

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
Programa de Pós-Graduação em Educação**

**GESTÃO DA CARGA DE TRABALHO NAS NERVURAS DO OFÍCIO
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Sirley Aparecida Araújo Dias

Belo Horizonte
2015

Sirley Aparecida Araujo Dias

**GESTÃO DA CARGA DE TRABALHO NAS NERVURAS DO OFÍCIO
DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO**

Tese de Doutorado apresentada ao Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FAE / UFMG, como requisito parcial do curso de Doutorado em Educação.

Linha de Pesquisa: Política, Trabalho e Formação Humana

Orientadora: Profa. Dra. Daisy Moreira Cunha

Belo Horizonte
2015

*Dedico este trabalho à memória do meu pai que
sempre disse que em tudo há ciência... Sua ausência é
viva e presente na minha vida!*

*À minha filha que sabe que a batalha foi árdua,
À minha mãe pela presença, apoio e torcida,
Aos meus irmãos que são testemunhas vivas da minha
história... É muito reconfortante saber que vocês
estão sempre por perto.*

*A todos que torceram, se envolveram e desejaram que
tudo de melhor acontecesse!*

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela força e coragem para perseverar.

À Professora Daisy Moreira Cunha, pela escuta, sugestões, condução e por aceitar empreender esse desafio comigo.

Aos Professores Doutores Eloisa Helena Santos, Maria do Carmo Lacerda Peixoto, José Eustáquio de Brito e José Marçal Jackson Filho por suas contribuições na qualificação e por aceitarem o convite para a banca de defesa.

Aos colegas docentes que participaram da pesquisa e, em especial, à professora Melissa, por me permitir uma convivência tão generosa e compartilhar comigo sua atividade.

Aos colegas da vida acadêmica, que sabem, tanto quanto eu, o que é a 'síndrome da folha em branco'...

Aos meus amigos queridos e preciosos que me apoiaram nos inúmeros momentos em que a tarefa me pareceu árdua demais...

“Pasma sempre quando acabo qualquer coisa. Pasma e desolo-me. O meu instinto de perfeição deveria inibir-me de acabar; deveria inibir-me até de dar começo. Mas distraio-me e faço. O que consigo é um produto, em mim, não de uma aplicação de vontade, mas de uma cedência dela”.

Fernando Pessoa

RESUMO

No Brasil, a partir da década de 1990, houve um crescimento expressivo do ensino superior e, em proporções e condições diferentes, isso ocorreu tanto no setor público quanto no privado. Essa tese, além de apresentar os dados do setor, discute o trabalho docente numa IES (Instituição de Ensino Superior) do setor privado. Tem como objetivo geral analisar a carga de trabalho em seus múltiplos aspectos à luz da expansão do setor privado. Optou-se por conduzir esse estudo de caso em uma única instituição para que se pudesse apreender a atividade em uma dada organização de trabalho, mediante condições igualmente determinadas. Para seu desenvolvimento, foi realizada pesquisa bibliográfica, documental e de campo. Essa última constituiu-se de duas etapas sequenciais e complementares. Na primeira, elaborou-se um instrumento de pesquisa baseado no cotidiano docente, no qual se buscou contemplar aspectos que estão presentes na especificidade da IES. O instrumento foi disponibilizado para 144 docentes – número correspondente àqueles que tinham carga horária igual ou superior a 20 horas semanais. A pesquisa esteve online entre outubro de 2012 e janeiro de 2013. Ao final do período de recebimento das respostas, apurou-se que 47 professores participaram da pesquisa, tendo se equivalente a 32,6% da amostra. Essa fase inicial forneceu informações sobre os fatores estruturantes da carga de trabalho dessa categoria profissional. De posse desses dados, foi feito um afunilamento para uma abordagem qualitativa baseada na Análise Ergonômica do Trabalho (AET). Uma professora que correspondeu ao perfil da amostra quantitativa foi acompanhada em seu cotidiano de trabalho, nos meses de agosto, setembro e outubro de 2014. O tempo total da coleta de dados qualitativa foi de aproximadamente 50 horas. O cotidiano docente foi acompanhado e descrito numa perspectiva ergonômica e ergológica que também é o referencial teórico adotado. A ergonomia contribui com os conceitos de trabalho prescrito, trabalho real e o ponto de vista da atividade; da ergologia, adota-se, em especial, a noção do uso de si e o espaço tripolar para localizar onde ocorrem os debates de normas e as dimensões gestórias, bem como a perspectiva da carga de trabalho da atividade. O acompanhamento da atividade docente mostrou que a carga de trabalho pode estar encoberta, obscurecida, nem sempre visível. A descrição foi pormenorizada para decompor e, da mesma forma, para recompor a atividade diluída nas várias dimensões no ato mesmo de sua realização. A análise colocou em evidência as normas antecedentes que dão peso à atividade e como ocorrem a circulação, a dramaticidade e as escolhas que se operam no cotidiano e que repercutem nas dimensões da carga de trabalho. Foram trazidos resultados da pesquisa quantitativa para dialogar com o estudo de caso para numa perspectiva de discutir o singular e o coletivo na gestão da carga de trabalho. Nem sempre os dados obtidos do coletivo se sustentaram no estudo de caso e o inverso também ocorreu. A conclusão da pesquisa indica que, embora existam circunstâncias em relação ao trabalho que repercutem sobre todos os docentes, a gestão da carga é individual, singular e se coaduna com os valores do docente. Ao final, espera-se haver contribuído para o campo da educação com o conhecimento sobre o trabalho docente e com a compreensão de todos os envolvidos sobre o que ocorre no trabalho real, o que pode ajudar a transformar as condições de trabalho dos professores.

Palavras-chave: Atividade. Carga de trabalho docente. Ensino superior privado. Trabalho docente.

RÉSUMÉ

A partir des années 1990, le Brésil a connu un développement expressif de l'enseignement supérieur en proportions et conditions différentes, et ceci dans le secteur public comme dans le secteur privé. Hormis la présentation des données de ce domaine, cette thèse discute le travail enseignant au sein d'une IES (Institut d'Enseignement Supérieur) du secteur privé. Son objectif est d'analyser la charge de travail dans ses multiples aspects à la lumière de l'expansion du secteur privé. Nous avons choisi de conduire cette étude de cas au sein d'une unique institution afin de pouvoir appréhender l'activité dans une organisation de travail donnée et sur la base de conditions déterminées de façon égale. Pour la réalisation de ce travail, nous avons effectué une recherche bibliographique, documentaire et sur le terrain. Cette dernière comprenait deux étapes séquentielles et complémentaires. Dans la première, nous avons élaboré un instrument de recherche basé sur le quotidien de l'enseignant dans lequel nous avons contemplé les aspects présents spécifiquement au sein de l'IES. Cet instrument fut mis à la disposition de 144 enseignants –nombre correspondant à ceux qui avaient 20 heures ou plus de cours par semaine. La recherche était disponible online entre octobre 2012 et janvier 2013. Une fois écoulée la période d'envoi des réponses, nous avons comptabilisé la participation de 47 professeurs, ce qui représente donc un échantillon équivalent à 32,6 % de l'échantillon. Cette phase initiale nous a fourni des informations sur les facteurs structurants de la charge de travail de cette catégorie professionnelle. Une fois en possession de ces données, nous avons réalisé un tri pour une approche qualitative basée sur l'Analyse Ergonomique du Travail (AET). L'un des professeurs qui correspondait au profil de l'échantillon quantitatif fut suivi dans son quotidien de travail durant les mois d'août, septembre et octobre 2014. La période totale de collecte de données qualitatives fut d'environ 50 heures. Le quotidien du professeur fut suivi et décrit dans une perspective ergonomique et ergologique, qui est également la référence théorique adoptée. L'ergonomie contribue aux concepts du travail prescrit, réel, du point de vue de l'activité. Pour l'ergologie, l'on adopte, tout spécialement, le concept de l'usage de soi et de l'espace tripolaire pour identifier où ont lieu les débats de normes et les dimensions gestionnaires, tout comme la perspective de charge de travail de l'activité. Le suivi de l'activité d'enseignant a montré que la charge de travail peut être voilée, obscurcie et pas toujours visible. La description détaillée a décomposé et, de la même forme, recomposé l'activité diluée dans les diverses dimensions au sein de l'acte même de sa réalisation. L'analyse a mis en évidence les normes antécédentes qui pèsent sur l'activité et comment se font la circulation, la dramacité et les choix opérés dans les quotidiens qui se répercutent sur les dimensions de la charge de travail. Nous avons incorporé les résultats de l'étude quantitative pour dialoguer avec l'étude de cas et l'inverse également. Notre conclusion indique que, malgré l'existence de circonstances liées au travail qui reflètent sur tous les enseignants, la gestion de la charge est effectuée individuellement, de façon singulière et s'avère cohérente avec les valeurs de l'enseignant. Nous espérons donc avoir contribué au champ de l'éducation par le savoir sur le travail enseignant et par la compréhension de tout ce qui est engagé dans le travail réel afin de pouvoir favoriser la transformation des conditions de travail des professeurs.

Mots-clés: Activité. Charge de Travail d'Enseignant. Enseignement Supérieur Privé. Travail d'Enseignant.

LISTA DE TABELAS

TABELA 1:	Percentual do número de matrículas de graduação presencial, por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica, segundo a Região Geográfica - Brasil - 2012	36
TABELA 2:	Perfil dos respondentes	98
TABELA 3:	Tempo de trabalho como professor	99
TABELA 4:	Quantidade de dias de semana em docência, quantidade de disciplinas e de turmas no semestre de 2012/2.....	100
TABELA 5:	Campus (Campi) indicado como local de atuação no semestre (2012/2).....	100
TABELA 6:	Circunstâncias que tornam o trabalho preocupante.....	101
TABELA 7:	Você realiza outras tarefas na instituição?	102
TABELA 8:	Considerações sobre a existência de sobrecarga de trabalho e/ou responsabilidades assumidas na instituição.....	102
TABELA 9:	O desgaste emocional ocorre nas seguintes relações.....	103
TABELA 10:	Percentual diário de tempo utilizado para a preparação de tarefas para a docência	103
TABELA 11:	Carga horária dos professores que atuam em outra instituição	104
TABELA 12:	Aspectos da estrutura e organização do trabalho que podem interferir na sua atividade	105
TABELA 13:	Aspectos referentes ao perfil do professor que podem interferir na sua atividade	106
TABELA 14:	Aspectos referentes às interações que podem interferir na sua atividade.....	107
TABELA 15:	Tempo de trabalho em IES	108
TABELA 16:	Tempo de trabalho x Outra atuação profissional.....	109
TABELA 17:	Tarefas na instituição x Sobrecarga.....	110
TABELA 18:	Tempo preparação aulas x Outras atividades	110
TABELA 19:	Tabela de contingência	111
TABELA 20:	Trabalho em outra IES x Outras tarefas	111
TABELA 21:	Carga física x Número de dias que leciona no semestre	112
TABELA 22:	Carga física x Número de disciplinas que leciona no semestre.....	113
TABELA 23:	Carga física x Quantidade de turmas no semestre.....	113
TABELA 24:	Carga cognitiva x Quantidade de dias que leciona no semestre.....	114
TABELA 25:	Carga cognitiva x Quantidade disciplinas ministradas no semestre.....	114
TABELA 26:	Carga cognitiva x Quantidade turmas no semestre	115
TABELA 27:	Carga psíquica x Quantidade de dias da semana que leciona.....	115
TABELA 28:	Carga psíquica x Quantidade de disciplinas ministradas.....	116
TABELA 29:	Carga psíquica x Quantidade de turmas no semestre	116

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1:	Piso salarial.....	17
QUADRO 2:	Definições carga horária docente - MEC	91
QUADRO 3:	Definições carga horária docente - IES Alfa.....	92
QUADRO 4:	Distribuição percentual docentes e carga horária semanal.....	92
QUADRO 5:	Contribuição da atuação simultânea à docência.....	104
QUADRO 6:	Conteúdo e cronograma (previsão).....	120

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1:	Espaço Tripolar.....	72
FIGURA 2:	Quadro da sala no dia 12/08/2014.....	137

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1:	Percentual do número de Instituições de Educação Superior e percentual do número de matrículas, por Organização Acadêmica - Brasil - 2012	35
GRÁFICO 2:	Evolução do número de funções docentes em exercício, segundo o regime de trabalho - Brasil - 2009-2012.....	37
GRÁFICO 3:	Percentual de funções docentes, por Categoria Administrativa, segundo o grau de formação - Brasil - 2012	38
GRÁFICO 4:	Fluxo de respondentes e período de pesquisa.....	91

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AET	Análise Ergonômica do Trabalho
CAA	Centro de Assistência ao Aluno
CADE	Conselho Administrativo de Defesa Econômica
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCT	Convenção Coletiva do Trabalho
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CF	Constituição da República Federativa do Brasil
CLT	Consolidação das Leis Trabalhistas
CNPQ	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
COEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CPP	Comissão Permanente de Pesquisa
EaD	Ensino à Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho de Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FDC	Fundação Dom Cabral
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Institutos Federais
IFES	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MTE	Ministério do Trabalho e Emprego
NDE	Núcleo Docente Estruturante
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
PA	Projeto Aplicado
PNE	Plano Nacional de Educação
REUNI	Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais
SAB	Salário Aula Base
SGD	Sistema de Gestão Docente
SINPRO-MG	Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais
SPSS	Statistical Package Social Science
SUS	Sistema Único de Saúde
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
	PARTE I.....	25
2	CONTEXTO E MARCO NORMATIVO DO ENSINO SUPERIOR PÓS LDB n. 9.394/1996.....	26
2.1	<i>QUADRO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR COM BASE NOS DADOS DO CENSO DE 2012</i>	33
3	A TRAJETÓRIA DA IES ALFA.....	40
3.1	<i>HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO.....</i>	40
3.2	<i>A GESTÃO DA IES ALFA.....</i>	40
3.2.1	Campus Beta.....	43
3.2.2	Aspectos da infraestrutura.....	44
3.2.3	Informações acadêmicas.....	46
3.2.4	Apoio administrativo.....	46
4	ERGONOMIA, ERGOLOGIA: o ponto de vista da atividade.....	48
4.1	<i>ERGONOMIA</i>	48
4.1.1	Histórico.....	48
4.1.2	O ponto de vista do trabalho: a atividade.....	50
4.2	<i>AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA</i>	57
4.2.1	A abordagem ergológica da atividade.....	60
4.2.2	O uso de si no trabalho.....	66
4.2.3	Espaço tripolar.....	71
4.3	<i>A NOÇÃO DE CARGA DE TRABALHO EM PERSPECTIVA.....</i>	75
	PARTE II.....	84
5	OS CAMINHOS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS.....	85
5.1	<i>PROCESSO DE ANÁLISE.....</i>	87
5.1.1	Os sujeitos da etapa quantitativa.....	91
5.1.2	O sujeito da etapa qualitativa.....	94
5.1.3	O percurso da observação da professora Melissa.....	95
5.1.4	A trajetória da professora Melissa.....	96
6	VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS, OCUPACIONAIS E CARGA DE TRABALHO	98
6.1	<i>DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS</i>	98
6.2	<i>DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS OCUPACIONAIS</i>	99
6.3	<i>DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS RELATIVAS À CARGA DE TRABALHO</i>	105
6.3.1	A carga física.....	105
6.3.2	A carga cognitiva.....	106
6.3.3	A carga psíquica.....	107
6.4	<i>ANÁLISE DO CRUZAMENTO DE QUESTÕES.....</i>	108

6.4.1	Análise das variáveis ocupacionais	108
6.4.2	Análise das variáveis relativas à carga de trabalho	112
7	A CLÍNICA DO TRABALHO DA PROFESSORA MELISSA	118
<i>7.1</i>	<i>ENQUADRAMENTO DA OBSERVAÇÃO</i>	<i>119</i>
<i>7.2</i>	<i>O ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA</i>	<i>124</i>
<i>7.3</i>	<i>O PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO - A AULA 01</i>	<i>125</i>
8	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	155
9	CONCLUSÕES	165
	REFERÊNCIAS	168
	APÊNDICE A - Questionário de pesquisa	174
	APÊNDICE B – Registro das Aulas	178
	ANEXO A - Orientação aos professores	195
	ANEXO B - Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007.....	208

1 INTRODUÇÃO

A partir da década de 1990, houve um expressivo crescimento no ensino superior no Brasil, tanto no aumento da oferta de vagas para os estudantes como do número de instituições públicas ou privadas. A adoção de políticas de democratização, acesso e permanência no ensino superior e ações afirmativas de inclusão social, entre outras iniciativas, também foram importantes na configuração dessa expansão. Da mesma forma, o advento das políticas públicas de financiamento da educação no setor privado, por meio de concessão de bolsas de estudos e isenções tributárias, também compõe e incrementa o cenário da expansão da educação superior brasileira.

Esse fato resultou na ampliação do mercado de trabalho nesse segmento, ensejando a necessidade de aprofundar o conhecimento das situações de trabalho docente que ali se configuram.

Para além das informações sobre o crescimento do setor, é preciso investigar o trabalho docente no ensino superior privado considerando o que está envolvido na realização da atividade¹. Assim, esse estudo não apenas apresenta os dados do setor, como também uma discussão sobre a atividade docente numa Instituição de Ensino Superior (IES)² do setor privado, numa perspectiva de analisar a carga de trabalho a que esses profissionais estão submetidos. Ao se referir à carga de trabalho, Wisner (1994) argumenta que “todas as atividades, inclusive o trabalho, têm pelo menos três aspectos: físico, cognitivo e psíquico. Cada um deles pode determinar uma sobrecarga”. Assim, não se trata apenas de conhecer a tarefa do professor, mas também como ele faz para realizar sua atividade, considerando a especificidade da realidade institucional em que está inserido.

O trabalho docente no ensino superior privado é um campo de estudos ainda incipiente em relação à tarefa e à organização do trabalho, bem como em pesquisas sobre carga de

¹ Nessa tese a utilização do termo ‘atividade’ (no singular) se reveste de particular importância por colocar em relevo o que o trabalhador leva em conta para executar seu trabalho. Doravante esse conceito será explicitado de forma a ancorar a análise da atividade docente. Por sua vez a palavra ‘atividades’ (no plural) é aqui utilizada em sua forma usual, conforme seu entendimento para o senso comum e também é mantida quando se localizar dentro das citações diretas dos autores e documentos aqui arrolados.

² A terminologia IES públicas e privadas é recorrente nesse trabalho e, para fins de elucidação dos termos, adota-se a conceituação do INEP, em que as IES privadas são instituições de educação superior com categoria administrativa igual à privada com fins lucrativos ou privada sem fins lucrativos; enquanto as IES públicas são instituições de educação superior com categoria administrativa igual à pública federal, pública estadual ou pública municipal (INEP, 2013).

trabalho nessa categoria profissional. Existem produções acadêmicas que abordam o campo do ensino superior privado a partir de seus dados. No presente caso, o campo é descrito de forma a situar a atividade docente, mas é sobre essa última que se desdobra a análise da carga de trabalho.

O segmento educacional tem se modificado rapidamente e, especificamente no ensino superior privado, as mudanças têm sido frequentes, inclusive na esfera econômica, considerando os processos de aquisição, fusão, incorporação, internacionalização e demais possibilidades comerciais relativas às mudanças na gestão das IES.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), promulgada em 1996, alterou substancialmente os parâmetros para a educação superior no Brasil. De modo genérico, a LDB, em seu Art. 52, afirma que a instituição universitária desenvolve “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional” (BRASIL, 1996).

A promulgação da LDB trouxe novas possibilidades para a expansão do ensino superior no Brasil, considerando que as alterações oriundas desse processo instituíram, entre outros aspectos, novos parâmetros para ingresso de alunos e oferta de cursos. Segundo o Resumo Técnico Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2012 (BRASIL, 2014), quase a metade (48,6%) das IES do País está localizada na região Sudeste, distribuída em 143 públicas e 1.030 privadas. Analisando especificamente a rede pública, 47,0% das IES estão localizadas na região Sudeste, o que guarda relação com o contingente populacional.

A expansão deve-se a inúmeros fatores, como autorização para funcionamento dessas instituições e exigências de maior escolarização no mercado de trabalho. O Estado brasileiro é um agente importante no mercado educacional, por meio da desregulamentação do setor e privatização crescente do segmento educacional, em que a estratégia de democratização da oferta do ensino superior passa pela expansão da oferta.

Diante do aumento dos cursos e instituições, igualmente se amplia o mercado de trabalho para os professores de cursos superiores. O contexto privado como local de trabalho dos docentes é determinado pela lógica do mercado e essa característica coloca *a priori* uma distinção clara entre instituições privadas e públicas. Os professores vinculados às instituições privadas são regidos por numa relação contratual de trabalho distinta daquela existente nas universidades públicas.

O ingresso nas instituições públicas ocorre por meio de concursos ou de outras formas de contratação, que podem ser provisórias ou não, mas, em geral, a remuneração docente não

se atrela exclusivamente ao número de horas em sala de aula, podendo incluir atribuições relacionadas à extensão ou pesquisa.

Na instituição privada, por sua vez, os docentes são regidos por outros parâmetros que tratam dessa relação de trabalho. Esses instrumentos são a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e a Convenção Coletiva do Trabalho (CCT) firmada entre os sindicatos patronal e dos professores. Trata-se de um emaranhado jurídico que embasa a contratação, a remuneração e demais dispositivos que permeiam a relação de trabalho dos docentes das IES privadas.

O Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG), por meio da CCT, define, entre outros itens, o valor do piso salarial³. Assim, o professor da rede privada pode ser remunerado conforme o número de horas de trabalho exclusivamente em sala de aula e, nesse caso ser classificado como “horista”, bem como pode receber por outras tarefas além de ensino, como extensão e pesquisa por tempo parcial (20 horas semanais) ou tempo integral (40 horas semanais).

Na instituição privada, o professor horista recebe valores de acordo com a carga horária que lhe foi designada naquele semestre. Essa contratação ocorre sob demanda para a instituição, configurando contratos flutuantes segundo a carga horária das disciplinas que ficarão sob a responsabilidade do docente. A lógica que impera nas instituições privadas é da esfera mercantil, em que, ao sabor do mercado, são oferecidos cursos ou descontinuados aqueles que não se firmam como opção rentável. Não raro, os professores apenas ficam sabendo qual será, de fato, o número de horas-aulas no semestre em curso apenas quando esse efetivamente se inicia e as matrículas dos alunos se concretizam, o que pode ocorrer após o início do semestre.

Um dos fatores que viabilizam essa situação é que os professores do ensino superior privado podem ser contratados por hora/aula, não existindo nenhuma restrição jurídica nesse sentido, ao contrário, sendo prevista essa especificidade da contratação⁴.

³ Dados coletados junto ao Sindicato dos Professores do Estado de Minas Gerais (SINPRO-MG).

⁴ Ocorrendo redução da carga horária do professor é preciso fazer um acerto trabalhista parcial denominado resilição. Quando o referido acerto é efetuado paga-se o 13º salário, férias entre outras verbas. Assim sendo, nas rotinas anuais de 13º salário (novembro e dezembro) e férias (janeiro) é pago pelo salário atual. Quando a instituição paga pela média da carga horária, ou seja, se a média for maior do que o último salário considera-se a média e se a média for menor do que o último salário considera-se o último salário.

A CLT prevê no seu artigo 320, que “A remuneração dos professores será fixada pelo número de aulas semanais, na conformidade dos horários”. Além da CLT, há também o que determina a CCT e acordo entre as partes, Sindicato dos Professores e Sindicato Patronal.

O Quadro 1 apresenta os valores do Piso Salarial da CCT vigente de acordo com Termo Aditivo 2013-2015⁵, definindo o Salário Aula Base (SAB), conforme classificação a seguir.

QUADRO 1: Piso salarial

Segmento	SAB
Educação Infantil (Zero a três anos)	R\$ 10,12
Educação Infantil / Pré-Escolar e Ensino Fundamental (1 ^a à 5 ^a ou 1 ^a à 4 ^a séries)	R\$ 11,95
Ensino Fundamental (6 ^a à 9 ^a ou 5 ^a à 8 ^a séries)/ Ensino Médio / EJA	R\$ 17,46
Ensino Superior e Posterior (Belo Horizonte)	R\$ 37,58
Ensino Superior e Posterior (demais municípios)	R\$ 28,85
Curso Livre, Supletivo e Preparatório	R\$ 20,67
Curso Pré-Vestibular	R\$ 28,10
Educação Profissional [Aula ministrada de 50' (cinquenta minutos)]	R\$ 17,46
Educação Profissional [Aula ministrada de 60' (sessenta minutos)]	R\$ 20,67

Fonte: Convenção Coletiva de Trabalho Aditivo 2013/2015 (SINPRO-MG).

Desse contexto emergem questões relevantes para estudar o trabalho docente no ensino superior privado e as relações que se estabelecem, por exemplo, entre carga de trabalho e turnos, horários, relações com alunos, realizações de outras tarefas profissionais e o cotidiano docente na IES Alfa⁶ campo dessa pesquisa.

Desde 2011 a pesquisadora é docente da IES Alfa e professora do ensino superior privado há 10 anos. Essa IES foi escolhida por ser privada, pela existência de vínculo empregatício e pela possibilidade de acesso aos docentes.

O trabalho docente nas IES privadas está inserido num determinado campo institucional que é dotado de características peculiares no que diz respeito à contratação dos professores, tanto do ponto de vista formal quanto dos aspectos do trabalho em si.

No tocante à contratação, do ponto de vista jurídico, Sady (1996) parte da conceituação da CLT, art. 317, que delimita que o professor tem como objeto o “exercício remunerado do magistério em estabelecimentos particulares de ensino”. Problematisa

⁵ Disponível em: <<http://sinprominas.org.br/wp-content/uploads/2014/11/Sinep-Conven%C3%A7%C3%A3o-Coletiva-de-Trabalho-CCT-MG-2%C2%BA-Termo-Aditivo-2013-2015.pdf>>. Acesso em: jan 2014.

⁶ Doravante, a instituição pesquisada será tratada com o nome fictício IES Alfa em atendimento à exigência de que seja preservada sua identificação. Tais cuidados se referem à omissão de sua razão social, nome fantasia e de outras informações que possibilitem sua identificação.

afirmando que a definição da norma fornece uma “pista falsa” (p. 12) e argumenta que a lei não estabelece em que consiste ‘exercer o magistério’. A CCT em suas definições e conceitos preconiza que:

Professor: o profissional responsável pelas atividades de magistério, para fins de aplicação das cláusulas deste Instrumento, que tenha por função ministrar aulas práticas ou teóricas ou desenvolver, em sala de aula ou fora dela, as atividades inerentes ao magistério, de acordo com a legislação do ensino.

§ 1º - Considerar-se-á professor universitário o profissional habilitado ou autorizado que, além das atividades previstas no *caput*, também exercer as atividades que abrangerem o ensino, a pesquisa, a extensão e o exercício do mandato de cargo e função afeto a estas atividades (CLÁUSULA QUINQUAGÉSIMA TERCEIRA - DEFINIÇÕES E CONCEITOS - CCT SINPRO-MG).

Além de enfatizar a escassez da literatura sobre direito do trabalho do professor, Sady (1996) afirma que, “na medida em que a lei não fornece aos intérpretes diretamente as regras de interpretação para que possa identificar a caracterização do professor, tal moldura fática é retraçada de forma normativa através das normas coletivas” (p. 16-7).

Ao se propor que a conceituação seja por meio das normas coletivas, Sady (1996) destaca a importância das representações sindicais, compondo o cenário em que estão posicionadas as IES, os Sindicatos, Governo e os docentes.

Além do aspecto formal da contratação, é necessário conhecer o macro, incluindo o aparato legal que sustenta esse contexto e também o micro, entendido como lugar da atividade, no contexto do trabalho docente, sendo dois aspectos complementares em que um deles consiste em descrever o crescimento do setor privado da educação no ensino superior; o outro visa conhecer, discutir e analisar o que faz o professor nesse contexto perpassado de lógicas que nem sempre são compatíveis entre si.

Ao evocar esse processo dinâmico, nos aspectos macro, no que diz respeito à gestão, e em sua dimensão micro, referindo-se à ação singular e situada, Schwartz (2004c) afirma:

A gestão, como verdadeiro problema humano, advém por toda parte onde há variabilidade, história, onde é necessário dar conta de algo sem poder recorrer a procedimentos estereotipados. Toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais essas decisões se elaboram. Ora, o trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição – mesmo que o seja, em parte (p. 23).

A abordagem a partir da atividade individual busca conhecer o coletivo, partindo do pressuposto de que, quanto mais se entende como um sujeito opera, é possível se aproximar da compreensão do que afeta o coletivo do qual esse faz parte.

Dessa correlação entre o macro e o micro emergem inúmeras questões que suscitam o interesse em investigar a atividade do trabalho docente no ensino superior privado na IES Alfa. Por viver o cotidiano numa instituição privada, a pesquisadora tem inúmeras interrogações sobre o trabalho nesse campo, bem como assiste à expansão do setor sem perceber correspondente respaldo institucional ao trabalho docente. Algumas das questões que se colocam são:

- É possível revelar o impacto do macro do setor educacional na carga de trabalho obscurecida nas minúsculas dobras da atividade, em outras palavras, nas nervuras do ofício docente?
- É viável pensar na construção ou existência de um coletivo de docentes vinculados a uma mesma IES, onde são contratados como horistas, para atuar unicamente em ensino?
- Como ele(s) faz(em) individual e coletivamente para cumprir(em) o que lhe(s) é designado pela IES?
- Como o professor lida com o cotidiano docente envolvendo alunos, pares, coordenação e direção?
- O que torna o cotidiano preocupante para o professor do ensino superior privado?
- Existe algum impacto importante no deslocamento entre os campi?
- É possível se estabelecer uma relação entre carga de trabalho e carga horária, número de turmas, número de disciplinas, preparação de aulas e outras tarefas extraclasse?

Em busca de respostas às questões apresentadas, esse estudo responde a uma demanda acerca do conhecimento do campo de trabalho docente no ensino superior privado, considerando a evolução do número de IES. Dessa forma, para além do incremento do setor privado, destaca-se a importância desse campo para a produção de conhecimento sobre o trabalho docente.

Os dados de ingresso no ensino superior, num dado momento histórico, destacam a expansão inequívoca do setor privado em relação ao setor público. Diante de números tão expressivos, em que a expansão da oferta de vagas do ensino superior está calcada na instituição privada, torna-se evidente que esse campo carece de estudos que possibilitem compreender a atividade docente nesse segmento. Os números da educação superior refletem o panorama desse setor e apontam para o crescimento e a consolidação das IES privadas no segmento educacional.

A Constituição da República Federativa do Brasil (CF) (BRASIL, 1988), afirma que a educação é dever do Estado e direito do cidadão. No presente caso, o dever do Estado é também de fiscalizar, reconhecer e autorizar o funcionamento das IES privadas, dada sua importância para a consecução da formação em nível superior da população brasileira.

Observa-se que a maioria (50,8%) das matrículas em cursos de graduação presencial está nas universidades, seguidas das faculdades (33,5%), que são, prioritariamente, instituições privadas. Analisando os dados por região geográfica, em todas predominam as IES da rede privada, principalmente na região Sudeste, em que essas instituições possuem mais de 80% das matrículas em cursos presenciais (Resumo Técnico Censo da Educação Superior, 2012) (BRASIL, 2014, p. 63).

Há também uma justificativa social, em que, mediante a expansão das instituições de ensino superior privado, ocorre um significativo aumento do campo de trabalho docente nesse setor, com variadas repercussões que tal fato acarreta. Considerando que essa ampliação se deu em maior escala no setor privado, esse se torna um importante campo de trabalho para os docentes. O setor privado adquiriu uma importância econômica, visto que o incremento na educação superior passa pelo aumento da quantidade de instituições e do número de cursos e de vagas nas existentes, o que tem provocado o chamado “empresariamento do setor educacional” (VALE, 2012).

A educação tem importância estratégica para uma nação, é um direito social do cidadão, faz parte de um conjunto permanente de aspectos que não podem ser relevados pelo Estado e integra, pelo menos, teoricamente, a proposta de qualquer governo.

Além disso, há uma relevância teórica, uma vez que o presente trabalho se propõe a abordar a carga de trabalho da atividade docente no ensino superior privado. Não se trata de um tema novo, porém, permanece atual, trazendo consigo uma controversa discussão sobre a noção e sua aplicabilidade. Conquanto se decida sobre quais pontos ancorar a análise, a discussão sobre carga de trabalho encontra diferentes abordagens teóricas. Pode ser apreendida no que tange aos aspectos fisiológicos e pender para a discussão do desgaste físico. Ao mesmo tempo, encontra interlocução com a organização do trabalho, considerando o quanto a realização do trabalho permite a regulação do ritmo, da intensidade ou da produtividade e se tem margens para manobra. Poder-se-ia tratar das agressões psíquicas ou ainda da violência que permeia o trabalho docente. Se tomarmos o conteúdo da tarefa, ou seja, tudo que está prescrito para ser realizado pelo professor, não necessariamente essa definição dá conta de revelar o que é, de fato, a atividade docente, aqui entendida como a síntese entre o prescrito e o realizado. Além dessa perspectiva micro, o estudo de caso revelou que a

atividade docente é entremeadada de interfaces entre os níveis macro e “mezzo”, representados respectivamente pela legislação educacional em nível nacional e a gestão da IES propriamente dita. No nível micro, nas nervuras do ofício docente se situa a dimensão em que o professor atua, levando em conta e fazendo gestão desses diferentes níveis.

Aliada a tudo isso, a forma de contratação mais frequente nas IES do setor privado é a do professor horista e isso impacta substancialmente no que se pretende discutir sobre a carga de trabalho. Nessa categoria, o docente é remunerado por um número de horas que pode variar de um semestre para o outro e, *a priori*, não são conhecidos os impactos dessa oscilação do ponto de vista de sua carga de trabalho.

Não obstante as condições aqui apresentadas, o contexto tem se tornado ainda mais perpassado por lógicas diversas, sendo caracterizado por uma variedade de condutas administrativas que, na prática, têm sido condicionantes para a precarização e a intensificação do trabalho docente.

Os termos precarização e intensificação do trabalho docente podem se furtar de esclarecer exatamente o que acontece no cotidiano. Para discutir a carga de trabalho é necessário aprofundar, conhecer, saber não apenas “o que” os professores fazem, mas também “como” fazem, para dar conta das demandas estabelecidas nessa relação. A própria conceituação carece de um olhar mais próximo do cotidiano. Vários estudos já contemplaram a carga de trabalho em diferentes categorias profissionais, entretanto, em se tratando de trabalho docente no ensino superior privado, a produção é escassa, praticamente inexistente. Foram encontrados estudos sobre a carga de trabalho de controladores aéreos (MOTTER; GONTIJO, 2012), agentes comunitários de saúde (TRINDADE *et al.*, 2007), coletores de lixo domiciliar (VASCONCELOS *et al.*, 2008), frentistas de postos de gasolina (Ferreira; Freire, 2001), professores do ensino superior público (CRUZ *et al.*, 2010; LEMOS, 2005) e maquinistas (FIGUEIREDO, 2009), entre outros.

Reafirma-se, portanto, a importância de se investigar como os docentes do setor privado têm lidado com sua carga de trabalho e quais as estratégias, individuais ou coletivas, que têm sido adotadas para regulação de sua atividade.

Assim, o objetivo geral da tese é analisar a carga de trabalho na atividade docente no ensino superior em seus múltiplos aspectos à luz da expansão do setor privado. Para consecução de tal estabelece como objetivos específicos: analisar o contexto, as condições e a expansão das IES no setor privado; identificar as normas, as definições técnicas e os procedimentos estabelecidos pelos órgãos de fiscalização e normalização, pelas IES ou pelo Ministério da Educação (MEC) e Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) para o trabalho

docente nas IES; elaborar instrumento de pesquisa; identificar, por meio de questionário, aspectos da carga física, cognitiva e psíquica; discutir a pertinência desta divisão da carga de trabalho para o trabalho docente e identificar, por meio de um estudo de caso individual, as estratégias desenvolvidas pelos docentes envolvidos nos processos de trabalho visando a minimizar o desgaste na realização da atividade.

O material da tese está estruturado em duas partes, que somam nove capítulos, conforme se segue. Nesse capítulo 1, apresenta, em linhas gerais, a temática do estudo, que é a discussão sobre carga de trabalho na atividade do professor do ensino superior privado, destacando a relevância do setor para a ampliação do campo de trabalho docente. A abordagem parte do contexto de trabalho do professor do ensino superior privado, o qual integra um setor em expansão, propondo-se a discussão sobre sua carga de trabalho. O aporte da tese é não apenas discutir as condições gerais do trabalho docente no setor privado, mas também, a partir do enfoque da ergonomia e da ergologia, analisar como essa noção da carga de trabalho se apresenta nesse contexto.

A Parte I abrange os capítulos 2, 3 e 4 apresentando o contexto do ensino superior privado, a IES Alfa e o referencial teórico. O capítulo 2 faz uma breve análise da expansão do ensino superior a partir da década de 1990, num recorte histórico que considera diferentes governos brasileiros, bem como utiliza os resultados do Resumo Técnico do Censo de Educação Superior 2012 (BRASIL, 2014). Considerando que o trabalho docente ocorre dentro de uma IES, é necessário localizar o campo de forças em conflito e as configurações do nível macro por meio das normas e legislação vigente que ancoram a expansão do setor privado. Já o capítulo 3 apresenta a IES Alfa em seu histórico de expansão, adotando ações de gestão com vistas à manutenção do seu crescimento expressivo. Trata-se de um caso emblemático para o setor, uma vez que representa de forma *sui generis* o novo perfil do empresariado no setor educacional, com oferta de ações na Bolsa de Valores, aquisições em diferentes regiões do Brasil e movimentos de internacionalização. Por fim, o capítulo 4 aborda o referencial teórico que sustenta a tese. À luz do enfoque da ergonomia e da ergologia, alicerça as contribuições das duas disciplinas, bem como oferece um quadro referencial que alimenta a abordagem do tema de estudo. A carga de trabalho é discutida, cotejando teoricamente autores que trabalharam com essa temática. A ergonomia tem uma vasta contribuição para compreender os processos de desgaste, bem como as possibilidades de manutenção/preservação da saúde dos trabalhadores. Mediante o pressuposto de que todo trabalho, em alguma medida, desgasta quem o efetiva, a partir de diversos autores foram pesquisadas as noções relativas ao conceito de carga de trabalho em determinados contextos de utilização, sinalizando as dificuldades do

conceito e suas limitações. A noção da carga de trabalho é problematizada, posto que não se trata de tema simples de ser tratado. Tais dificuldades são explicitadas em face dos autores pesquisados.

A Parte II engloba os capítulos 5, 6, 7 e 8 discutindo a metodologia da pesquisa, os dados obtidos e a análise dos mesmos. O capítulo 5 explana sobre a metodologia, embasada na Análise Ergonômica do Trabalho (AET) conforme Guerín *et al.* (2001), que, com sua proposição de acompanhar o trabalho *pari passu*, pareceu ser a melhor opção para o acompanhamento da atividade docente. A escolha da metodologia se justifica pela possibilidade de fornecer respostas às questões colocadas, ao mesmo tempo em que desvende a gestão e a repercussão da organização do trabalho na IES Alfa no cotidiano dos professores. A ergonomia, por meio da análise do trabalho, vai proporcionar o diálogo com a abordagem da ergologia, evocando os valores, as reflexões e o aprofundamento das questões do trabalho do ponto de vista da atividade. Além disso, é necessário articular o conhecimento das normas, protocolos e maneiras de realizá-la, com a subjetividade do sujeito. Em seguida apresenta-se a pesquisa realizada em seus diferentes momentos, os quais estão contemplados nos capítulos 6 e 7 e, posteriormente, no capítulo 8 são discutidas as considerações finais. Os dados iniciais foram coletados por meio de instrumento quantitativo e, no capítulo 6, é feita a apresentação e análise desses resultados. A etapa quantitativa ocorreu por meio de aplicação de instrumento de pesquisa junto aos docentes da IES Alfa, elencando elementos da carga de trabalho presentes em sua atividade a partir da formulação de Wisner (1994) acerca dessa noção. Os resultados obtidos na etapa qualitativa indicaram a necessidade de aprofundamento e assim empreendeu-se a abordagem qualitativa como fase posterior. Os dados iniciais da pesquisa permitiram delinear o perfil docente para a fase qualitativa, optando-se pela abordagem de um estudo de caso individual. Assim, o capítulo 7 apresenta e discute os dados do acompanhamento cotidiano da atividade docente de uma funcionária da IES Alfa. Durante os meses de agosto, setembro e outubro de 2014, equivalente a um bimestre da IES Alfa, a professora Melissa⁷ foi acompanhada em seu cotidiano docente. A discussão dos resultados da pesquisa é feita a partir do diálogo das etapas, quantitativa e qualitativa, bem como das considerações sobre o contexto da IES Alfa.

Por fim, o capítulo 9 apresenta, à guisa de conclusão, as pistas que foram obtidas em relação à carga de trabalho docente no ensino superior privado sob um duplo enfoque: àquele

⁷ A professora também pediu anonimato e sigilo, bem como escolheu seu nome fictício.

de desvelar o trabalho real e pensar, à luz desse desvelar, aspectos concernentes ao conceito de carga de trabalho.

Ao final espera-se contribuir com o campo da educação, com o conhecimento sobre o trabalho docente, com a compreensão de todos os envolvidos sobre o que ocorre no trabalho real e ajudar a transformar as condições de trabalho dos professores.

PARTE I

2 CONTEXTO E MARCO NORMATIVO DO ENSINO SUPERIOR PÓS LDB n. 9.394/1996

No Brasil, a partir da década de 1990, houve um crescimento expressivo do ensino superior e, em proporções e condições diferentes, tal incremento ocorreu tanto no setor público como no privado.

A LDB alterou substancialmente os parâmetros para a educação superior no Brasil. A existência de instituições privadas não é fato recente, bem como a cobrança de taxas e mensalidades dos alunos; porém, a explicitação dos fins mercantis para a educação trouxe impactos para sua concepção. O que se quer ressaltar é que há mudanças sobre a “natureza privada dos meios e dos fins da educação superior” (BERTOLIN, 2009).

De acordo com Bertolin (2009) a LDB, Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Decreto n° 2.207, de 15 de abril de 1997, fundamentaram, do ponto de vista legal, o surgimento da mercantilização da educação superior brasileira.

Pode-se dizer que a mercantilização da educação superior é o processo em que o desenvolvimento dos fins e dos meios da educação superior, tanto no âmbito estatal como no privado, sofre uma reorientação de acordo com os princípios e a lógica do mercado e sob o qual a educação superior, gradativa e progressivamente, perde o status de bem público e assume a condição de serviço comercial (BERTOLIN, 2009, p. 352).

Há implicações importantes no status da educação como bem público ou como serviço comercial. Se tomada como bem público, ela se volta para a existência de condições objetivas que viabilizem a produção do conhecimento relevante para a vida em comum. Tais condições são concretizadas pelo poder público, que tem a missão fundamental de coletivizar e distribuir bens públicos, como a educação (SILVA; SILVA, 2012, p. 2).

Em outra concepção, quando a educação é vista como prestação de serviço comercial, busca atender aos interesses do mercado. Para Bertolin (2009), no Brasil, a partir de 1995, foram adotadas políticas mercantilistas no setor educacional.

Ruas (2012, p. 1) argumenta que o “processo de privatização da educação superior não é algo novo, pelo contrário, remonta o período militar [...] expansão desse ensino empresarial, a partir da concepção da educação como negócio, privilegiando o lucro”.

A universidade pública, nos períodos de 1995-1998 e de 1999-2002, correspondentes aos dois mandatos de governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), “sofreu sucessivas

críticas por parte de seu principal mantenedor sob alegação de que o modelo universitário caracterizava-se como perdulário, ineficiente e elitista” (CARVALHO, 2012, p. 2).

O que se afirmava, por diversas vezes, era que o recurso público era suficiente e que o problema resumia-se à má gestão do aparato institucional. Para a agenda governamental, a solução estava na racionalização administrativa. Entre as várias áreas em que se preconizava tal ajuste, estava também o sistema de ensino superior brasileiro, representado por meio das instituições federais (CARVALHO, 2012).

Pereira (1998) alega que o Estado é incapaz de promover a competitividade, o que leva à necessidade de uma reforma que, entre outros aspectos, propõe

A delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e publicização (este último processo implicando na transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta) (PEREIRA, 1998, p. 7-8).

Assim, por essa proposta, o Estado passa a se valer das estratégias de privatização, publicização ou terceirização. De maneira análoga, ao se referir à identificação da educação com o mercado, Bertolin (2009) alega que, entre as justificativas para a “ampliação da mercantilização, está o argumento de que a competição de mercado induz à inovação e à adaptação dos sistemas às novas necessidades”. Tal argumento aprofunda a dicotomia entre o público e o privado e, até mesmo, defende a concepção de que o privado teria mais competência do que o público. Não se trata aqui de traçar uma linha de oposição entre o setor público e privado no segmento educacional, embora essa dicotomia perpassasse a história do ensino superior no Brasil.

Alargando a discussão, Sader (2010) afirma que “a hegemonia neoliberal se traduziu, no campo teórico, na imposição da polarização estatal/privado como o eixo das alternativas”. Na década de 1990, a contraposição “estatal *versus* privado” foi exaustivamente explorada pelo neoliberalismo, segundo a premissa de que o que é estatal é ineficiente e corrupto, enquanto o que é privado traduz a liberdade, o dinamismo, o eficaz; entretanto, “o eixo real que preside o período neoliberal se articula em torno de outro eixo: esfera pública/esfera mercantil” (SADER, 2010, s/p).

A discussão sobre a esfera pública/mercantil é endossada por Sguissardi (2005), argumentando que essa polêmica tirou de cena o significado do que seja ‘público’. Assim tanto Sguissardi (2005) quanto Sader (2010) concluem que a polarização fundamental, que se encontra escondida, está entre o público e o mercantil, afirmando que o que está em jogo é a concepção do que deve ser do acesso de todos no tocante à universalização dos direitos.

No Brasil, no governo de Fernando Henrique Cardoso, coerentemente com sua proposta, tornam-se proeminentes a expansão e o ingresso na educação superior. Silva e Silva afirmam que “expandir relacionava-se ao discurso oficial de exaustão do modelo universitário referenciado nas atividades indissociáveis de ensino, pesquisa e extensão” (SILVA; SILVA, 2012, p. 1). Em outras palavras, houve o aval para que a expansão ocorresse primordialmente na esfera privada, caracterizando o que Sguissardi (2008, p. 1000) chamou de “a *universidade de ensino* (sem pesquisa)” (itálico no original).

A promulgação da LDB abriu as portas para a expansão do ensino superior no Brasil, considerando que as alterações oriundas desse processo instituíram, entre outros aspectos, a natureza mercantil das IES, novos parâmetros para ingresso de alunos e oferta de cursos, abertura ou ampliação de instituições.

Argumenta Cunha (2003) que, apesar de a LDB ter sido “minimalista”, o poder do Estado foi assegurado por meio dos mecanismos de reconhecimento/credenciamento e avaliação.

A autorização e o reconhecimento de cursos, bem como o reconhecimento de instituições de ensino superior, passaram a ter prazos limitados, sendo renovados periodicamente, após processo regular de avaliação. Caso existissem deficiências, a lei previa que, no caso em que a avaliação fosse negativa, o curso ou a instituição receberiam um “prazo de saneamento”, após o que nova avaliação mostraria a reabilitação do curso ou da instituição, caso contrário haveria intervenção na instituição, suspensão temporária da autonomia (se se tratasse de universidade) ou, ainda, o descredenciamento (CUNHA, 2003, p. 41).

Segundo Cunha (2003), uma característica marcante da “educação como meta prioritária da *proposta* é o destaque para o papel econômico da educação, como “base do novo estilo de desenvolvimento”, cujo dinamismo e sustentação provêm de fora dela mesma – do progresso científico e tecnológico” (2003, p. 38-39). Entretanto, o mesmo autor questiona essa base, considerando que a mesma privilegia o sistema educacional nos seus estágios finais, isso é, pela universidade, que é o topo da formação educacional. Em contraponto, argumenta que “a competência científica e tecnológica é fundamental para garantir a qualidade do ensino básico, secundário e técnico, assim como aumentar a qualificação geral da população” (CUNHA, 2003, p. 39).

Há um equívoco ao se considerar que a expansão é recente ou ainda que se deu num processo generalizado e contínuo. Luiz Antônio Cunha (2007) destaca o que nomeou de desenvolvimento “meandroso” da educação no Brasil. Quando utiliza o termo “meandroso”, o autor se refere a um processo com idas e vindas, que não comporta respostas simples, posto

que, por vezes, incentiva o crescimento do setor público e, em outras, do setor privado ou de ambos. Destaca que esse desenvolvimento ocorre não apenas na educação superior, mas em todo o sistema educacional. Por meio de legislações, incentivos e fiscalizações, o Estado brasileiro regula esse mercado e também o regulamenta, com suas ações e intervenções no segmento, tais como os parâmetros e definições das IES.

A regulação se apresenta em variados contextos e campos de conhecimento como um termo polissêmico (BARROSO, 2005). Ao tentar elucidar o termo, o mesmo autor discorre sobre as várias áreas e respectivos conceitos que se aplicam nos campos mecânicos, biológicos ou sociais. De acordo com Barroso (2005), há uma distinção entre regulação e regulamentação.

Neste sentido, a “regulação” (mais flexível na definição dos processos e rígida na avaliação da eficiência e eficácia dos resultados) seria o oposto da “regulamentação” (centrada na definição e controle *a priori* dos procedimentos e relativamente indiferente às questões da qualidade e eficácia dos resultados). Apesar de amplamente divulgada, esta distinção não é rigorosa e não traduz quer o significado original do termo regulação quer o sentido com que é utilizado na linguagem científica (BARROSO, 2005, p. 3)

Ao mesmo tempo em que existe uma regulação no campo da educação, existe também a regulamentação e essa é parte da própria regulação (BARROSO, 2005). Na mesma linha de análise, Luiz Antônio Cunha (2007) considera que são “forças em conflito”, Estado e Mercado, que determinam a segmentação dos sistemas educacionais (p. 811). Conceitua que no campo do Estado estão incluídas as instituições públicas de ensino e, no que denominou Mercado, instituições privadas de ensino e suas entidades representativas.

Compondo as “forças em conflito”, existem as entidades e os conselhos federais e regionais de várias profissões, que representam interesses de classes e atuam como “órgãos paraestatais de regulação” (p. 811). Essas entidades são instituídas por leis e, em alguns casos, são consultadas para criação de novos cursos superiores e ainda, no limite, como é o caso da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) e de outras entidades, realizam exames para credenciarem os formandos dos cursos pertinentes. Também existem entidades como os Conselhos de Engenharia e de Medicina, por exemplo, que delimitam fronteiras entre as atribuições privativas dos formandos de cursos superiores e de outro nível de qualificação, como os concluintes do ensino médio. Além dessas entidades, do Estado e do Mercado, há ainda os sindicatos de classe, tanto de empregadores quanto de empresários. Considerando os variados interesses dessas diferentes “forças em conflito” é que se instala a regulação e a regulamentação do campo da educação.

Bertolin (2009) aponta que nesse contexto de regulação e de forças em conflito, há outro aspecto no âmbito da educação superior brasileira que foi a implantação de um processo de avaliação. Essa avaliação, que também gera uma competição, adquiriu repercussão nos órgãos de imprensa, os quais divulgavam anualmente uma classificação (*ranking*) dos cursos de graduação submetidos aos sistemas de avaliação promovidos pelo Estado.

Sobrinho (2008) critica a avaliação da educação superior brasileira, afirmando que não se trata meramente de acompanhar índices, associando medidas e controles. Sugere que “a avaliação deve ser uma produção de significados, questionamento sobre a pertinência e relevância científica e social da formação e dos conhecimentos” (SOBRINHO, 2008, p. 821).

Assim sendo, a educação (em sentido pleno) se reduz a ensino, os processos formativos se anulam ante os resultados quantificáveis, a valoração dá lugar a exames que medem desempenhos estudantis, estes servem de informação básica aos índices, que se transformam em classificações e *rankings* e representam numericamente a “qualidade” dos cursos e das instituições (SOBRINHO, 2008, p. 821).

Alheia à preocupação com a qualidade do ensino, a expansão do ensino superior privado encontrou sua alavancagem, conforme explicação de Oliveira (2009, p. 741) “pelo aumento da demanda, resultante da regularização do fluxo no ensino fundamental e de subsequente crescimento do ensino médio”. Como o setor público não tinha como acompanhar, quantitativamente, o crescimento do setor privado, não conseguiu suprir tal demanda da educação superior que passou a ser oferecida prioritariamente pelo setor privado.

Ao se referir ao octênio FHC, Cunha (2003) propõe que se faça um balanço das políticas públicas para o ensino superior. Ressalta as mudanças nos mecanismos de acesso ao ensino superior, que, ao extinguir a obrigatoriedade dos exames vestibulares, tinham como foco eliminar simultaneamente dois problemas:

Primeiro, estabelecer um padrão de qualidade do ensino médio em rápido crescimento, o que pode influenciar sobre a qualidade da demanda de ensino superior. *Segundo*, reduzir os custos de seleção dos candidatos aos cursos superiores, especialmente das IES privadas, que se vêem na contingência de realizar vários exames ao longo do ano para preencher as vagas disponíveis, situação essa que tende a ficar mais crítica por causa do acirramento da concorrência intra-setorial (CUNHA, 2003, p. 56).

Em relação às universidades federais, a opção do governo FHC foi pela redução das despesas, mas, para que isso fosse alcançado, houve compressão dos salários e dos orçamentos. Além disso, outra realidade presente foi a não-reposição dos quadros perdidos, ou seja, mediante a aposentadoria dos professores, não foram realizados novos concursos, sendo realizada apenas a contratação temporária de professores substitutos. Assim, a “efetiva

autonomia”, que seria base da “revolução administrativa”, não foi realizada, embora tivesse sido tentada (CUNHA, 2003).

Ao longo do primeiro mandato de FHC, os gastos com as instituições federais apresentaram trajetória decrescente. Carvalho (2012) afirma que “o cenário de redução progressiva de aporte de recursos não conduziu ao sucateamento pleno, pois as IFES⁸ contam não só com recursos próprios, mas com recurso de agências de fomento” (p. 4).

Naquele momento, as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) buscaram recursos junto a várias entidades, tais como Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ), entre outras, e, no caso dos hospitais universitários, transferências do Ministério da Saúde por meio dos pagamentos do Sistema Único de Saúde (SUS).

Carvalho (2012) alega ainda que as IFES também adotaram, como prática usual, a captação de recursos por intermédio das Fundações de Apoio. Enquanto ocorria a expansão do ensino superior privado, as instituições federais de ensino superior passaram pelo “processo de deterioração devido aos cortes orçamentários das políticas neoliberais adotadas pelo governo Fernando Henrique Cardoso” (COELHO; DALBEN, 2011, p. 7). A título de balanço dos oito anos de mandato FHC, Cunha (2003) propõe a seguinte reflexão:

Se, de um lado, as IES federais padeceram de recursos para continuarem a operar nos termos que antes faziam, e, de outro, as IES privadas recebiam os benefícios visíveis, como deixar de pensar que o sucateamento do setor público do ensino superior correspondia a um intento deliberado? Sem outra referência empírica, esse foi o pensamento dominante naquelas instituições durante o octonato FHC (CUNHA, 2003, p. 22).

Após o octênio de FHC, o governo seguinte, do presidente Lula, se dispôs a fazer valer as metas previstas no Plano Nacional de Educação (PNE). “A expectativa seria fazer com que 30% dos jovens entre 18 e 24 anos estivessem matriculados no nível superior de ensino; além disso, que deste percentual, 40% estivessem lotados em instituições públicas” (SANTOS; GROSS, 2011, p. 5).

Durante o governo Lula (2003 a 2010), houve uma aceleração da expansão de cursos e de vagas, incluindo instituições de ensino superior, públicas e privadas, quando surgem no governo novos programas de democratização deste ensino, tais como o aproveitamento das notas do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) para o vestibular e o sistema de cotas

⁸ A autora refere-se ao conjunto das instituições públicas: universidades e institutos federais.

para a inclusão de negros, indígenas e alunos provenientes das escolas públicas, de acordo com o planejamento de cada instituição (SANTOS; GROSS, 2011).

Também foi contemplado o incremento do ensino a distância por meio da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que entrou na pauta do conjunto de propostas integradas às ações do governo federal na condução da reforma universitária (SANTOS; GROSS, 2011).

Em seus anos iniciais, entre 2003 e 2005, os gastos com IFES decresceram, ressalvado o ano de 2004, o que evidenciou a continuidade da política FHC no governo Lula. Entretanto, “a partir de 2006, os gastos com as IFES sob todas as fontes tiveram acréscimo de forma robusta” (CARVALHO, 2011, p. 5). O governo Lula adotou como lema a ampliação da educação superior com *inclusão e justiça social*. Ampliar o acesso ao ensino superior, privilegiando o aumento das camadas populares nos assentos universitários e garantir sua permanência através de programas específicos (SANTOS; GROSS, 2011).

Entre os programas desenvolvidos dentro das diretrizes de inclusão com justiça social, foi criado o ProUni, que aproveita vagas ociosas das universidades privadas, destinando-as, conforme critérios estabelecidos, aos estudantes oriundas de classes populares (SANTOS; GROSS, 2011).

A idéia geral do PROUNI era de que, para terem direito à isenção fiscal, as IES privadas ficariam sujeitas a uma contrapartida, na forma de bolsas de gratuidade nos cursos superiores de graduação e sequenciais de formação específica. Os beneficiados seriam estudantes provenientes de famílias de baixa renda, negros, indígenas e pardos, deficientes físicos e professores das redes públicas de ensino (neste caso, independentemente de situação financeira e racial) (CUNHA, L. A., 2007, p. 818).

Em outra iniciativa, o governo Lula, em sua medida de maior envergadura, expandiu as vagas da rede pública nas universidades federais por meio do Programa de Apoio à Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto Presidencial nº 6.069, em abril de 2007. O primeiro artigo deste Decreto estabelece como seu objetivo principal “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais” (SANTOS; GROSS, 2011).

Atualmente, a expansão vem dando sinais de esgotamento. O volume de matrículas no setor privado vem decaindo, embora esse movimento não se deve a um controle do governo quanto à baixa qualidade desses cursos. De acordo com Mancebo (2010) a crise do setor privado

[...] tem resultado em novas formas de interpenetração entre as esferas pública e privada, por meio da ação do Estado no financiamento das instituições privadas, como é o caso da adoção de programas de apoio a instituições e alunos pobres como o Programa Universidade para Todos (MANCEBO, 2010).

A seguir são apresentados os dados do Censo de Educação Superior do ano de 2012 para subsidiar a análise da expansão ocorrida no ensino superior privado.

2.1 QUADRO ATUAL DO ENSINO SUPERIOR COM BASE NOS DADOS DO CENSO DE 2012

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2012 - Resumo Técnico (BRASIL, 2014), elaborado pelo INEP, 2.416 IES declaram e finalizaram o Censo 2012, indicando 304 públicas e 2.112 privadas. Em termos percentuais, os números são expressivos: 12,6 % das IES são públicas e 87,4% são privadas.

Os números refletem o panorama do ensino superior no Brasil e apontam para o crescimento e a consolidação das IES privadas no segmento educacional. As categorias administrativas das IES são classificadas em: I - universidades; II - centros universitários; e III - faculdades integradas, faculdades, institutos ou escolas superiores.

As universidades caracterizam-se pela oferta regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão, atendendo ao que dispõem os artigos 52, 53 e 54 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996⁹. De modo genérico, a LDB, em seu Art. 52, afirma que as universidades são instituições pluridisciplinares de formação de quadros profissionais de educação superior, de pesquisa e de extensão e que se caracterizam pela “produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional”.

Em 15 de abril de 1997, foi publicado o Decreto nº 2.207 que criou a figura dos centros universitários (instituições não universitárias com autonomia para criar cursos de graduação) e citou, pela primeira vez, as entidades mantenedoras com fins lucrativos que estão submetidas à legislação que rege as sociedades mercantis (BERTOLIN, 2009).

Do número total de IES, em relação à Organização Acadêmica, o Resumo Técnico de 2012 aponta que 193 são universidades, 139 são centros universitários, 2.044 são faculdades

⁹ Decreto nº 3.860. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 11 jan. 2013

instituições sem detalhar quantas são públicas ou privadas. Somente os Institutos Federais (IF) e Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET), que somam 40 IES públicas e de âmbito federal (INEP, 2014).

Há uma variação positiva do número de IES, em todas as organizações acadêmicas, no período de 2009 a 2012. Predominam as faculdades, com participação de 84,6% no ano de 2012, em seguida aparecem as Universidades, com participação de 8,0%, e os centros universitários, representando 5,8% das IES. Por último, aparecem os IFs e os Cefets, com 1,7% (Resumo Técnico, 2012, p. 50).

Essa realidade aponta para inúmeros desdobramentos, uma vez que a educação é, conforme a CF de 1988, dever do Estado e direito do cidadão (BRASIL, 1988). Ao mesmo tempo, a CF, apesar do marco representativo do direito universal, possibilita a atuação da iniciativa privada pelo exposto no artigo 209: “O ensino é livre à iniciativa privada”. E, no seu artigo 213, estabelece que recursos públicos também seriam destinados às escolas comunitárias, confessionais ou filantrópicas, comprovadamente sem fins lucrativos (SILVA; SILVA, 2012).

Luiz Antônio Cunha (2007) esclarece que na LDB reconhece, “pela primeira vez na legislação brasileira, a possibilidade de lucro para as instituições privadas de ensino: as particulares, no sentido estrito, definidas, implicitamente, por oposição às instituições privadas sem fins lucrativos (comunitárias, confessionais e filantrópicas)”.

Ao se referir à expansão das IES, Sguissardi e Silva Júnior (2001, 2005) traçam um panorama histórico e político que se inicia a partir da Reforma do Estado¹⁰ e argumentam que há um “processo político de ajuste institucional, com origem no Estado moderno, para a conformação do ser social e de suas atividades, assim como para a produção de uma nova cultura” (2005, p. 24). Enfatizam a importância da universidade para o desenvolvimento de um país e elencam diversos motivos que justificariam uma nova lei que regulamente o ensino superior, dentre esses destaca-se:

g) a falta de efetiva regulação e controle das prestadoras privadas desse serviço público essencial, o que tem contribuído para sua expansão desenfreada, sem a esperada e necessária qualidade, e para a mercantilização progressiva do saber universitário;

¹⁰ Os autores se referem à Reforma do Estado levada a cabo no governo FHC com foco na restrição da esfera pública e ampliação da privada. Ver BRESSER PEREIRA, Luís Carlos, (1996). Crise econômica e reforma do Estado no Brasil: para uma nova interpretação da América Latina. São Paulo: Editora 34.

h) a ausência da pesquisa e a baixa qualidade do ensino, especialmente nas quase duas mil instituições privadas de ensino superior do país (2005, p. 22).

No contexto apresentado por esses autores, a LDB não tem alcance para efetivamente atender à questão do que deveria ser contemplado com a reforma da lei acerca da educação superior. Não se trata apenas de promover o acesso ao ensino superior, mas de efetivamente garantir um ensino de qualidade em suas múltiplas dimensões, incluindo o tripé ensino, pesquisa e extensão. Os autores apontam que, a despeito dos números serem expressivos em relação à abertura de cursos ou instituições, não se encontra respaldo na qualidade do ensino e notadamente na ausência do desenvolvimento da pesquisa e da extensão.

No caso da IES Alfa, tais fatores não podem ser assumidos em sua totalidade. Tendo em vista a IES que está sendo analisada, pois, ao mesmo tempo em que se encaixa nessa perspectiva da expansão desenfreada, também tem envidado esforços na produção de pesquisa, em especial nos programas de pós-graduação em nível de especialização e mestrado.

A seguir apresenta-se o Gráfico 1, que mostra o número de IES por categoria administrativa e a evolução das matrículas na educação superior nos setores público e privado. Notadamente se acentua o crescimento das IES no setor privado, considerando que majoritariamente na categoria administrativa “faculdades”, que são privadas, tornando aguda, em muitos casos, a existência apenas do ensino em detrimento da pesquisa e da extensão, conforme apontam Sguissardi e Silva Júnior (2001, 2005).

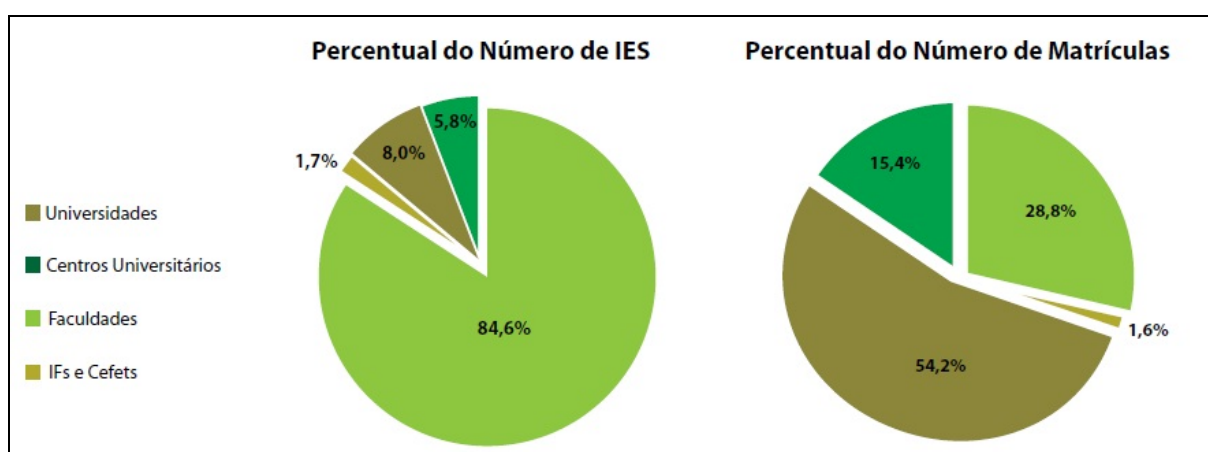


GRÁFICO 1: Percentual do número de Instituições de Educação Superior e percentual do número de matrículas, por Organização Acadêmica - Brasil - 2012

Fonte: Brasil. MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep.

A LDB possibilitou e estimulou o crescimento das Faculdades com oferta única ou pouca oferta de cursos e de pequeno porte, pela prerrogativa do estabelecimento de variados tipos de IES. Os dados do Resumo Técnico de 2012 apresentam dados relativos à Organização Acadêmica e Matrículas e faz uma ressalva de que

Apesar de o percentual de 84,6% das IES corresponder a faculdades, essa organização acadêmica representa apenas 28,8% do total de matrículas nos cursos de graduação. Por outro lado, as universidades são 8,0% do total de IES, mas detêm a maioria das matrículas da graduação, ou seja, as universidades têm uma média de matrículas superior a todas as outras organizações acadêmicas (Resumo Técnico, 2012, p. 50)

Apresenta ainda a relação entre o tamanho da IES e o volume de matrículas. 58,6% das IES possuem até 1.000 alunos matriculados, das quais 92% são privadas. Por outro lado, apenas 6,2% das instituições têm mais de 10.000 matrículas, com 42% de IES públicas e 58% de IES privadas. A Tabela 1 apresenta percentual do número de matrículas de graduação presencial, por categoria administrativa e organização acadêmica, segundo a região geográfica.

TABELA 1: Percentual do número de matrículas de graduação presencial, por Categoria Administrativa e Organização Acadêmica, segundo a Região Geográfica - Brasil - 2012

Brasil/Regiões	Total Geral	Pública				Privada		
		Universidade	Centro Universitário	Faculdade	IF e Cefet	Universidade	Centro Universitário	Faculdade
Brasil	100,0%	24,8%	0,4%	2,1%	1,7%	26,0%	13,6%	31,4%
Norte	100,0%	39,6%	1,2%	0,7%	2,9%	6,5%	12,2%	36,9%
Nordeste	100,0%	36,7%	0,0%	1,8%	2,7%	10,9%	8,7%	39,3%
Sudeste	100,0%	15,6%	0,2%	3,0%	1,1%	35,2%	17,2%	27,8%
Sul	100,0%	31,1%	1,1%	1,4%	1,2%	29,5%	8,7%	27,0%
Centro-Oeste	100,0%	24,1%	0,2%	0,9%	2,1%	20,9%	15,8%	36,1%

Fonte: Brasil. MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep.

Em relação ao número de docentes em exercício, no aspecto relativos à forma de contratação, por Regime de Trabalho, o Gráfico 2 apresenta os dados de contratação por Tempo Integral, Parcial e Horista nas IES privadas e públicas.

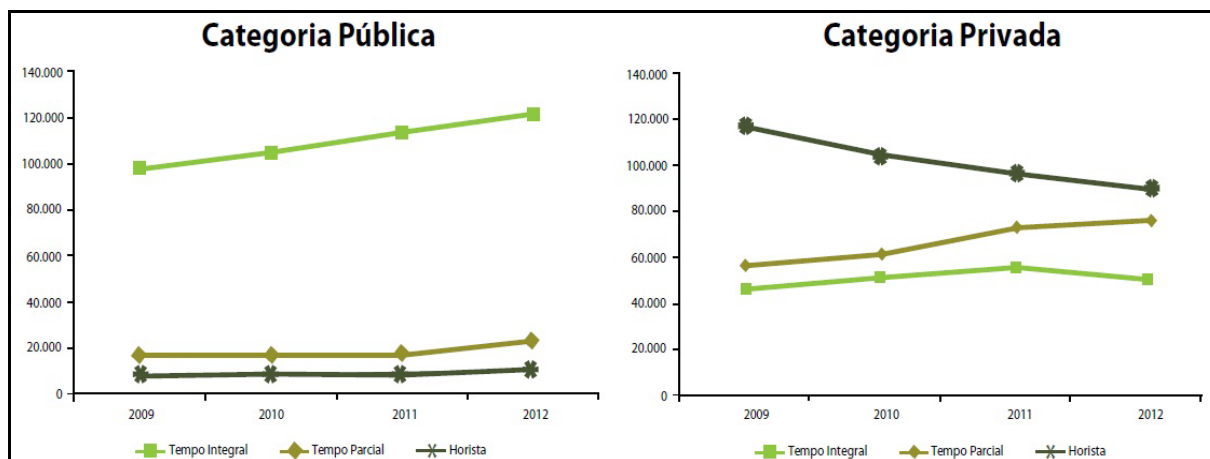


GRÁFICO 2: Evolução do número de funções docentes em exercício, segundo o regime de trabalho - Brasil - 2009-2012

Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep.

Quanto à forma de contratação docente na IES privada, acentua-se que a contratação mais frequente nas IES do setor privado é do professor horista, ou seja, aquele que é remunerado pelas horas de trabalho em sala de aula.

Para as funções docentes, segundo a categoria administrativa realçam as diferenças entre as redes pública e privada com relação ao regime de trabalho. Observa-se uma desproporção do número de funções docentes em regime de trabalho em tempo integral nas redes pública e privada. Enquanto na rede privada as funções docentes em tempo integral mantêm-se estáveis, na rede pública observou-se uma variação positiva mais acentuada entre 2009 e 2012 em um patamar mais elevado. Apesar de o número de horistas ter diminuído nas instituições privadas, esse regime de trabalho ainda prevalece. Ao contrário, na rede pública os horistas representam a minoria dos contratos de trabalho (Resumo Técnico, 2012, p. 73)

Em relação à titulação docente, o Gráfico 3 ilustra que enquanto nas IES privadas, os maiores percentuais são para o Mestrado e, nas instituições públicas federais, concentram-se no Doutorado. Os percentuais atuais nas IES privadas são os seguintes: 36,7% especialistas, 45,5% mestres e 17,8% doutores. Nas IES públicas, os percentuais apresentados nas federais são de 13,5% especialistas, 28,6% mestres e 57,8% doutores.

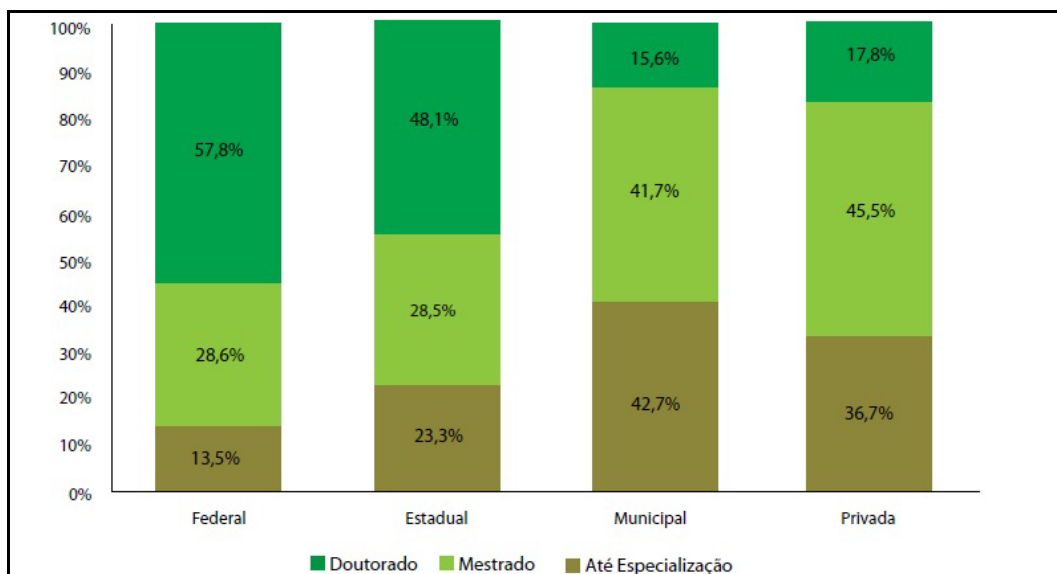


GRÁFICO 3: Percentual de funções docentes, por Categoria Administrativa, segundo o grau de formação - Brasil - 2012

Fonte: MEC/Inep. Gráfico elaborado pela Deed/Inep.

A expansão do setor deixa evidente que a educação superior no Brasil tem sido encarada pela iniciativa privada como um negócio promissor. Vale (2012) sugere que é preciso “atentar para a extrema heterogeneidade desse novo empresariado, que continha desde proprietários de escolas e colégios até alguns empreendedores, os quais se voltam para o atendimento de uma demanda que o Estado não acolhia”.

Cunha (1988, p. 322), citado por Vale (2012), afirma que “capitais tradicionalmente aplicados no ensino de 2º grau, capitais recém-investidos em cursinhos e capitais de outros setores de atividade transferiram-se para a exploração do promissor mercado do ensino superior”.

Atualmente, está em curso uma mudança importante que tem sido a formação de grandes oligopólios, configurada pela compra/fusão das IES privadas e pela abertura de capitais dessas empresas nas bolsas de valores. A esse respeito, Ruas (2012) argumenta que

A mercadorização da educação superior brasileira, que tem como essência a lógica do mercado, impulsiona, cada vez mais, empresários, hoje conhecidos como a nova burguesia de serviços educacionais, interessados em ampliar seus negócios na área educacional, a investir maciçamente no setor educacional. São investidores, nacionais e internacionais, que passam a encarar a educação superior no Brasil como um mercado promissor e altamente lucrativo, provocando movimentos de ampliação, aquisição e fusão das Instituições de Educação Superior (IES), formando grandes oligopólios que passam a concentrar boa parte do alunado do país (RUAS, 2012, p. 2).

Da forma como ocorre atualmente no ensino privado, a educação superior é conduzida num cenário em que predominam o ensino e “onde o financiamento ocorre com a participação ativa do consumidor de serviços educacionais, numa clara definição da educação como mercadoria” (MANCEBO, 2010, p. 75).

Apoiado nos dados do Resumo Técnico 2012 do INEP buscou-se evidenciar a expansão do setor privado num dado período, bem como situar o campo do trabalho docente. Atualmente o segmento privado configura-se não apenas como um campo de investimento do capital como também se insere em sua universalização dos investimentos. A existência de números tão expressivos em termos do crescimento do setor enseja a pesquisa da atividade do trabalho docente nesse campo em movimento.

A seguir é apresentada a trajetória da IES Alfa sendo enfatizada a gestão praticada e, em especial, é destacado o Campus Beta, por ser o local onde foi realizada a observação da atividade de trabalho da professora Melissa.

3 A TRAJETÓRIA DA IES ALFA

3.1 HISTÓRICO DA INSTITUIÇÃO

A IES Alfa mais de 50 anos de história e um porte que a coloca entre as maiores do Brasil.

A partir de 2003, essa instituição passou por um processo de modernização de sua gestão, o qual a tornou o embrião de um grupo que atualmente é um dos maiores do Brasil. No conjunto de suas estratégias e vantagens competitivas, esse grupo reafirma seu forte acento na gestão, consolidando-se nas aquisições feitas desde então e aumentando sua base de alunos. Trata-se de uma forma de gestão característica de grandes empresas, independentemente do seu segmento de negócio ser educação. A gestão é diferenciada em termos do que até então caracterizava esse mercado; é um ator com características próprias que entra em um nicho aberto pela política educacional brasileira. No conjunto de suas estratégias e vantagens competitivas há mais sinergia com rentabilidade do que com a educação propriamente dita.

Para fins desse estudo, a partir desse ponto, enfoca-se a sua gestão, na sequência, afunila-se ainda mais para destacar aspectos da infraestrutura do Campus Beta, lócus do estudo de caso.

3.2 A GESTÃO DA IES ALFA

As informações sobre a gestão da IES foram obtidas em relatórios internos, segundo os quais o número total de funcionários é de 1.741, sendo 810 do sexo masculino e 931 do sexo feminino, distribuídos em 718 administrativos, 858 docentes e 165 estagiários. Em relação ao gênero, os docentes estão distribuídos em 487 homens e 371 mulheres. As coordenações de cursos estão distribuídas entre 34 mulheres e 24 homens. Quanto ao tempo de casa, foram informados os seguintes intervalos: 912 funcionários têm menos de dois anos de casa; 492 têm entre dois e cinco anos; 266 têm entre seis e 10 anos; 29 têm entre 11 e 15 anos; 14 têm entre 16 e 20 anos e 28 têm acima de 20 anos¹¹.

¹¹ Relatório Interno sobre Gestão de Pessoas, Ano 2013.

No que tange ao processo de admissão, toda a contratação de pessoal é precedida de um processo seletivo interno, seja para substituição ou para aumento de quadro. O relatório disponibilizado afirma que “na política de contratação priorizamos o recrutamento interno como forma de reconhecer os nossos talentos. Somente após este processo passamos ao recrutamento externo”. Assim, todas as vagas, inclusive as de docentes, são divulgadas internamente por meio da *intranet*, e os funcionários que se interessarem podem se inscrever. Os dados sobre a movimentação de pessoas dentro da organização apontam que a IES admitiu 586 funcionários em 2013. No mesmo ano, 192 foram demitidos sem justa causa, 174 solicitaram demissão, quatro foram demitidos por justa causa ou abandono de emprego, 30 por término de contrato de prazo determinado e seis por término antecipado de contrato, totalizando 406 desligamentos.

Em relação ao desenvolvimento dos funcionários, o setor de Recursos Humanos da IES informa que 93% dos coordenadores iniciaram sua carreira dentro da instituição como professor. Esse dado sugere que a perspectiva de carreira para o professor da IES é de alterar sua atuação para gestão. Não há um projeto de carreira para permanecer na docência, exceto o que está previsto na legislação e na convenção sindical.

Os relatórios internos informam que foram ofertadas 768 oportunidades de crescimento na instituição e 65% dos líderes foram promovidos internamente. Também informa que 4,9% dos colaboradores administrativos atuam como professores.

Em relação aos novatos, há uma sistemática formalizada para integrá-los à IES. Os procedimentos têm etapas diferentes para os funcionários administrativos e para os docentes. Nas primeiras semanas de trabalho, os funcionários administrativos são apresentados aos demais setores, conhecem a estrutura física da instituição e são convidados a participar de um treinamento de integração para melhor familiarização com as questões institucionais.

Para os docentes, existe um programa de boas-vindas realizado semestralmente para garantir que novos professores obtenham conhecimentos e práticas que favoreçam a sua atuação no ambiente acadêmico da IES.

O programa promove encontros dirigidos que têm o objetivo de nivelar as informações administrativas e acadêmicas de forma detalhada, garantindo que esses profissionais conheçam a estrutura da IES Alfa. O primeiro encontro é conduzido pelas equipes de Reitoria, Gestão de Pessoas e Diretores, que acompanharão as rotinas dos novos docentes.

Após essa ambientação, acontece o treinamento para a utilização das ferramentas de trabalho (sistemas administrativos, acadêmicos e utilização de recursos tecnológicos). Para que haja integração e relacionamento com a equipe de trabalho, é realizado encontro com os

Diretores e Coordenadores no mesmo campus em que os docentes irão ministrar aulas. Essa é também uma oportunidade para que conheçam a forma de trabalho, a contextualização do curso e o projeto pedagógico.

Há também um evento que acontece ao longo da semana que antecede o início das aulas em cada semestre, o qual tem como objetivos: integrar os professores novos e veteranos, fornecer informações, compartilhar resultados do último semestre e apresentar mudanças e propostas da Reitoria e da Diretoria para o próximo semestre. Trata-se de um evento de destaque para a IES e também para os professores. É composto de uma palestra magna e, durante os dias e horários das aulas dos professores, são ofertados cursos e oficinas para esses profissionais. A presença nos dias e horários de aula do semestre que se inicia é obrigatória para os docentes.

Os cursos ou oficinas de capacitação podem ser conduzidos por professores internos ou externos e podem atender a demandas específicas de determinados cursos. Também podem abranger vários temas – como negociação, conflitos em sala de aula, como lidar com as tecnologias e uso de filme em sala de aula –, visando ao desenvolvimento dos docentes. Dentro dessa proposta de desenvolvimento, a IES destina uma verba específica para a participação de seus professores em congressos e seminários para apresentação de trabalhos, incentivando o aprimoramento científico.

Os casos de solicitações de custeio para programas de mestrado e doutorado cursados em outras instituições, nacionais ou estrangeiras, são examinados individualmente pela Comissão Permanente de Pesquisa (CPP) e pela Diretoria de Pessoas.

A IES Alfa conta com um pacote de remuneração que inclui salário direto e salário indireto, com oferta de benefícios. No quesito remuneração direta, a gestão da remuneração dos colaboradores administrativos é realizada com base em um sistema de remuneração e de carreira, cujo objetivo é:

- Uniformizar os parâmetros de definição salarial na organização, orientando-se pelas diretrizes empresariais e pela legislação aplicável.
- Remuneração compatível com a complexidade das atribuições e responsabilidades do cargo e com o mercado.
- Garantir a retenção de nossos talentos e a atratividade de novos.
- Definição clara das expectativas da IES em relação aos funcionários.
- Implantar um plano de carreira onde os funcionários possam enxergar para onde podem crescer e o que precisam para alcançar seus objetivos, proporcionando um

trabalho motivador e profissionais comprometidos com sua carreira e com a instituição.

- Construir um plano de carreira flexível e capaz de se adequar às mobilidades internas decorrentes dos processos de mudanças que todas as empresas em crescimento passam¹².

Percebe-se, no conjunto das propostas de política salarial, que não há nenhuma orientação específica para professores. A única progressão prevista e automática é por titulação e não há nenhuma gratificação por tempo de casa ou outra forma de correção salarial que não seja por dissídio estabelecido pelo sindicato da categoria, conforme informações foram obtidas em contatos na IES.

Há estudos de implantação de políticas salariais em andamento e que certamente serão diferenciadas para o segmento, conforme segue abaixo.

Dentro do salário direto e com objetivo de implementar políticas de remuneração variável por desempenho, em 2008 foi lançado um projeto que **abrange coordenadores de curso e principais gestores acadêmicos e administrativos**, sendo que, **no médio prazo, alcançará demais lideranças da organização e no longo prazo chegará a todos os colaboradores** através de implantação de participação nos lucros e resultados extensiva a 100% dos colaboradores¹³ (grifos nossos).

O Relatório de Gestão de Pessoas trata das formas de remuneração dos coordenadores e principais gestores e, conforme grifos anteriores, afirma que no médio prazo alcançará outras lideranças da organização e somente no longo prazo se estenderá a todos os colaboradores, incluindo os professores.

3.2.1 Campus Beta

O surgimento do Instituto de Tecnologia da IES Alfa respondeu a uma demanda de expansão dos cursos superiores de tecnologia, especificidades da formação e necessidade de se manter uma gestão unificada sobre os cursos.

Para situar o campus Beta, descreve-se a seguir os aspectos de infraestrutura, informações acadêmicas e apoio administrativo aos docentes.

¹² Conforme Relatório Interno sobre Gestão de Pessoas, Ano 2013

¹³ Conforme Relatório Interno sobre Gestão de Pessoas, Ano 2013.

3.2.2 Aspectos da infraestrutura

O campus Beta é uma construção vertical de mais de 10 andares, composta de salas de aula, laboratórios de informática e de apoio aos cursos e demais dependências necessárias ao seu funcionamento.

Conta com diversos elevadores com atendimento escalonado aos andares e um elevador exclusivo para professores e funcionários que para em todos os andares. A definição do elevador exclusivo surgiu a partir da constatação da dificuldade de deslocamento causada pelo uso por alunos, principalmente nos horários de pico (entrada, intervalo e saída das aulas). Anteriormente o elevador era sinalizado como “preferencial”, mas muitos alunos não respeitavam essa regra, assim, optou-se por alterar seu uso para “exclusivo”. O acesso a esse elevador é regulado pelo uso do crachá de identificação a ser conferido pelo funcionário que opera o equipamento.

O Líder do campus informa que a definição dos andares e das salas de aula de cada curso se baseia, em primeiro lugar, no tamanho das turmas. Em segundo lugar, considera-se manter próximas as turmas de um mesmo curso para gerar socialização.

A sala dos professores está localizada no 2º andar do prédio e conta com uma antessala onde fica uma funcionária responsável pelo acompanhamento da assinatura do ponto desses profissionais, identificando atrasos ou faltas. Seguem algumas das regras da IES Alfa, previstas no Manual do Professor¹⁴ (ANEXO A), que se referem a ausências (justificadas ou não).

Por decisão da Instituição, a assinatura do ponto, em formulário disponível na sala dos professores, é obrigatória a todos os docentes e deve ocorrer no início e no término do seu turno de trabalho. Não é permitido ao professor assinar o ponto fora dos horários estabelecidos, quer seja pela antecipação do término de seu turno/dia de trabalho, quer seja com relação a turnos/dias já transcorridos.

Ausências do professor devem ser evitadas ao máximo. Quando inevitáveis, deverá o professor comunicar-se com o Coordenador de Curso para que ele avise os alunos e planeje a substituição e a reposição da aula, se for o caso.

As ausências por gala, luto e licença-paternidade serão abonadas nos termos da legislação vigente, desde que devidamente comprovadas. O mesmo acontecerá com as ausências motivadas por problemas de saúde, devidamente comprovadas por atestado médico.

¹⁴ Foi retirada uma parte do Manual do Professor e inserida como Anexo A. Esse recorte foi feito para extrair somente as informações relativas à gestão dos docentes e também para impedir a identificação da IES. (ANEXO A).

Faltas injustificadas serão descontadas dos professores no mês em que ocorrerem, salvo se houver, no mesmo mês, permuta com outro professor da turma, autorizada pelo Coordenador e registrada pelo funcionário responsável ¹⁵.

A mesma funcionária presta outros serviços administrativos, sendo responsável pelo controle e entrega das provas ou exercícios reproduzidos no interior do campus. Existem procedimentos definidos para solicitação de reprodução de cópias, item 4.8, conforme segue:

Reprodução de Provas

As cópias de provas e de outros exercícios avaliativos devem ser solicitadas diretamente pelo professor, via e-mail, para o setor de cópias da unidade, conforme as normas abaixo:

- O professor da disciplina encaminha, pelo e-mail da copiadora da unidade, o arquivo com, no mínimo, **72 (setenta e duas) horas de antecedência** da realização da avaliação. É necessário registrar que o setor de cópias providenciará a impressão fora do campus de origem.

As cópias serão entregues pelo funcionário do ponto ao professor.

Observações:

Somente serão aceitos pedidos dentro dos prazos estabelecidos e com originais impressos.

Os textos e as atividades para os alunos, que não sejam avaliações, podem ser disponibilizados no sistema on line (grifos nossos) ¹⁶.

É também disponibilizada uma cota de impressão que pode ser usada pelos professores para exercícios e demais tarefas letivas, conforme regras da IES em todos os campi: “É disponibilizada aos professores uma cota de 100 impressões, frente e verso, ou 50 impressões, frente, por semestre. Para utilizá-las, basta ir aos laboratórios de informática de seus respectivos campi” ¹⁷.

Após a antessala, há uma sala grande com várias mesas e cadeiras, poltronas e sofás para acomodar os professores. Além disso, há vários computadores com acesso à *internet*. Café, água e biscoitos são fornecidos gratuitamente. O local também tem jornais do dia disponíveis para leitura.

Em dias e horários específicos, há um profissional contratado pela empresa para fazer sessões de *quick massage* nos funcionários. Trata-se de um tipo de massagem disponibilizada em locais públicos como aeroportos, praças e *shoppings centers*. No caso da IES, o profissional contratado instala a cadeira da massagem na sala dos professores. Para serem

¹⁵ Conforme Manual do Professor, versão 2014 disponível na *intranet*.

¹⁶ Conforme Manual do Professor, versão 2014 disponível na *intranet*.

¹⁷ Conforme Manual do Professor, versão 2014 disponível na *intranet*.

atendidos, os funcionários interessados devem se inscrever e, para os professores, as sessões podem ser realizadas antes do início ou nos intervalos das aulas.

3.2.3 Informações acadêmicas

O Campus Beta tem mais de 4.000 alunos distribuídos nos inúmeros cursos tecnológicos, licenciatura e bacharelado.

Conta com uma equipe de 165 professores, sendo 127 horistas, 32 em tempo parcial e seis professores em tempo integral.

Não foi possível obter informações sobre projetos de pesquisa e extensão realizados no âmbito do campus Beta. O Líder informou que, naquele momento, não dispunha dessa informação. Alegou que as informações de pesquisa e extensão ficam com a coordenadora de extensão do campus, a qual pediu desligamento em agosto de 2014. O processo de contratação estava acontecendo, mas ainda não havia previsão de entrada da nova coordenadora e da disponibilidade dessas informações.

O questionário enviado solicitava a titulação específica dos professores desse campus, mas essa informação também não foi fornecida, sem que fosse fornecida qualquer justificativa.

3.2.4 Apoio administrativo

A estrutura administrativa é composta por três setores: informática, infraestrutura e acadêmica e tem cerca de 90 funcionários. Os professores acionam o apoio administrativo de acordo com a necessidade, ou seja, em caso de problemas, dúvidas, sugestões, etc. As demandas podem ser acionadas por telefone, suporte de informática, correio eletrônico ou presencialmente.

O setor de informática é responsável pela entrega do equipamento de audiovisual. Mediante reserva, com antecedência mínima de seis horas e dependendo de disponibilidade de equipamentos, os professores solicitam *notebook*, amplificador e microfone. Esse último é fornecido para professores que trabalham com turmas maiores.

O setor funciona no 1º andar e a sala dos professores fica no 2º andar. O docente que fizer a reserva prévia deve retirar o equipamento solicitado na sala de informática. De posse do equipamento, vai à sala dos professores, assina o ponto e depois se dirige ao seu andar e sala. Ao final da aula, deve novamente comparecer ao setor para devolver o equipamento retirado.

Este capítulo se propunha a situar o contexto em que se insere a IES Alfa que foi o campo dessa pesquisa. Conforme exposto no capítulo 1, não se trata apenas de mostrar a expansão, mas a IES Alfa se mostrou também sob medida para ilustrar o crescimento ocorrido em algumas instituições de ensino superior privado. Não apenas se mostra a evolução, mas como funciona, nesse contexto, uma empresa, com todas as prerrogativas do termo, que também é uma escola.

No conjunto das informações sobre a trajetória da IES Alfa confronta-se com impasses específicos “tornando a gestão (...) cada vez mais parecida com a de uma empresa, esvaecendo o seu caráter de instituição da sociedade voltada para a formação humana e para a produção do conhecimento (...)” (MANCEBO, 2010).

A IES Alfa tem uma lógica própria, encontrou um contexto favorável, tem um caráter também peculiar, na medida em que há singularidades na forma de sua gestão e, portanto na sua forma de existir e de relacionar com seus diversos públicos, incluindo funcionários administrativos, professores, alunos, acionistas, entre outros.

4 ERGONOMIA, ERGOLOGIA: o ponto de vista da atividade

Essa tese adota como pressupostos, para construção de sua sustentação, os referenciais da ergonomia e da ergologia, empregando, assim, um conjunto teórico e técnico que evidencia e privilegia o ponto de vista da atividade.

4.1 ERGONOMIA

4.1.1 Histórico

A palavra ergonomia é composta por duas palavras gregas: *ergon* (trabalho) e *nomos* (leis e regras). Mais precisamente, a ergonomia teria por objetivo definir as regras do trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001). O termo foi adotado pela primeira vez em 1857, por um cientista polonês, Wojciech Jastrzebowski, em um trabalho intitulado “Ensaio de ergonomia, ou ciência do trabalho, baseada nas leis objetivas da natureza” (ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 18).

A ergonomia, enquanto disciplina, data de 1949. No entanto, seu modo de pensar existiu muito antes disso e pode ser identificado em épocas bastante distintas. Ao longo da história, no exercício de seu ofício, o homem sempre buscou formas de adaptar seus instrumentos de trabalho às suas necessidades. A escolha das pedras, por exemplo, para confecção de utensílios, já era indício dessa preocupação, desde o formato e o efeito procurado até as características dos homens que iriam manejá-los (LAVILLE, 1977; TELLES, 1995, 1998).

A despeito dos variados estudos de ergonomia realizados nos Estados Unidos e na Europa sobre o funcionamento do homem no trabalho, dois fenômenos foram marcantes para seu desenvolvimento: o taylorismo e a eclosão das guerras mundiais (TELLES, 1998).

Entre os vários princípios tayloristas, um deles interessa mais de perto à ergonomia: a observação do trabalho. Para efetivar esses princípios, a observação da atividade se prestou às definições de quem sabia a melhor forma de desenvolver determinada tarefa e que se tornaria o exemplo a ser seguido por todos. Mas, em concomitância, possibilitou conhecer os modos de operação desenvolvidos pelo trabalhador. Em alguns casos, foi possível melhorar a forma de trabalho; entretanto, o legado desses princípios acabou sendo mais relevante em aspectos que priorizaram seus métodos de obter produtividade em detrimento de qualquer preocupação com o trabalhador (TELLES, 1998).

A observação do trabalho é, até os tempos atuais, uma forma de abordagem da ergonomia. A Análise Ergonômica do Trabalho (AET) considera que a observação do trabalhador em ação é condição precípua para sua intervenção (GUÉRIN *et al.*, 2001).

Retomando o segundo fenômeno, as guerras mundiais, esse foi um período, conforme Telles (1998), em que a “necessidade de qualidade e produtividade da indústria bélica era extrema. Diversos profissionais se reuniram para estudar trabalhadores e colaborarem no esforço de aumentar a produção”. Parafraseando Lacoste em relação à geografia, Wisner (2004) argumenta que “a ergonomia serviu em primeiro lugar para fazer a guerra” (p. 31). Afirma que não se trata de uma reflexão moral; apenas assinala o trabalho conjunto de vários cientistas, oriundas de diferentes disciplinas, com referências distintas, até mesmo incompatíveis, por força de circunstâncias daquele momento, trabalharam juntos (WISNER, 2004).

Em meados dos anos 1950, a ergonomia aparece na França, assinalando suas diferenças em relação às práticas anteriores, buscando adaptar o trabalho ao homem, enquanto na Grã-Bretanha a expectativa era adaptar a máquina ao homem (WISNER, 2004).

No curso de sua breve história, “o campo da ergonomia não cessou de se ampliar com a experiência” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 9). Baseando-se em disciplinas como a fisiologia do trabalho, abordagem então dominante, a antropometria e a psicologia científica, além do aporte da biomecânica, foi construindo seu arcabouço teórico. Embora se deva advertir que “seria um erro crer que foi fácil e, mesmo possível, para os ergonomistas constituírem uma abordagem comum dos problemas colocados pela prática” (WISNER, 2004, p. 32).

A abordagem atual postula que “a interdisciplinaridade sobre a qual se fundamenta a ergonomia, como área do conhecimento, resulta da importância de se analisar o fenômeno do trabalho humano de diferentes perspectivas” (ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 35). Os principais pressupostos que norteiam a ação ergonômica são: a interdisciplinaridade, a análise de situações reais e a participação dos sujeitos envolvidos. A análise de situações reais é uma característica que diferencia de forma substancial a ação ergonômica da conotação de pesquisa nas áreas de ciências sociais. A dinâmica da pesquisa se transforma conforme avança, “pois é na interação com o real que o conteúdo vai se transformando” (ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 35), podendo surgir novas questões. Ao se colocar de forma concreta a participação dos sujeitos, há necessidade do trabalhador para a análise das situações reais. O ergonomista não tem acesso à atividade alheio ao trabalhador.

A ergonomia tem por objeto o trabalho e abrange várias realidades, podendo se referir às condições de trabalho (trabalho penoso ou pesado, por exemplo), ao resultado final do

trabalho (trabalho benfeito ou malfeito) e ainda à própria atividade, o que ocorre enquanto se desenvolve o trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001). Assim, afirma-se que a atividade, as condições de trabalho e o resultado da atividade “não existem independentemente uns dos outros” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 11).

O conhecimento das situações de trabalho se presta a compreender o trabalho com vistas à sua transformação. Em sua corrente mais rica, a escola francesa, a atuação da ergonomia se pautou por abandonar os laboratórios e buscar a imersão nos locais de trabalho para apreensão da atividade humana em situações reais (WISNER, 2004; GUÉRIN *et al.*, 2001).

4.1.2 O ponto de vista do trabalho: a atividade

Ao decidir conhecer de perto a atividade de trabalho, a ergonomia da atividade, reinscreve a importância do trabalhador em seu local de trabalho para a compreensão de sua atividade (DANIELLOU, 2004).

O campo de pesquisa e de intervenção da ergonomia é a própria atividade de trabalho (quando o homem está trabalhando, o que faz e como o faz?) - de modo a trazer uma contribuição a transformação do que a determina (a técnica, a administração, a formação, a organização...) (DURAFFOURG, 1998, p. 127)

Definida por Wisner (1987) como “o conjunto de conhecimentos científicos relativos ao homem e necessários para a concepção de ferramentas, máquinas e dispositivos que possam ser utilizados com o máximo de conforto, segurança e eficiência” (LAVILLE, 1977, p. 6; WISNER 1987, p. 12).

Segundo Daniellou (2004), a crença de que “o trabalho nunca é uma simples execução das instruções; é uma convicção partilhada por todos que frequentaram a ‘ergonomia da atividade’” (p. 6). Adiante, quando se focar a ergologia, essa mesma convicção será retomada e alargada reafirmando que, sob diferentes enfoques, se reconhece a implicação do sujeito na realização de sua atividade.

Ao se referir ao trabalhador como operador, cabe ressaltar que, para Guérin *et al.* (2001), esse termo “designa toda pessoa que exercer uma atividade profissional [...] ofício, classificação profissional e sexo, voltado exclusivamente para as situações de trabalho” (p. 1).

O analista do trabalho sempre se confronta com a singularidade de uma pessoa que, no ato profissional, põe em jogo toda sua vida pessoal (história, experiência profissional e vida extraprofissional) e social (experiência na empresa, identidade e reconhecimento profissional). Mas, ao mesmo tempo, defronta-se com o modo como essa singularidade fundamental é objeto de

uma gestão sócio-econômica por parte da empresa: política social e gestão de recursos humanos tendo por “objeto” os trabalhadores, a escolha das condições e objetivos de produção determinando o uso social dessa população (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 17).

A ergonomia reconhece a dimensão pessoal e subjetiva encontrada nas situações de trabalho. Entende que a “dimensão pessoal do trabalho se expressa concretamente nas estratégias usadas pelos operadores para realizar sua tarefa” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 18). Assim mesmo em condições determinadas, tais como, as características pessoais do trabalhador, a tarefa atribuída e o resultado esperado “não deixam de ser objeto de uma gestão e de uma apropriação pessoal. Não considerar essa dimensão leva a uma abordagem mutilada da situação de trabalho.” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 18).

O resultado da atividade de um trabalhador é sempre singular, seja ele um objeto, parte de um objeto, ou um serviço cujas características concretas dependem inteiramente da atividade desenvolvida para executá-lo. Mesmo na produção em massa, os objetos padronizados que se fabricam só são idênticos em aparência. Pelo trabalho humano neles investido, trazem o traço pessoal, mesmo ínfimo, daquele que os realizou. Esse traço pode ter a ver com um conjunto de conhecimentos específicos, modos particulares de utilização das máquinas ou ferramentas, etc. (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 18).

O trabalho humano é, nesse sentido, o resultado da atividade de quem o produziu e é também uma obra pessoal, que denota a habilidade e a competência do indivíduo. Há traço humano até mesmo na produção de massa e nisso reside uma dimensão que é “considerável para o indivíduo: o significado de sua atividade, ao concretizar-se no resultado, impregna de sentido sua relação com o mundo, fator determinante da construção de sua personalidade e de sua socialização” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 18).

Tersac e Maggi (2004) apresentam três proposições fundamentais da ergonomia, a saber: a variabilidade dos contextos e dos indivíduos; a diferenciação entre tarefa e atividade; e a atividade de regulação englobando representação e competências.

A noção de variabilidade é fundante para a ergonomia. A análise em situações reais mostra que “as empresas se organizam de modo a limitar os fatores aleatórios na produção ou no fornecimento de serviços [...] Na realidade, sempre subsiste uma variabilidade importante” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 48). A variabilidade decorre tanto de condições internas quanto externas. As condições externas dizem respeito ao contexto em que a empresa está inserida e, em parte, é previsível, e parcialmente controlada. É a chamada ‘variabilidade normal e previsível’, como é caso, por exemplo, de determinados períodos em que o trabalho se torna mais crítico, como um pico de produção em relação a uma determinada entrega sazonal. Além disso, há variações decorrentes de alterações dos produtos ou serviços ofertados, variações de

modelos e variações em matéria-prima, entre outros. Se tais variações são programadas pelas empresas, nem sempre são previsíveis os impactos de sua ocorrência junto aos trabalhadores. Haveria ainda a ‘variabilidade normal e incidental’ decorrente dos aspectos aleatórios, como variações instantâneas de demanda de produtos ou serviços, incidentes com dispositivos técnicos ou o material sobre o qual se trabalha (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 48-9).

Nas condições internas, pode-se incluir a diversidade e variabilidade dos indivíduos. Wisner (1995) afirma que os postos de trabalho são inadaptados aos trabalhadores e essa diversidade diz respeito não apenas à antropometria, mas também a outras características pessoais dos trabalhadores. A chamada ‘diversidade interindividual’ tem a ver com aquilo que distingue um trabalhador do outro, bem como “sua história e sua própria experiência [...] os constrangimentos¹⁸, as dificuldades e os eventos positivos que cada um encontra fora de seu trabalho variam” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 50).

Existem ainda as variações intraindividuais, que são aquelas que ocorrem ao longo da jornada diária, em função dos ritmos biológicos e do cansaço no cotidiano; pode ser experimentada de forma acumulada ao final da semana ou de determinado período e também ao longo do processo de envelhecimento. Existem variações em curto prazo e também relativas à idade, sendo ambas decorrentes do organismo humano. Assim, as mulheres, em determinada faixa etária, experimentam ritmos menstruais ao longo do mês, entre outros. Em relação ao envelhecimento, que acontece em paralelo à vida ativa do profissional, o estado funcional se altera em decorrência desse processo natural e, além disso, pode somar-se aos efeitos do meio em que se trabalha (GUÉRIN *et al.*, 2001).

Várias consequências importantes decorrem daí e repercutem numa importante variabilidade intra e interindividual, uma vez que “cada função evolui com a idade num ritmo diferente (pode-se conservar uma boa acuidade auditiva, tendo ao mesmo tempo limitações articulares consideráveis)” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 52). As agressões do meio foram sentidas e repercutidas de formas diferentes pelo trabalhador. Considera-se ainda que “a experiência de trabalho ajuda a limitar os esforços físicos; estratégias de busca de informações e modalidade de raciocínio compensam *déficit* das funções fisiológicas” (GUÉRIN *et al.*,

¹⁸ Nota tradução da palavra francesa *contrainte*: Constrangimento, apesar de ser mais usado entre nós para significar embaraço, em referência a um estado psíquico, tem vários significados que correspondem ao que se deseja passar em ergonomia [...] faz referência a apertado, aperto, compressão, coação, obrigatoriedade, restrição, cerceamento, injunções, entre outros (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 18)

2001, p. 52). Dessa forma, os trabalhadores desenvolvem processos de compensação que limitam as alterações físicas ligadas à idade (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 52).

A segunda proposição, que é a diferenciação entre tarefa e atividade, também decorre das variabilidades. A descoberta dessa lacuna remete a uma pesquisa realizada na França, ao longo de três anos, pelo médico Alain Wisner e equipe, divulgada na década de 1970. A pesquisa foi realizada numa linha de montagem de televisores, em que as operárias ficam sentadas em cadeiras com altura regulável, estão diante de uma esteira e têm à sua frente trinta canaletas contendo, em cada uma delas, uma categoria de elementos a serem montados conforme um esquema determinado previamente. Como o trabalho é realizado em linha de produção, cada operária deve inserir, em furos específicos, os elementos da placa que se desloca sobre a esteira. Os pesquisadores observaram que a tarefa, o espaço e o tempo são determinados, assim como o posicionamento e o modo operatório constantes na “ficha de método”. Também perceberam que os meios de trabalho eram determinados: a altura fixa da linha de montagem, a iluminação e o ambiente térmico. Observaram que a seleção de pessoal era determinada previamente, pois escolhiam mulheres jovens para suportar a monotonia do trabalho manual e que fossem aprovadas nos testes de habilidade motora (DANIELLOU *et al.*, 1989). A equipe de pesquisa, ao descrever essa experiência, nomeou o trabalho prescrito como “ficção”, apontando a distância entre o que é planejado em instâncias exteriores ao trabalhador e o que é realidade no trabalho daquele. Enunciam que “o trabalho operário é produto de uma divisão do trabalho que separa, de forma radical, a concepção da execução” (DANIELLOU *et al.*, 1989, p. 7). Os postos de trabalho observados eram extremamente taylorizados e adinham da crença de que seria possível prescrever toda a sequência de operações. A observação da atividade permitiu aos pesquisadores afirmarem:

Assim, **neste trabalho considerado simples, a operária se vê diante de um trabalho variável**, mas que deve ser executado em conformidade com regras estritas, em um quadro espacial e temporal rígido, enquanto seu próprio estado muda ao longo do tempo (DANIELLOU *et al.*, 1989, p. 8) (negritos no original).

O trabalho prescrito envolve a tarefa, suas condições determinadas para a realização e seu resultado antecipado, que nem sempre é o resultado efetivo. Diante dos resultados da pesquisa de campo, “esses ergonomistas lançaram sua famosa ‘batalha do trabalho real’” (TRINQUET, 2010, p. 96). Apesar do aparente atrelamento do ‘trabalho prescrito’ a uma concepção taylorista de definição prévia do trabalho, é possível perceber que essa visão foi se modificando e que alguma forma de antecipação é necessária e pode ser encontrada em todos os processos produtivos. Essa constatação é importante para que se descreva “uma das faces

do trabalho – que logicamente tem implicação sobre a outra (atividade)” (BRITO, 2008a, s/p). Em outras palavras, não apenas a organização define uma tarefa, como também o trabalhador a define para si mesmo, o que equivale a preconizar que a prescrição é o ponto de partida para a atividade.

Pode-se dizer que o trabalho real é aquilo que é colocado em jogo para que se realize a tarefa “[...] trata-se de uma resposta às imposições determinadas externamente, que são, ao mesmo tempo, apreendidas e modificadas pela ação do próprio trabalhador” (BRITO, 2008b, s/p). A distância entre o prescrito e o real é a manifestação concreta da contradição sempre presente no ato de trabalho, entre “o que é pedido” e “o que a coisa pede” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 15).

Conforme Hubault (2004), “a ergonomia nasceu de uma descontinuidade fundamental, fundadora: a que obriga a distinguir o que se solicita ao Homem (a tarefa) e o que isto, para ser realizado, solicita dele” (HUBAULT, 2004, p. 106). A descontinuidade assinalada vem de um “conflito de lógicas” que convoca a competência do trabalhador para lidar com a situação colocada, evocando aí “compromissos operatórios” para gerenciá-lo (HUBAULT, 2004, p. 106).

A atividade promove a síntese entre duas instâncias, “é o que é feito, o que o sujeito mobiliza para efetuar a tarefa. A atividade é finalizada pelo objetivo que o sujeito fixa para si, a partir do objetivo da tarefa” (FALZON, 2007).

Cada trabalhador mobiliza-se, com suas particularidades, para atingir os objetivos fixados em função da tarefa que lhe foi confiada, sob condições que, mesmo sendo determinadas, são objeto de uma gestão e de uma apropriação pessoal. Desconsiderar essa dimensão leva a uma abordagem mutilada da situação de trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 18). Assim, o trabalhador é confrontado com uma gama de variabilidade de toda ordem e, ao dar cabo da sua tarefa, é levado a ultrapassar a prescrição. Nesse processo, o trabalhador é compelido a gerir um conjunto de condicionantes e de situações imprevistas que não podem ser reduzidos à tarefa (DANIELLOU, 2004). Esse movimento só é possível de ser percebido no acompanhamento da atividade, colocando em evidência o trabalho real.

A terceira e última proposição é a atividade de regulação, englobando representação e competências, a qual articula as anteriores, posto que “consagra uma inversão de perspectiva a respeito da eficiência do sistema: esta não se origina nem da definição dos procedimentos [...] nem simplesmente do estrito respeito às instruções” (TERSAC; MAGGI, 2004, p. 92). Reconhece-se então que a eficiência do sistema é alcançada na medida em que os indivíduos agem, de um lado para gerenciar a variabilidade das condições externas e internas à atividade

e, de outro, simultaneamente, para levar em conta os efeitos dessa última. Os resultados só podem ser obtidos graças a essa capacidade de regulação que os indivíduos empreendem para dar cabo da tarefa. Destaca-se ainda o papel das representações mentais que contribuem para efetuar a regulação da atividade, permitindo a simulação que possibilita o planejamento da ação com vistas à elaboração da solução de um problema antes de ter que responder a ele. As representações e a competência estão relacionadas ao que está engajado na ação, à definição do que fazer, às escolhas que se fazem: em outras palavras, a “tudo que permite atingir o resultado sem nova aprendizagem” (TERSAC; MAGGI, 2004, p. 92).

Para a ergonomia da atividade, o conceito de regulação evoca que o trabalhador procura certo equilíbrio e certa constância na produção por meio de uma adaptação – eventualmente preventiva – ao aleatório de seu meio ambiente. As estratégias de regulação e de antecipação podem ser identificadas na observação e no acompanhamento de uma atividade. Ao fazer essa gestão, o trabalhador estabelece um compromisso entre:

(i) a definição dos objetivos de produção; (ii) suas características próprias, e sua capacidade de atingir esses objetivos, levando-se em conta as condições de realização [...] postas à disposição pela empresa; (iii) o reconhecimento social de uma qualificação e sua negociação na forma de um contrato de trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 26).

Sobre essa noção de compromisso do trabalhador se assenta a superação da dicotomia entre o prescrito e o real. Há uma tendência, entre aqueles que desenham o trabalho, a uniformizar as exigências do trabalho, normatizar os procedimentos e estabelecer rígidos tempos de execução. Donde “o trabalho demanda um investimento cognitivo e físico para resolver o que não é dado pela organização e pela situação de trabalho [...] o que é determinante na construção e desconstrução da saúde” (ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 38).

Todo esse engajamento ocorre numa situação de trabalho, entendendo que o trabalho ocorre sob condições determinantes e que essas interferem na atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001). Dessa forma “a compreensão do trabalho envolve diferentes aspectos que precisam ser distinguidos e associados no processo de análise do trabalho” (ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 46-47).

Do lado do trabalhador são consideradas suas características pessoais (idade, sexo, condições físicas, etc.), sua experiência e formação, seu estado momentâneo (fadiga, ritmos biológicos, vida fora do trabalho, etc.). Esse conjunto pode, por exemplo, alterar sua saúde, provocar acidentes e melhorar sua competência, dependendo dos meios disponibilizados pela empresa para a realização do trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 26; ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 46-7).

Entre o trabalhador e a empresa, numa perspectiva de mediação, há uma contratação, formalizada em alguma medida, que estabelece o que há para ser feito. O “contrato é o instrumento regulador da relação entre o trabalhador e a organização. Por essa via, são definidas as regras gerais e os meios que permitem atingir os objetivos” (ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 46). No estudo de caso em questão, o contrato firmado entre professores e IES é crucial para entender as peculiaridades da docência no ensino superior privado e as implicações para a atividade.

Do lado da empresa, é preciso considerar os seus objetivos, as ferramentas disponibilizadas (conforme natureza da tarefa, ocorrência de desgaste, documentação, meios de comunicação, *softwares*, o tempo (horário de trabalho, cadência, turno), a organização do trabalho (instruções, distribuição das tarefas, critérios de qualidade, tipo de aprendizagem solicitado), o ambiente (espaço, características relativas à temperatura, exposição a ruídos e gases, entre outros) (ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 46-47). Por sua vez, a empresa espera obter produção e qualidade, entre outros (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 26; ABRAHÃO *et al.*, 2009, p. 46).

A situação de trabalho engloba as condições de trabalho, a população dos trabalhadores e a organização da produção e do trabalho. Esses fatores estão constantemente em interação e podem facilitar ou dificultar a realização do trabalho. É a atividade que unifica a situação de trabalho e que, efetivamente, põe em ação, associa e organiza as dimensões técnicas, econômicas e sociais do trabalho, sendo ela o “elemento central que organiza e estrutura os componentes da situação de trabalho” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 26).

Ao proporem interfaces entre a ergonomia e a ergologia, Telles e Alvarez (2004) remetem à existência de lacunas entre o trabalho prescrito e o real, afirmando que o prescrito diz respeito a “um conjunto de condições e exigências a partir das quais o trabalho deverá ser realizado” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 67). Por meio dessa definição, chamam a atenção para as condições determinadas de uma situação de trabalho e as prescrições (normas, procedimentos, resultados a serem obtidos, etc.).

A noção da distância entre o prescrito e o real é “para a abordagem ergológica, ao mesmo tempo um de seus fundadores e uma preocupação no centro da abordagem, pois, segundo Schwartz ‘a ergonomia é uma propedêutica da ergologia’” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 72).

Schwartz (2006) afirma que a ergologia dilata a diferença entre o ‘trabalho prescrito’ e o ‘trabalho real’, levando em conta a formulação dos ergonomistas, e argumenta que “ampliamos muito essa noção do trabalho real com a noção de ‘normas antecedentes’, com

base na herança de Canguilhem, a propósito da tendência de cada um renormatizar seu meio de vida e seu meio de trabalho” (SCHWARTZ, 2006, p. 459).

Telles e Alvarez (2004), consoantes com Schwartz, afirmam que tendem a considerar a noção de ‘normas antecedentes’ mais abrangente que a de trabalho prescrito, mas que não existem naturezas diferentes. Segundo o argumento das autoras, “não propomos aos ergonomistas substituir um termo por outro, e sim pensar o trabalho prescrito a partir do que a ergologia apresenta como normas antecedentes” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 72). De maneira análoga, Brito e Athayde (2011) afirmam que a ergologia

Nutre pela ergonomia da atividade respeito e valorização, na mesma medida incide sobre ela buscando interferir e colaborar com seu movimento e desenvolvimento. Por exemplo, extrapolando a noção do trabalho prescrito, distinguindo-a de ‘normas antecedentes’, com esta última noção colocando em cena elementos antes não contemplados (BRITO; ATHAYDE, 2011, p. 259).

Em alguma medida, a noção de normas antecedentes convida a pensar que o prescrito não necessariamente precisa estar escrito. Dito de outra forma há uma generalidade de normas que antecedem não apenas o trabalho, mas a própria condição da atividade humana. De acordo com Durrive e Schwartz (2008), “as normas antecedentes definem-se em relação ao agir humano, a partir de duas características: a **anterioridade** e o **anonimato**” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 26) (negritos no original). Anterioridade diz respeito à existência prévia das normas antes mesmo da vida industrial. Por industrial entende-se que é relativo ao ato de trabalho; “o termo de indústria é aqui empregado no sentido de maestria, de habilidade” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 26). O anonimato coaduna com a negativa em se levar em conta a singularidade das pessoas que estarão no agir industrial, para retomar expressão de Schwartz. As pessoas estão imersas num mundo de normas e, paradoxalmente, é exatamente a existência delas que permite o agir humano.

4.2 AS CONTRIBUIÇÕES DA ERGOLOGIA

Entender ergologia como pressuposto teórico, não como uma disciplina, é um convite para pensar o trabalho de outra maneira, o que causa, segundo Schwartz (2003a) “desconforto intelectual”. Essa forma de abordagem considera o trabalho ‘matéria estrangeira’, sendo impossível conhecer de fora. Afirma que o pesquisador deve se “colocar em aprendizagem junto aos homens e mulheres trabalhando, e tentar assim compreender o que acontece e se

repete de modo conceitualmente não antecipável, até enigmático, nas situações de trabalho” (SCHWARTZ, 2003a, s/p, mimeo).

Evocando a mesma pesquisa na linha de montagem de televisores, na qual foi revelada a lacuna entre tarefa e atividade descrita na “ficção e o trabalho operário” (DANIELLOU *et al.*, 1989), Schwartz (2010) formula a seguinte questão: “por que as operadoras passam de um esquema a outro, e qual a significação dessa mudança?” (SCHWARTZ, 2010, p. 41). O mesmo autor argumenta que faz uma aposta importante ao sustentar que “é na distância – e no porquê desta distância – entre os projetos do taylorismo e as realidades concretas, nas fábricas onde ele foi iniciado e experimentado que, creio, se vai encontrar o que chamamos de atividade” (SCHWARTZ, 2010, p. 39).

A ergologia adota o pressuposto da lacuna e avança ao formular algumas conclusões que os ergonomistas, talvez por prudência, hesitaram em registrar. Schwartz (2010) elenca quatro proposições que atravessariam todas as situações humanas de trabalho e, quiçá, situações de atividade humana em geral.

A primeira proposição reafirma o pressuposto ergonômico acerca da distância entre o prescrito e o real, entre o que é pensado antecipada e teoricamente e o que é feito realmente por uma dada pessoa em um contexto situado e particular. E, de forma ainda mais categórica, afirma que esta distância é universal “e por todo tipo de razão, particularmente em razão da variabilidade das situações de atividade, e também do que é viver – e portanto viver no trabalho – para cada um” (SCHWARTZ, 2010, p. 42). Essas duas razões se combinam e criam uma “defasagem universal [...] que é uma primeira característica relativa à atividade, a toda atividade humana” (SCHWARTZ, 2010, p. 42).

A segunda proposição argumenta que o conteúdo da distância é sempre parcialmente ressingularizado. O autor adverte que, apesar de parecer apontar no sentido inverso, é exatamente aí que se inscreve todo o interesse ergológico, “pois ao mesmo tempo em que sabemos que sempre existirá uma distância, sabemos também que não poderemos jamais prevê-la” (SCHWARTZ, 2010, p. 42). Assim é preciso introduzir essa distância na história, mas cientes de que não se tem todas as ferramentas para antecipadamente determinar qual será essa distância. O que foge e escapa à prescrição tem relação com a história de cada um que faz aquela tarefa. Assim, “a distância está sempre a ser introduzida na história, porque se trata sempre de uma história particular com suas características morfológicas, psíquicas, culturais”. Não se trata de uma distância totalmente singular, mas parcialmente singular; “existem regularidades, tendências, mas se se quer ir aos detalhes, é preciso aprender que defasagem é essa com a situação real, com a atividade real” (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

A terceira proposição questiona a que se deve não apenas a distância e a introdução do histórico e das particularidades, mas também a racionalidade que foi operada para a realização da atividade. A abordagem ergológica remete à atividade do *corpo-si*, que é a entidade envolvida nas escolhas, nas recomposições dos passos da tarefa, na gestão dos imprevistos e das variabilidades, e que conduz ao desenvolvimento e à realização da atividade. Assim, “esta entidade que racionaliza, é o “corpo-si”, ou seja, alguma coisa que atravessa tanto o intelectual, o cultural, quanto o fisiológico, o muscular, o sistema nervoso” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). Não apenas um corpo, mas um corpo que pensa, escolhe posturas e gestos e, deliberadamente ou não, gere imprevistos. “Isso assinala a *dificuldade de pensar o sujeito da atividade*, porque não é nem o sujeito perfeitamente consciente, nem o sujeito perfeitamente inconsciente, enfim esta entidade atravessa tudo isso. A atividade remete a isso” (SCHWARTZ, 2010, p. 44). Para a ergologia, o sujeito da atividade industriosa é um *corpo-si* (CUNHA, 2007).

O trabalho não existe sem alguém que trabalha. É difícil nomear este sujeito porque isso subentenderia que ele se encontraria bem delimitado, definido. Ora, se a atividade é efetivamente conduzida por alguém em carne e osso, – ela inscreve-se em funcionamentos neuro-sensitivos de tal forma complexos que não se consegue dar a volta – esta atividade tem, além disso, prolongamentos que ultrapassam a pessoa física. São solicitados e mesmo incorporados, inscritos no corpo: o social, o psíquico, o institucional, as normas e os valores [do contexto e retrabalhados], a relação às instalações e aos produtos, aos tempo’’’s, aos homens, aos níveis de racionalidade, etc.... Este alguém que trabalha – este centro de arbitragens que governa a atividade – pode assim ser designado *corpo-si* ou *corpo-pessoa* (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 24).

A quarta e última proposição geral relaciona atividade e valores, afirmando que sempre há valores em jogo na atividade. Ao conduzir a atividade de uma forma diferente daquela que lhe foi prescrita, o indivíduo faz escolhas que podem ser conscientes ou inconscientes. E essas escolhas são movidas por critério e, portanto valores. Schwartz (2010) afirma que “não se pode escapar disso” (SCHWARTZ, 2010, p. 45). Se existem escolhas a serem feitas, igualmente existe o debate de normas, que está presente no interior da menor atividade de trabalho e no mais ínfimo dessa atividade. Esses debates, apesar de não serem vistos, não podem ser ignorados. Uma dificuldade presente no reconhecimento do debate de normas é que esses são, ao mesmo tempo, debates consigo mesmo e com uma conjuntura de ordem social. Os debates consigo mesmo se relacionam com a economia do corpo, a fadiga na realização de uma tarefa e a manutenção dos ritmos ou da cadência produtiva, além de incluir a satisfação no trabalho que pode ou não interferir nesses debates (SCHWARTZ, 2010). Há

também os debates e os valores de ordem social que têm como objetivo tornar a vida vivível, numa perspectiva do bem comum, do viver juntos. O que se faz no trabalho, se dirige a alguém, se relaciona com o colega e, numa escala crescente, o que tem valor no nível microscópico vai se alargando até o nível da política. Novamente não se pode ignorar os valores que entram em jogo e a existência de um debate de valores presente no trabalho. Esse contexto entrelaça e “supõe arbitragens, ponderações, critérios, engajamento, portanto, implicam em “dramas do uso de si”. Escolhas do tipo “qualidade” versus “rapidez”, “economia de si” versus “facilitar a vida coletiva”, etc.” (CUNHA, 2007, p. 10).

As proposições de Schwartz (2010) são sintetizadas nas seguintes características: existe sempre uma distância entre o trabalho prescrito e o real; essa distância é sempre ressingularizada; a entidade que conduz e que arbitra essa distância é uma entidade simultaneamente alma e corpo e a arbitragem mobiliza um complexo de valores: o trabalho é sempre encontro de valores (p. 46).

O fio lógico assumido é o de que o trabalho é um evento que convoca o indivíduo em sua totalidade, muito além do que é visível numa observação da atividade. Em verdade “a atividade de trabalho, no essencial, não se vê” (SCHWARTZ, 2011, p. 133).

4.2.1 A abordagem ergológica da atividade

A abordagem ergológica oferece um quadro referencial que não apenas permite o encontro com a atividade, como também questiona o meio em que isso acontece: os saberes e os valores que estão em jogo no trabalho. Essa perspectiva passa a “incorporar o ponto de vista da atividade de quem trabalha, pelo acesso aos valores, saberes e competências que são colocados em exercício no ato laboral” (CUNHA; ALVES, 2012, p. 24).

No entendimento ergológico, “a atividade é tomada no sentido de atividade interior. É o que se passa na mente e no corpo da pessoa no trabalho, em diálogo consigo mesmo, com seu meio e com os “outros” (TRINQUET, 2010, p. 96). O autor salienta que, embora essa seja uma ideia abstrata, assevera que “definitivamente, é o que faz com o que o trabalho possa se realizar e, de fato, se realiza” (TRINQUET, 2010, p. 96).

Em sua realização, a atividade mobiliza e convoca saberes e valores, sendo “rica em alternativas, engajada em escolhas” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 276).

A riqueza da atividade sublinha que, enquanto a ergonomia “examina essa relação entre o homem e o meio sob o ângulo da saúde [...], a ergologia amplia o exame, interessando-se pelos saberes construídos e pelas competências desenvolvidas pelo homem

enquanto produtor” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 295). Além da saúde no trabalho, a ergologia busca entender o meio em que ocorre a atividade, apoiando-se nas contribuições clínicas de três médicos: Oddone, Wisner e Canguilhem.

A experiência operária foi o legado da atuação do médico Oddone junto aos trabalhadores italianos no final dos anos 1960. Ele relatou que os trabalhadores lhe colocaram um desafio ao pedir que lhes fornecesse, enquanto médico, informações sobre os riscos a que estavam expostos no trabalho. O pedido levou o próprio médico a buscar mais informações sobre os riscos. Deparou nessa experiência com uma lista de substâncias tóxicas, mas não encontrou aquilo que os trabalhadores relatavam como as condições reais de produção (VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005, p. 38). O que estava sendo pedido era “a utilização do saber médico com o objetivo de modificar as condições de trabalho, de prevenir as doenças ligadas ao ambiente, de adaptar o meio de trabalho ao homem no trabalho” (ODDONE, 1999 *apud* VASCONCELOS; LACOMBLEZ, 2005).

De acordo com Odone *et al.* (1986), o ambiente de trabalho se refere ao conjunto de todas as condições de vida no local de trabalho. Nessa premissa se encontram os aspectos relativos às características do local, como dimensões, iluminação e ruídos. Refere-se também a “elementos conexos à atividade em si [...] tais como tipo, ritmo, turnos, horários de trabalho e também alienação e não-valorização do patrimônio intelectual e profissional” (p. 19). Ao se referirem ao livro de Ivar Oddone, Schwartz e Durrive (2010) afirmam que

Trata-se de uma obra extremamente ilustrativa no que tange às dramáticas do uso de si, a essa dialética “impossível/invivível” que deve ser gerida não apenas de forma individual, mas também coletiva, uma vez que, quando se modifica alguma coisa em uma linha de montagem, é sempre necessário recompor toda a linha, como o demonstraram os interlocutores de Oddone (p. 255).

De Wisner veio a contribuição fecunda da ergonomia, com destaque para a descoberta, na década de 1970, da propalada lacuna entre trabalho prescrito e trabalho real. Embora essa possa parecer, na atualidade, uma contribuição compreendida e admitida de forma ampla, ainda há quem sonhe em suprimir essa distância (TRINQUET, 2010). A ergologia se debruça sobre essa lacuna e produz conceitos que se entremeiam para revelar a complexidade que envolve o homem e a atividade.

Na obra de Canguilhem, a ergologia encontra a noção de saúde por abordar o ser humano em sua totalidade, formado por um conjunto físico e químico, como também um conjunto de valores e que a vida é sustentada por uma base valorativa. Nesse sentido ocorre a polaridade dinâmica da vida em que existe a normatividade biológica e social num processo

de saúde e doença (CANGUILHEM, 2001). “A atividade industriosa é sempre um *destino a viver*” (SCHWARTZ, 2004c, p. 25) e é uma manifestação da vida. Assim, para a ergologia a atividade não apenas se opõe à inércia, mas propõe ao homem um encontro com sua singularidade, sua história e sua cultura.

A normatividade vital biológica guarda relação com a adaptabilidade, mediante a possibilidade de ajustes do organismo para se adequar aos novos padrões de funcionamento. Ao mesmo tempo, essa normatividade se instaura num meio social, num processo dinâmico que extrapola a visão mecânica das partes biológicas. Há correlação entre duas normatividades que, na dimensão social, pode ser encontrada no meio social no trabalho. O corpo humano tem suas regras e suas normas, que extrapolem um aparente determinismo biológico também se relaciona com um modo de viver e trabalhar num meio socialmente dado. Para Canguilhem (2001), se existem normas biológicas é porque a vida, não sendo apenas submissão ao meio, mas também instituição de seu próprio meio estabelece, por isso mesmo, valores no meio e no próprio organismo.

Compreender o trabalho como atividade normativa propõe duas abordagens, que não são excludentes, mas complementares. Permite entender que o trabalho prescrito representa, na perspectiva de Canguilhem (2001), como a regra no sentido do que é determinado previamente. Por outro lado, para a realização da tarefa, necessariamente ocorrerá numa atividade singular e contextualizada, o que remete à ideia de adaptabilidade, sempre que possível, ou da renormalização – que é a instituição de novas normas e regras.

A noção de saúde se insere num conjunto de regras de funcionamento do ser humano; por sua vez, a infração poderia ser compreendida como uma situação de desequilíbrio do estágio anterior; e, finalmente, a regulação diz respeito à possibilidade do corpo de se restabelecer e se colocar em funcionamento em consonância com essas novas regras, que podem ser de caráter temporário ou permanente (CANGUILHEM, 2001).

Em sua dimensão social, as regras são entendidas como normas sociais e, como tal, devem ser representadas, aprendidas, memoradas e aplicadas. Em um organismo vivo, as regras de ajustamento das partes, para seu pleno funcionamento, são imanentes, presentes, não havendo necessidade de serem representadas (CANGUILHEM, 2001).

A própria formulação da norma é uma tentativa de unificação de um conjunto diverso, num movimento de trazer toda a diversidade para um conjunto único. Tal decisão, por sua vez, se insere em um contexto que contempla outras normas. Assim, as normas são relativas umas às outras num sistema. Esse emaranhado contempla a polaridade dinâmica da vida que

se compõe das instâncias relativas ao processo saúde e doença em seus contextos sociais e biológicos (CANGUILHEM, 2001).

A norma aqui entendida trata-se de um estatuto que fixa o normal a partir de uma decisão normativa e o patológico como algo que se coloca fora da norma. Canguilhem (1995) argumenta que o patológico não necessariamente é doente; assim, se um organismo desafia a regra e se renormaliza, mostra-se saudável. O ser vivo quer vida e vida pode redundar em adaptabilidade ou renormalização.

Os conceitos de ‘normas antecedentes’, ‘debates de normas’ e de ‘renormalização’ são conduzidos na ergologia localizando as dramáticas presentes na realização da atividade. A ergologia tece uma teia que entrelaça esses três conceitos, os quais se relacionam um com o outro, seja validando ou propondo outra forma de existência. A norma é antecedente não apenas ao trabalho, mas à própria existência. Há algo na norma que diz respeito ao patrimônio da espécie humana, não apenas em seus aspectos biológicos, mas culturais e sociais, entre outros. As normas podem e “devem ajudar a enquadrar, a transformar em protocolo aquilo que assim pode ser, mas não podemos mandar embora a atividade que se dá como convidada, felizmente, para gerir a todo instante o encontro de encontros” (SCHWARTZ, 2011, p. 138).

Toda situação de trabalho é de um lado, protocolos que são denominados normas antecedentes e que englobam toda a anterioridade da situação, e, na outra ponta, a realidade, o contexto.

A atividade é aplicação de um protocolo: há normas a respeitar, um regulamento a aplicar, não somente por questões de responsabilidade jurídica, mas também porque essas normas são, em parte, experiência capitalizada, escolhas políticas, escolhas orçamentárias que devemos traduzir. E, ao mesmo tempo, toda situação de atividade é, sempre, numa proporção jamais antecipável, não somente encontro, mas encontro de encontros (SCHWARTZ, 2010, p. 43).

Nesse sentido, a “atividade aparece como produtora, matriz de histórias e de normas antecedentes que são sempre renormalizadas no recomeço indefinido das atividades” (SCHWARTZ, 2000, p. 42).

A nosso ver, o conceito de actividade, importante para toda inteligibilidade da nossa história e intervenção no nosso presente, é marcado por três características essenciais:

A transgressão: nenhuma disciplina, nenhum campo de práticas pode monopolizar ou absorver conceptualmente a actividade; ela atravessa o consciente e o inconsciente, o verbal e o não verbal, o biológico e o cultural, o mecânico e os valores...

A mediação: ela impõe-nos dialécticas entre todos estes campos, assim como entre o “micro” e o “macro”, o local e o global...

A contradição (potencial): ela é sempre o lugar de debates com resultados sempre incertos entre as normas antecedentes enraizadas nos meios de vida e as tendências à renormalização resingularizadas pelos seres humanos (SCHWARTZ, 2005, p. 64)¹⁹

Tomando a atividade como contextualizada e situada num determinado tempo e espaço, permeada por imperativos por vezes contraditórios, aí se instala, na perspectiva ergológica, o debate de normas, que consiste, “para aquele que faz algo, de um debate entre as normas antecedentes e uma tendência/obrigação da pessoa a renormalizar” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 24).

As normas antecedentes incorporam uma vasta gama de possibilidades anteriores ao momento em que o indivíduo se encontra na situação. O alcance das normas antecedentes é consideravelmente mais amplo do que o conceito da tarefa prescrita, incluindo o patrimônio, a experiência anterior, a cultura. As normas dizem respeito à “nossa faculdade humana de formar conceitos permite-nos antecipar em parte o inesperado do trabalho (graças ao prescrito, mas também à formação, à experiência reflectida, herdada de um colectivo e também pessoal)” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 23-28)²⁰.

De acordo com Telles e Alvarez (2004), a produção de Schwartz (entre os anos 1995 e 2001) que discorre sobre a noção de normas antecedentes pode ser sintetizada conforme se segue:

Segundo Schwartz [...], poder-se-ia dizer que as normas antecedentes cristalizam sob uma forma codificada, “autorizada”, as aquisições de inteligência, da experiência coletiva e dos poderes estabelecidos. Ele chama a atenção para o carácter híbrido da noção de normas antecedentes, em que se destacam três aspectos. [...] elas abarcam restrições de execução heterodeterminadas, pois há nelas algo que pode ser identificado como a expressão de um dogmatismo científico amparado por um poder social. [...] as normas antecedentes são também construções históricas. Assim, dizem respeito a um patrimônio conceitual, científico e cultural, no qual podemos identificar, entre outros, o nível técnico-científico atingido e a história sempre particular que conduziu a tal nível [...]. [As normas antecedentes] indicam igualmente valores–valores que não se referem apenas a uma dimensão monetária e sim a elementos do bem comum, que são redimensionados nas organizações, nos ambientes de trabalho e na sua relação com o meio externo (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 73).

Ato contínuo, posto que as normas sejam insuficientes, então no *hic et nunc*, no aqui e agora, no instante presente, é preciso renormalizar. Buscar alternativas para lidar com o que

¹⁹ No original em português de Portugal (PT).

²⁰ No original português de Portugal (PT).

não estava previsto, prescrito, pensado em sua anterioridade. A lacuna, a porosidade entre o prescrito e o real instaura o debate de normas. É nesse interstício que ocorre o que a ergologia nomeia como debate de normas, que, mesmo ocorrendo em sua instantaneidade ou podendo dispor de mais tempo, exige, convoca uma resposta à demanda que foi colocada. Coerente com o reconhecimento dessa lacuna, a ergologia considera que “a atividade é sempre um debate de normas, trata-se, para aquele que faz algo, de um debate entre as normas antecedentes e uma tendência/obrigação da pessoa a renormalizar” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 24).

A renormalização também é inerente e imanente à atividade, sendo preciso fazer face às variabilidades do meio em qualquer dimensão. Busca-se renormalizar para lidar com os imprevistos ou, até mesmo, o que estava previsto, mas se torna imperioso fazer uma releitura das normas e aplicá-las a uma nova situação. Retomando a ‘filosofia da vida’, todo ser humano, está exposto às normas, às exigências e, para se manter vivo, tem que reinterpretar essas normas que lhe são propostas. “É o processo de renormalização que está no cerne da atividade” (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 23-28). Dessa forma, opera “como o processo de retrabalho das normas antecedentes que acontece em todas as situações de trabalho” (TELLES; ALVAREZ, 2004, p. 77). A prescrição à exaustão é ‘impossível’ e, por sua vez, ainda que fosse possível, seria ‘invível’. A esse respeito, Brito e Athayde (2011) esclarecem que existem duas condições:

Uma, a impossibilidade de inteira modelização do mundo em que se vive (ele é apenas tendencialmente antecipável, pois sempre instável); outra condição é de que se torna *invível* um mundo em que o humano não possa tentar recentrar (mesmo que parcialmente, no infinitesimal) o meio como *seu* meio, ou seja, em torno de suas próprias normas de saúde (BRITO; ATHAYDE, 2011, p. 263) (itálicos no original).

Os mesmos autores argumentam que, correndo alguns riscos, inclusive de não ser bem entendida ou pouco rigorosa, a ergologia adota “expressões meio ‘bárbaras’, a geração de conceitos com alguma obscuridade [...] enigmáticos (mas não misteriosos, não facilmente descritíveis e identificáveis, só parcialmente acessíveis ao conhecimento)” (BRITO; ATHAYDE, 2011, p. 266) (aspas no original).

Diante da insuficiência da prescrição ou mesmo do ‘vazio de normas’, ainda assim, o resultado é atingido.

Apesar da inevitável insuficiência dos procedimentos, incapazes de antecipar inteiramente a complexidade de cada situação, o resultado é atingido graças a enigmática alquimia do humano. Jamais, felizmente, se poderá explicar inteiramente o funcionamento desse humano. Mas, entrando na atividade,

podemos melhor nos aproximar das arbitragens em situação, de seus debates de normas e de valores (SCHWARTZ, 2010, p. 187)

A rede de conceitos desenvolvida pela ergologia pretende tornar visível a totalidade do trabalho em sua dimensão subjetiva e também coletiva. Assumindo-se que a atividade humana nunca é pura execução, há um uso feito por si e pelos outros.

4.2.2 O uso de si no trabalho

A expressão “uso de si” comporta, nela mesma, dois dos termos fundamentais para a abordagem ergológica. A junção das duas palavras, contrariamente ao que poderia indicar o senso comum, vai delinear a potência de uma noção básica para a ergologia.

Inicialmente, a palavra “uso” declara de forma veemente que, diferentemente do que parecia uma certeza imutável, “o trabalho nunca é mera execução” (SCHWARTZ, 2000, 2010), ou seja, nenhuma atividade é mecanicamente executada. Há uma convocação, uma demanda para que o sujeito, em alguma medida, se implique na realização da atividade e nisso reside o “uso”.

Em sua argumentação, Schwartz (2000, 2010) refuta a lógica taylorista de que o trabalho seria repetição, execução mecânica e desconstrói essa premissa a partir do relato das experiências dos encontros realizados entre universitários e trabalhadores na França, na década de 1980. Nesses encontros, são os trabalhadores que apontam para a existência da dimensão subjetiva no trabalho. A descoberta incita uma pergunta desconcertante: “como se poderia pensar que o exercício profissional não remete o indivíduo a algo como suas escolhas ou seus dramas interiores?” (SCHWARTZ, 2000, p. 35).

Os encontros com os trabalhadores desvelam que esses se referem aos “monólogos com ele mesmo” sobre o “medo de fazer mal ou, sobretudo, não tomar a decisão correta, de fazer má escolha” (SCHWARTZ, 2000, p. 36). O autor sinaliza que há aí a infiltração da história, da memória e da experiência e se instaura a escolha entre o que fazer, e que esse movimento é sempre um drama, uma vez que repousa sobre uma escolha. Todas essas questões se propõem a explicitar a noção do “uso”, mas, quando se inclui a questão das escolhas singulares presentes na atividade de trabalho, remete-se ao “si”. Schwartz (2000) afirma que o trabalho é

Uso de si, isto quer dizer que ele é lugar de um problema, de uma tensão... é o indivíduo no seu ser que é convocado; são recursos e capacidades infinitamente mais vastos que os que são explicitados, que a tarefa cotidiana requer... há uma demanda específica e incontornável feita a uma entidade

que se supõe de algum modo uma livre disposição de um capital pessoal (p. 41).

Em outra passagem, Schwartz propõe-se “a isolar uma entidade que não é muito clara, mas que se pode chamar “sujeito”, no coração mesmo do trabalho, sem o qual não há trabalho, sem o qual nada acontece” (2010, p. 189). Alinhados a esse conceito, Brito e Athayde (2011) reiteram que “se viver – e trabalhar – é fazer ‘uso de *si*’, deve-se indagar *quem* faz uso, do que se trata quando se remete ao *si*? [...] Em primeiro lugar o sujeito, ou o ‘corpo (si)’” (p. 266) (itálicos no original).

Trata-se de um corpo como cadinho das dramáticas de uso de si, o que extrapola qualquer fechamento entre o biológico, o psicológico e o cultural. Esse conceito sinaliza a pessoa em atividade, em sua inteireza, centro de arbitragens que incorporam o biológico, o psicológico, o social, o institucional, os valores em jogo, a relação com o tempo e com os diferentes níveis de racionalidade. Um corpo na história, em sua singularidade, um corpo-si, com toda sua objetividade e obscuridade constitutivas. Parte consciente e inconsciente, linguageiro, verbal e não verbal (BRITO; ATHAYDE, 2011, p. 266).

Esse “si” é convocado e, mesmo que não seja aparente, há mobilização de recursos e capacidades maiores que os prescritores do trabalho podem imaginar. Schwartz (2010) assevera que necessariamente o sujeito tem que agir e fazer escolhas, e contrapõe o ideal taylorista de que o trabalho seria meramente execução; assim, “o trabalho nunca é totalmente expectativa do mesmo e repetição – mesmo que o seja, em parte” (SCHWARTZ, 2010, p. 23).

Schwartz (2000) afirma que “no interior das coerções materiais e sociais e trabalhando-as, se abre espaço para uma gestão diferenciada de si mesmo” (SCHWARTZ, 2000, p. 37). Em outras palavras, nenhum trabalhador, em nenhuma atividade de trabalho, posta-se frente ao seu trabalho argumentando que faz apenas o que lhe foi dito para fazer. Ao contrário, caso fosse essa a postura vigente, ter-se-ia trabalho inacabado, uma vez que o sujeito ao fazer o “uso de si” é que permite que efetivamente o trabalho se realize. Ao problematizar a esse respeito, Schwartz (2000) afirma que “o trabalho é um lugar de debate, um espaço de possíveis sempre a negociar onde não existe execução, mas uso, e o indivíduo em seu todo é convocado na atividade” (p. 34). Mais especificamente e categoricamente, o autor afirma que todo trabalho “é sempre *uso de si*, considerando-o, simultaneamente, *uso de si por outros* (o que vai das normas econômicas às instruções operacionais) e *uso de si por si* (o que revela compromissos microgestionários)” (SCHWARTZ, 2000, p. 25) (itálicos no original).

A formulação sobre o uso de si permite vislumbrar as “modulações tendenciais que afetam o engajamento das pessoas e do psiquismo nas transformações do trabalho” (SCHWARTZ. 2000, p. 25). Aponta-se aqui que o uso de si guarda relação com as formas patológicas relacionadas ao trabalho. A forma como esse ‘uso de si’ é vivido e experimentado pelo sujeito pode ter repercussões em sua saúde. A negociação a ser estabelecida sobre o uso de si é “sempre problemática, sempre lugar de uma dramática” (SCHWARTZ. 2000, p. 25).

A abordagem ergológica se utiliza de termos que não são empregados como o senso comum os reconhece. O termo gestão, por exemplo, para a ergologia, não se limita ao vocabulário da administração. É importante ter prudência com termos que fazem parte da linguagem coloquial e que não contribuem para a compreensão da *démarche* ergológica.

Nesse sentido, o autor adverte que “isto que chamamos a deriva de *trabalhar*, *gerir* vai precisamente por à prova – ou mesmo dilatar-lhe o espaço – esta *dramática*” (SCHWARTZ. 2000, p. 25) (itálicos no original). Schwartz (2004b) afirma que “a gestão, como verdadeiro problema humano, advém por toda parte onde há variabilidade, história, onde é necessário dar conta de algo sem poder recorrer a procedimentos estereotipados” (SCHWARTZ. 2004b, p. 23). Os “procedimentos estereotipados” evocam novamente o ideal taylorista da padronização extrema de todos os atos. Reconhecendo-se que é necessário que se façam escolhas na atividade, é exatamente em função desse imperativo que “toda gestão supõe escolhas, arbitragens, uma hierarquização de atos e de objetivos, portanto, de valores em nome dos quais essas decisões se elaboram” (SCHWARTZ. 2004b, p. 23).

O termo gestão é empregado na ergologia para se referir tanto ao que o sujeito faz em relação ao seu trabalho, considerando os aspectos micro da atividade, e ainda pode designar a passagem para o macro abarcando até mesmo o segmento em que se insere a atividade econômica.

Gerir desloca-se sobre uma multiplicidade de registros: gestão de eventualidades específicas ao ofício, ao objeto da atividade; gestão de interfaces a montante, jusante, laterais (dos estoques, dos prazos, dos abastecimentos, das diversas relações entre clientes e fornecedores, da qualidade, das normas ISO, dos visitantes *auditomaníacos* etc); gestão na acepção dos orçamentos e dos tempos, dos indicadores econômicos de desempenho; gestão das relações internas à equipe [...] todas essas questões remetem sobre si mesmo: como fazer uso de si, fazer-se disponível para tornar compatíveis as gestões heterogêneas? (SCHWARTZ, 2004c, p. 25-26) (itálicos no original).

Esse movimento entre o macro, o mezzo e o micro compõe circulações em que se insere a atividade humana. Schwartz (2004c) nos interroga em qual espaço jogam-se as dramáticas gestionárias, afirmando que “é preciso restituir a densidade de espaço onde se

operam esses compromissos e arbitragens para recusar a tese de que não há gestão senão a dos especialistas [...]” (SCHWARTZ. 2004c, p. 26).

Elenca três dificuldades para esse registro de todas as gestões colocadas em jogo no momento da ação: a primeira dificuldade é a distinção entre o *polo da eficácia* relativo aos objetivos do ato de trabalho e o *polo da eficiência* voltado aos meios disponíveis para a produção. O autor argumenta que as regulações gestionárias tornam difícil distinguir o que é pertinente a um ou a outro que estão trabalhando juntos, colocando que “essas ações concernem, em maior ou menor grau, às pessoas individuais, às equipes, ao estabelecimento e seus próprios critérios” (SCHWARTZ. 2004c, p. 27).

A segunda dificuldade diz respeito ao fato de que os “processos internos às *dramáticas* remetem a um campo de valores sem os quais não há, já se disse, nem escolhas nem arbitragens” (SCHWARTZ. 2004c, p. 27). Os valores evocados podem àqueles denominados “valores sem dimensão” que não necessariamente podem ser definidos em coeficientes econômicos. Schwartz (2004c) cita como exemplo o trabalhador da saúde que depois de ter uma experiência de internação dificilmente trabalharia da mesma forma. Há algo que se altera e que pode retornar aos protagonistas do próprio trabalho, como é o caso da saúde e também da educação, no âmbito das relações políticas e sociais.

A terceira dificuldade direciona-se “para o fluxo das gestões individuais, a negociação das eficácias é uma negociação das negociações” (SCHWARTZ. 2004c, p. 29). O autor utiliza um exemplo da área da saúde, propondo que há diversas maneiras de se apropriar da eficiência e da eficácia, por exemplo, mediante a necessidade de ajudar um doente a fazer sua higiene ou deixar que ele o faça. Essa decisão pode desencadear na redução do seu tempo de internação, havendo um conflito entre o valor cuidar ou manter. O autor adverte que “as relações de poder, as relações hierárquicas dão pesos desiguais às negociações de certas instâncias em relação a outras, e isso é fundamental nessas negociações” (SCHWARTZ. 2004c, p. 31)

Tendo apresentado as dificuldades elencadas por Schwartz (2004c), retoma-se a indagação inicial, a saber, em qual espaço jogam-se as *dramáticas* gestionárias. Ao que o autor propõe

[...] que não é uma questão de negar as *contraintes* e as exigências próprias da gestão pública, nem o ponto de vista dos gestores de um capital privado. *Mas é necessário recordar que as dramáticas de eficácia já precedem sempre a todo encaminhamento gestionário que pretenda subordiná-las* (SCHWARTZ. 2004c, p. 32) (itálicos no original).

Dito de outra forma, Schwartz (2004c) chama a atenção para os compromissos microgestionários que estão operando a todo instante, em todo tipo de organização, sem considerar seu caráter econômico – que pode ser lucrativo ou não. Há uma permanente negociação de eficácias, do que a empresa ou serviço espera obter de desempenho. O autor quer evidenciar que a empresa, seja privada ou não, deve considerar que a negociação está presente, independentemente, mas não indiferentemente do polo de eficiência que comporta os meios de trabalho. O fio que entrelaça esse debate permanente remete aos valores e ao uso de si por si e pelos outros engendrados na atividade, conforme o autor argumenta:

No âmago da vida e da história se abriga uma realidade profundamente enigmática, a atividade, que sempre escapará de qualquer modelização, categorização, saber disciplinar, instrumento de medida. É preciso saber aceitar e viver juntos com esse enigma, objeto de pesquisa criteriosa e não de cálculo triunfante (SCHWARTZ, 2011, p. 146)

Schwartz (2004a) nomeia como circulações o movimento em que se jogam as dramáticas engendradas nos níveis macro, mezzo e micro, contemplando as esferas que envolvem a sociedade, o governo, as organizações e os indivíduos. Essas circulações entre os diferentes ‘usos de si’ nas diferentes esferas, considerados na inclusão do conceito geral de atividade, evocam o espaço tripolar, um esquema que poderia dar conta de colocar em circulação os diferentes graus de apreensão da vida social.

Conforme se raciocina mais ou menos em proximidade da actividade de trabalho, a de alguém, de um ser singular, pode-se distinguir graus de apreensão da vida social: o nível microscópico, que nos conduz para o infinitamente complexo e não para o elementar; o nível macroscópico, que é igualmente complexo, mas mais facilmente analisável porque mais elaborado, formalizado; é o nível das altas esferas de decisão, das grandes correntes planetárias (exemplo: as tendências macroeconómicas atuais); por último o nível intermédio, mesoscópico, seria os das instituições tais como as empresas, as administrações, as universidades (DURRIVE; SCHWARTZ, 2008, p. 26).

Retomando sua argumentação, Schwartz e Durrive (2010) reafirmam que “a história está sendo feita nesse momento”. A história sendo feita por homens e mulheres que, no seu cotidiano da atividade humana, hierarquizam necessidades e fazem escolhas guiadas por valores, mensuráveis ou não, ou seja, há um debate permanente de normas, que por sua vez remete ao debate de valores. Nas palavras de Schwartz (2006), há debate entre “normas antecedentes e normas individualizadas”, numa ponta e, ao mesmo tempo, em outra ponta a sociedade vive e “experimenta crises permanentes entre o econômico, o político e o jurídico e com o mundo do trabalho” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 247). A essa configuração singular e geral se segue nova indagação: Como relacionar esses dois níveis de apreensão do

cotidiano, da história: do plano mais micro ao mais macroscópico? (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

4.2.3 Espaço tripolar

Ao propor um esquema que apresente o espaço tripolar, os autores advertem que não querem designar espaços estanques nem independentes; ao contrário, querem evidenciar toda a circulação existente entre os polos. Assinalam ainda que entre esses polos há “uma gama de situações intermediárias, não cabendo, portanto, encaminhar um raciocínio segmentado ou dicotômico” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 247). Dito isso, é preciso distinguir cada um dos polos, para melhor evidenciar as circulações existentes entre esses.

Um primeiro polo [...] “orientado por valores mercantis”, pelos valores de mercado, dos quais se fala muito hoje em dia [...] até justificadamente, na medida em que se sente muito bem que coisas muito importantes estão sendo reconfiguradas em decorrência do peso desse polo no conjunto da vida (social, política, cultural) e sobre a vida cotidiana como um todo. Não se pode, em absoluto, minimizar o impacto do polo mercantil em nosso cotidiano, bem como nos campos sociais que normalmente não teriam forçosamente a ver com tudo que se insere no contexto das trocas mercantis (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 247).

O polo mercantil compreende as relações comerciais que, por excelência, estão voltadas para a circulação econômica e, para segmentos econômicos. Diz respeito às dimensões quantificáveis e sua repercussão no cotidiano das pessoas. Se tomado o mundo do trabalho, o polo mercantil é o espaço de circulação do consumo, da remuneração da atividade humana, evidenciando as trocas mercantis.

Na outra extremidade do espaço tripolar, estão os valores que não se mensuram de forma quantificável e não constituem parâmetros precisos, embora ninguém ignore sua importância. A questão é qual o espaço dos valores que dizem respeito ao bem comum, tais como:

[...] o bem-estar da população, seus acessos aos cuidados, o desenvolvimento da cultura, o bem viver em um ambiente cotidiano – urbano ou rural, mas, sobretudo em um ambiente hoje planetário – que seja aceitável. [...] valores referentes ao bem-viver em comum que não concernem (não em um primeiro momento) ao polo dos valores quantitativos, ao mercantil – e dos quais se espera ou reivindica que sejam assumidos por instituições como as de cunho político: os Estados e as entidades democráticas encarregadas de fazer viver na história um tal conjunto de valores (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 248-9).

A apresentação do espaço coloca uma “polaridade problemática” entre os dois, permitindo refletir sobre o que os autores denominaram sociedade mercantil e sociedade de direito.

Sociedade mercantil: sociedades nas quais justamente o peso do mercado e o fato de se utilizar a atividade humana sob o enquadramento de atividades mercantis são aspectos fundamentais e que perturbam incessantemente a vida cotidiana pelo mundo afora;

Sociedade de direito: ao mesmo tempo trata-se de sociedades – não por todo o planeta e com variações consideráveis entre princípios e realidades – nas quais existe um código de direito para regular as relações entre os homens, como instituições, constituições, mais frequentemente o sufrágio universal, em que cada um é igual; em que, portanto, todos esses valores que mencionei são objeto de debates democráticos (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 248).

Os dois polos, apesar de terem uma compatibilidade eminentemente problemática, estão sempre interagindo, embora sejam orientados por diferentes lógicas de criação de meios de vida. O polo mercantil se orienta em função dos valores quantificáveis, do movimento financeiro, do que se produz ou se obtém em valores financeiros, sendo, portanto, dimensionáveis (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010).

De outra parte, no polo da sociedade de direito, as questões versam sobre o que não é quantificável, se referem aos valores, colocando dificuldades objetivas, por exemplo, qual o peso a ser dado ao valor “como viver bem juntos”, a importância da saúde, da cultura, entre outros. Enfim, não se trata de um “universo pacífico”, livre de problemas; ao contrário, é um lugar de debates e tensões. *“E tais valores, em sua origem, não são dimensionáveis. O problema, efetivamente, é que a vida nos obriga a introduzir essa história desses valores sem dimensão”* (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 249) (itálicos no original).

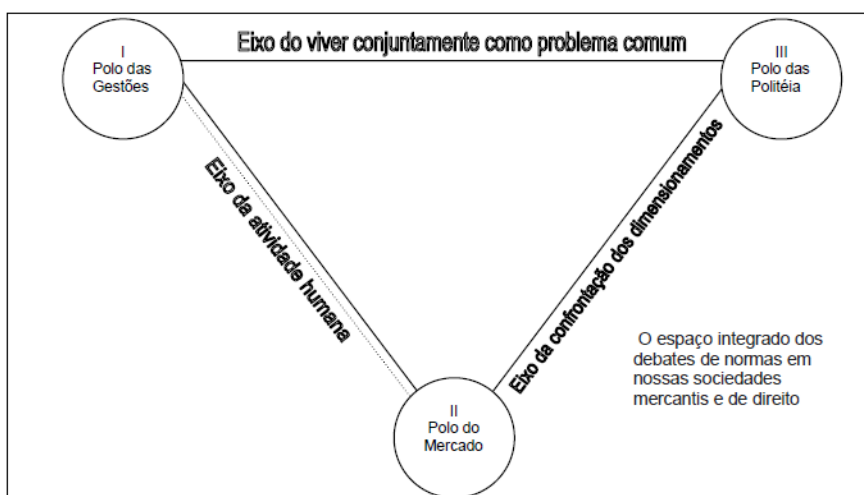


FIGURA 1: Espaço Tripolar

Fonte: Schwartz, 2010. Adaptado pela autora

Posto que não sejam polos antagônicos, mas se situam em posições opostas, existem recomposições em curso. Os autores se interrogam até que ponto, por meio dessa circulação, os valores de um dos polos acabam sendo trabalhados pelos valores do outro. Se há concordância de que existem valores operando, da mesma maneira instaura-se um debate permanente. Os autores argumentam que existe troca de valores e que isso se opera numa conjuntura política no interior de uma instância que possa encaminhar o que é colocado por essas polaridades. Ao se refletir sobre os valores sem dimensão, por exemplo, a saúde é um valor para o bem comum, mas isso tem um custo a ser pago em alguma instância, seja pública, privada ou em ambas.

Como vamos dimensionar a saúde em relação à educação e à cultura? É ‘um problema, e é o que creio ser o objeto do debate político, do debate no âmago das organizações burocráticas: “*como fazer a arbitragem entre tais valores*”. No entanto, a dificuldade é que esses dois polos e seus valores, originariamente bastante heterogêneos, não deixam de se comunicar, um tendo que considerar o outro (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 249).

Conquanto nessa bipolaridade não aparece, o espaço em que homens e mulheres operam e fazem ou participam da história. É precisamente aí, onde se tem a impressão de que não há qualquer possibilidade das pessoas intervirem em instâncias tão definidas, que se instaura o eixo da atividade humana. “Entre o polo do mercado e o polo da cidade, falta um polo para dar conta das tensões nas quais a história se faz” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 250).

[...] o verdadeiro espaço em que se dá a compreensão dos processos históricos é mais um espaço de *três polos*. Um *espaço de três polos* no qual seria necessário reintegrar um primeiro polo, aquele que poderíamos chamar de polo das dramáticas de uso de si, ou dos debates de normas, ou daquilo que poderíamos chamar de gestões “do” e “no” trabalho (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 251).

Os autores afirmam que, mesmo correndo risco da simplificação que um esquema pode trazer, o espaço tripolar quer “situar as relações dialéticas extrema e permanentemente tensas, para tentar pensar as matrizes da história” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 253).

Polo mercantil que funciona à base de valores quantitativos e mediante comparação de interesses, de benefícios, de rentabilidade. E esse é o seu papel, não se pode reprová-lo, é assim que esses valores dimensionais se constituem e vivem.

Polo do político, ou seja, o polo que assegura os valores sem dimensão.

[...] Polo das gestões, da atividade humana – que colocaremos em primeiro plano, a fim de que imaginemos que a história se faz unicamente em um face a face entre os dois outros polos, o político e o mercado. O trabalho

intelectual, queiramos ou não, tende permanentemente a reforçar esse modo de pensar (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 253).

A configuração do espaço tripolar, ao inserir o polo das gestões, da atividade humana em primeiro plano, reafirma que “sem esse polo das gestões, não se sabe muito bem quem pensa, quem sofre, quem quer mudar, e onde é o lugar dos debates de normas e de valores” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 253). A se desconsiderar a existência de tal polo, ignora-se o fato de que os seres humanos fazem história em sua atividade humana.

A ideia do esquema comporta pensar nas tensões e relações que se estabelecem entre eles. “Cada polo tem a sua especificidade profunda, mas, ao mesmo tempo, seria ininteligível em si, em sua vida, em sua duração, nos seus debates, fora do contexto da relação com os outros dois polos” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 253).

O polos II e III, o mercantil e o político, do direito, do bem comum, dos valores que todo cidadão reivindica, “têm relações e pontos comuns, ao mesmo tempo em que são perpassados por fortes tensões. O que há de comum entre esses dois polos é o fato de produzirem normas antecedentes” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 254).

O polo III abrange o campo do político, dos valores sem dimensão, das instituições, das ações dos políticos. E, tanto para o polo II quanto para o polo III, “*são necessárias regras, normas, hierarquias*” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 254) (itálicos no original).

O espaço tripolar fornece subsídios para pensar a atividade humana no enquadramento social, cultural, legal, jurídico e econômico, uma vez que as circulações que vão ocorrer nesse espaço precisam do encontro com as dialéticas. No encontro, nas recomposições do Polo I, é que se dão “aquilo que chamamos de re-singularizações, re-centramentos, considerando essa espécie de dialética permanente do impossível e do invivível, que se trava no nível desse polo” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 254).

A priori, a educação não deveria ser tratada no polo mercantil, uma vez que é um direito de todos e dever do Estado, estando mais afim do polo do bem comum, do direito. Entretanto, aqui já se instala uma contradição ou uma incoerência, em que um valor sem dimensão integra um polo mercantil sob o aval do polo do direito. Em outras palavras, o Estado brasileiro encorajou e incentivou a expansão do ensino superior privado e permite que esse funcione sob sua regulação.

À luz desse espaço tripolar é que se discute o trabalho no ensino superior privado, enfocando a atividade docente e, mais aproximadamente, a carga de trabalho assumida pelos professores no desenvolvimento e realização da atividade.

4.3 A NOÇÃO DE CARGA DE TRABALHO EM PERSPECTIVA

Trata-se de uma categoria que foi desenvolvida especialmente pela ergonomia, em suas influências francesas, e pela epidemiologia, no contexto latino-americano. Em sua perspectiva epidemiológica, se “propõe a superar a categoria Risco ou Fatores de Risco, hegemônica nos contextos explicativos da relação saúde-trabalho” (ECHTERNACHT, 1998a, p. 95). No que se refere à ergonomia

[...] trata-se de um instrumento conceitual na busca do entendimento sobre as repercussões da atividade de trabalho sobre a saúde e o desempenho do trabalhador, orientando a formulação de critérios de intervenção sobre situações de trabalho específicas. Auxilia especialmente a pesquisa da dinâmica biopsíquica da atividade de trabalho e os esforços de construção de respostas a uma questão há tanto formulada por Wisner (1987): *A que homem deve ser o trabalho adaptado?* (ECHTERNACHT, 1998a, p. 95) (itálicos no original)

A expressão “fadiga” foi uma das primeiras usadas pelos trabalhadores para descreverem os efeitos negativos do trabalho sobre eles mesmos e sobre os colegas. Ao longo do tempo, os pesquisadores abandonaram a expressão “fadiga”, por considerá-la imprecisa demais, e a substituíram, como objeto de estudo, por “carga de trabalho” (WISNER, 1994).

Em se tratando da carga física, há uma ampla literatura que descreve “fatos experimentais seguros, mas, com frequência, pouco ligados à realidade, à complexidade das situações de trabalho” (WISNER, 1994, p. 78). Algumas situações em que a carga física parecia evidente nem sempre eram acompanhadas de queixas excessivas de fadiga. O autor se refere também ao inverso: “em certos postos em que os índices de carga física ficavam em níveis moderados, ao passo que os operadores se queixavam de uma grande fadiga” (WISNER, 1994, p. 78).

Em continuidade aos estudos, foi possível relacionar que a carga cognitiva (mental) poderia ser minorada em função dos saberes e da experiência, e o que mesmo não se aplicava igualmente à carga física. As pesquisas acerca do adoecimento nas atividades terciárias com prevalência de atividades repetitivas nos postos de trabalhos informatizados recolocaram a discussão em outras bases. Não se tratava apenas do esforço físico, mas também o tempo em que se permanecia diante de um monitor de vídeo (WISNER, 1994, p. 78).

Destacando que “a noção da carga cognitiva também permitia mostrar que não há atividade física sem atividades cognitivas, que muitas dificuldades do trabalho físico tinham por origem o desprezo das dimensões cognitivas do trabalho” (WISNER, 1994, p. 78).

Assim, o “reconhecimento da carga mental junto com a carga física fez progredir o estudo da fadiga no trabalho. Contudo também aí surgiam discordâncias entre o sentimento de fadiga e a medida da carga física e mental” (WISNER, 1994, p. 78).

De acordo com Wisner (1994), “todas as atividades, inclusive o trabalho, têm pelo menos três aspectos: físico, cognitivo e psíquico. Cada um deles pode determinar uma sobrecarga. Eles estão inter-relacionados e são bastante frequentes” (WISNER, 1994, p. 13). Esclarece ainda que, se a definição dos aspectos físicos e cognitivo é bastante evidente, o mesmo não ocorre com a dimensão psíquica. Para mostrar a inter-relação, afirma que “o sofrimento e a fadiga física, a falta de sono provocada pela distribuição dos períodos de trabalho nas 24 horas, a sobrecarga de trabalho cognitivo podem determinar distúrbios afetivos” (WISNER, 1994, p. 13). Da mesma forma, alerta que “não podemos esquecer o fato de que os três aspectos sempre estão presentes [...]”; entretanto, “o aspecto psíquico ora está oculto, ora é predominante [...]” (WISNER, 1994, p. 14). O autor se refere, por exemplo, às tarefas de atendimento ao público – trabalho feito por recepcionistas e atendentes em situações ou serviços em que pode haver uma atitude negativa da parte do público em questão. Wisner (1994) chama a atenção para dois aspectos: o primeiro diz respeito a uma provável proteção dos trabalhadores contra a pressão dos usuários por meio de barreiras que vão sendo construídas. Essas podem ser físicas como, por exemplo, vidros e aberturas nos guichês; organizacionais, como fornecimento de senha; ou simbólicas, como limitar o acesso a um guichê por uma demarcação no chão. O segundo é que “em razão de processo social sutilíssimo, as decisões são tomadas longe do público e muitas vezes sem muita preocupação com suas reações; o pessoal dos guichês tem o papel de “engolir” a expressão do descontentamento dos usuários” (WISNER, 1994, p. 19) (aspas no original). Nesses casos, Wisner (1994) alerta que esses trabalhadores, embora sejam competentes, não são colocados nos guichês para resolver o problema, “mas para que alguém esteja lá ouvindo as reclamações e os protestos” (WISNER, 1994, p. 19).

Todas essas descrições se prestam a evidenciar a importância de se situar a atividade no contexto em que essa ocorre, estabelecendo as relações pertinentes. Diante dessas questões, a análise ergonômica do trabalho pareceu se tornar indispensável (WISNER, 1994, p. 78).

De fato, uma abordagem que seria fundada exclusivamente no estabelecimento de relações diretas entre elementos da situação de trabalho, por um lado, e saúde e eficácia por outro, negligenciaria o fato de que *essas relações passam necessariamente pela atividade do operador*. Este não apenas sofre restrições como realiza compromissos para, ao mesmo tempo, atingir objetivos que lhe foram designados e, na medida do possível, limitar os incômodos ocasionados pela realização do trabalho. É na sua atividade e

através dela (suas ações e suas relações com o ambiente) que se concretizam os feitos das condições de execução do trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 139) (itálicos no original).

Dessa forma, a AET, “privilegiando a elucidação das relações entre as condições de execução e a atividade permite também escapar da noção, quase sempre estéril, de ‘carga de trabalho’” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 139). Os autores afirmam que essa noção “não se revela operacional nem do ponto de vista da análise das situações, nem *a fortiori* do ponto de vista de sua transformação” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 139) (itálicos no original). Do ponto de vista da análise, poderia induzir a uma “noção de escala, senão de métrica: haveria maior ou menor carga de trabalho, e esta seria, portanto mensurável”. Entretanto, haveria o risco de “isolar componentes das funções biológicas ou psicológicas mobilizadas”. Embora não se ignore que algumas dessas funções se traduzem por indicadores mensuráveis como, por exemplo, a frequência cardíaca, mas “estes são parciais e nunca passíveis de serem reunidos num indicador geral” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 139). E, do ponto de vista da transformação das situações, “a noção de carga leva infalivelmente a recomendações em termos de efetivo, ou do volume de trabalho pedido” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 140). Ao mesmo tempo, os autores argumentam que:

Longe de nós a ideia de negar a realidade subjacente ao conceito de carga de trabalho. Vimos seu interesse quando relacionado à identificação das margens de manobra, permitindo ao operador elaborar modos operatórios para atingir seus objetivos com um custo menor. Mas sua apreensão não decorre de uma avaliação, e sim da descrição e explicação dos mecanismos colocados em jogo, o que é de fato a finalidade da análise da atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 140).

Fato é que a carga de trabalho é “um fenômeno que a ciência dificilmente consegue apreender, mas, não obstante, real, como cada um pode constatar pela experiência” (LIMA, 2010, p. 1). Trabalhar implica um grau de mobilização interna e externa para dar cabo da tarefa, entendendo que “há uma tensão permanente entre as exigências do processo e as capacidades biológicas e psicológicas dos trabalhadores para respondê-las” (FRUTUOSO; CRUZ, 2005, p. 29).

A carga de trabalho é, portanto, uma complexa função de: duração da atividade, ritmo e intensidade do esforço, tipo de tarefa, estratégias de regulação (que, por sua vez, dependem das competências do trabalhador e das condições de trabalho em sentido amplo), ciclos e pausas (horárias, diárias, entre jornadas, semanais e anuais, com seus feriados e férias mais longas, implicação, interesse e sentido do trabalho para o trabalhador). Essa função é complexa, não apenas porque a lista de variáveis é extensa, mas também porque elas são interdependentes (LIMA, 2010, p. 2).

O sonho da fisiologia seria poder quantificar o esforço e a fadiga que são formas inter-relacionadas à noção de carga de trabalho. Não se trata de uma equação simples de se resolver, considerando que a repercussão é vivida, experimentada em nível individual, entendendo o binômio “saúde-doença”, associada não apenas a um indivíduo, em suas múltiplas dimensões, mas também ao local e à forma de organização do trabalho.

A carga é “multidimensional”, considerando que sua repercussão se dá em múltiplos domínios da vida, em suas dimensões físicas e psíquicas e “exprimem fatos em interação a serem integralmente avaliados através da análise do processo de trabalho” (BRITO, 1991, p. 38). E acrescenta que “importante é compreender que o significado do conceito de carga de trabalho, dado pelos ergonomistas [...] pressupõe a não fragmentação das suas diferentes dimensões” (BRITO, 1991, p. 38). Para se opor à fragmentação, a autora retoma o conceito de Wisner (1994) apresentado anteriormente, ressaltando os “três aspectos – cargas físicas, cognitivas e psíquicas – que estariam sempre presentes, embora não se deva tomá-los como definitivos”. Argumenta ainda que “a carga de trabalho em si não deve ter a conotação necessariamente de peso e dificuldade, mas como demandas do processo de trabalho [...]” (BRITO, 1991, p. 39). É preciso que o trabalho ocorra “em condições que permitam a realização dos objetivos, sem stress e com a utilização de suas capacidades, considerando que a sobrecarga gerada (ou sofrimento) pode ser causadora de desordens somáticas e acidentes [...]” (BRITO, 1991, p. 39).

A carga de trabalho é produto da mediação existente entre a atividade de trabalho e o processo de desgaste, é necessário salientar que ali se encontra um paradoxo perverso. Ocorre que o indivíduo, por compromisso com seu trabalho e responsabilidade pelos resultados, pode se desgastar a ponto de desencadear agravos à sua saúde.

A construção de regulações individuais e coletivas, bem como estabelecimento de modos de agir, denominados em ergonomia como modos operatórios, são também, vivências de singularidade (ECHTERNACHT, 1998b).

A subjetividade que se revela nas possibilidades de ação humana media-se em uma realidade objetiva. Em outras palavras, a ação humana é contextualizada e situada, numa convocação de materialidades corporais, gerando energia humana por meio de processos psíquicos (ECHTERNACHT, 1998b).

A carga de trabalho é apontada como uma categoria para se pensar no desgaste do trabalhador ao realizar sua tarefa (ECHTERNACHT, 2004b). Conquanto se evoluam os sistemas e modelos de produção, destacam-se formas diferentes de desgaste. A condição de

desgaste como agravo à saúde decorre da impossibilidade de regular a carga considerando-se as implicações do indivíduo com a realização da tarefa e seu esforço nessa realização.

Em outra perspectiva, há também a possibilidade de regulação da atividade, considerando que, ao se realizar uma atividade, cabe ao trabalhador fazer isso de forma a “criar novas normas” que lhe permitam o enfrentamento daquela situação.

Ao se referir a uma conjuntura atual, Theureau (2002) argumenta que a noção de carga de trabalho que ele já consideraria cientificamente “morta”, na prática era reencontrada em toda parte. O que não prejudicava em nada sua eficácia, mas mostrava pelo menos que não havia sido substituída por algo melhor. Em outras palavras, não tinha surgido nada que pudesse ser considerado uma superação dessa noção, embora alguns encontros com pesquisadores, inclusive de outras áreas com desconhecimento da ergonomia e da sua história, tratassem de fenômenos qualificados de “saturação cognitiva”, estranhamente próximos de carga mental, mas com uma hipótese nova: de fragmentação de sentidos nas atividades ditas intelectuais²¹.

Se eu abordo assim a questão da “carga mental” (com aspas reforçadas), a partir da história das relações que cada um de nós construiu com essa noção, é porque me parece que nós não progrediremos se não, se cada um de nós não se interrogar sobre aquilo que ele coloca ou colocou sobre esse vocábulo, qual situação e com qual engajamento nessa situação (THEUREAU, 2002, p. 42) (tradução livre)²²

Diante do questionamento de Theureau (2002), quando propõe que cada um deve “se interrogar sobre o vocábulo, qual situação e com qual engajamento”, nessa tese retoma-se a noção de carga de trabalho, em princípio com os aspectos – físicos, cognitivos e psíquicos – preconizados por Wisner (1994). E também, em seguida, realiza a necessária abordagem pela metodologia da AET. Ao mesmo tempo em os relatos e a observação da atividade são

²¹ Tradução livre do original em francês: Cette notion de “charge mentale” que je considérais comme scientifiquement morte, je la retrouvais partout dans la pratique, ce qui ne préjugeait en rien de son efficacité, mais montrait au moins qu'elle n'avait pas été remplacée par mieux qu'elle. La deuxième rencontre fut celle de mes collègues de l'Université de Technologie de Compiègne qui, à la suite de Lahlou, Lenay, Gueniffey et coll. (1997) et — du moins en un premier temps — en me connaissant presque toute l'ergonomie et de son histoire, me proposaient de participer à une recherche sur des phénomènes qualifiés de “saturation cognitive” qui ressemblaient étrangement à ceux de “charge mentale”, mais avec une hypothèse nouvelle, celle de la “fragmentation du sens” dans les activités dites “intellectuelles”, hypothèse qui recouvrait mes propres recherches en matière de signification pour l'action (THEUREAU, 2002, p. 40)

²² Citação literal do original em francês: Si j'aborde ainsi la question de la « charge mentale » (avec des guillemets renforcés), à partir de l'histoire des relations que j'ai entretenues avec cette notion, c'est parce qu'il me semble que nous ne progresserons que si chacun de nous s'interroge sur CE qu'il met ou a mis sous ce vocable, dans quelle situation et avec quel engagement dans cette situation (THEUREAU, 2002, p. 42)

decompostos em termos dos atos de trabalho, são recompostos com subsídios da abordagem ergológica da atividade humana, em especial pelo conceito de uso de si e da noção de carga de trabalho.

A carga de trabalho seria resultado de uma inadequação mais ou menos boa entre os meios (materiais, organizacionais, humanos, etc.) disponíveis para a execução da tarefa e os resultados esperados. Isto ocorreria devido a mudanças na lógica da gestão em função da qual haveria uma crescente responsabilização pelo trabalho realizado sem assegurar as condições mínimas para a realização do mesmo (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 41).

Para fundamentar como a ergologia trata dessa noção, retoma-se Schwartz (2001), que propõe sete dimensões a serem levadas em conta quando se trata de carga de trabalho. As dimensões foram isoladas apenas para análise, posto que, no trabalho real, são “estritamente imbricadas” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44).

A **dimensão métrica e “segmentária”** diz respeito prioritariamente aos critérios mais quantificáveis, mensuráveis, relativos ao produto ou ao serviço. “Tais critérios seriam quantificáveis dizendo respeito às normas industriais, mercantis e financeiras” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44). Trata-se, pois, de mensurar quantidades do que é produzido em unidades ou em outras formas de medidas.

As **dimensões espaciais** “integram as afetações espaço-temporais (a qualidade de visibilidade dos micros, o número de deslocamentos, nível sonoro, etc.)” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44).

As **dimensões temporais** contemplam três aspectos que podem afetar a carga de trabalho. Um primeiro tempo seria aquele da **duração dos períodos de ocupação**, da **amplitude das jornadas**, dos **tempos de pausa** (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original). Nesse primeiro tempo estão incluídos os vários tempos, os intervalos presentes no trabalho. O segundo tempo “seria **“aquele inscrito na organização do trabalho”**, que conteria uma série múltipla de atividades concentradas num momento determinado, em que se encontrariam sequências temporais entre atividade intensa e atividade moderada” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original). O terceiro tempo é **“aquele das aprendizagens necessárias** para assimilar a formação e as informações relativas ao conhecimento [...]” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original).

A **dimensão dos meios e instrumentos da atividade**: “Estes instrumentos podem ou não existir e serem mais ou menos adaptados à realização do trabalho. Isto pode exigir um tempo para a aprendizagem da utilização dos mesmos e/ou uma adaptação à necessidade real do trabalho” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original).

As **dimensões coletivas** são importantes na gestão do trabalho e podem implicar um “aligeiramento e/ou aumento do peso do trabalho sobre os indivíduos. A qualidade da coordenação destes espaços afeta igualmente a carga de trabalho” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original).

A **dimensão da gestão** é composta por uma gama de tipos e combinações, como se segue. Entende-se que na gestão há “uma **multiplicidade de objetivos a atender**, o que pode ser uma causa para o aumento da carga de trabalho. Os objetivos a atender podem ser contraditórios ou convergentes entre si e devem ser atendidos num trabalho determinado” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original).

A **gestão por objetivos**, que, apesar de se distanciar das formas tayloristas de segmentação e repetição das tarefas, dos procedimentos a serem seguidos rigorosamente, muitas vezes pela forma como são determinados tais objetivos, de forma ‘estrangeira’ à atividade, acabam por mostrar numa análise fina que a suposta autonomia está enquadrada por uma série de protocolos, regras precisas que reinstalam uma lógica taylorista na organização do trabalho (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 45) (negrito no original).

Os **objetivos do trabalho ou o serviço como relação de serviço** representam uma dimensão que se baseia na concepção de que

O serviço resulta – é obtido – através de uma relação de serviço entre funcionários/usuários [...] O resultado, o serviço, é objeto de julgamento, de uma avaliação em função dos valores de quem é protagonista dessa relação (usuários/prestadores), bem como pela coletividade na qual está imersa tal relação. [...] A carga de trabalho de um serviço pode ser avaliada a partir dos seus efeitos (no sentido da transformação das condições de atividade) e da atividade de relação de serviço (condições de sua produção) (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 45).

Por fim, a **dimensão dos valores** preconiza que esses “se infiltram em todas as dimensões precedentes. Tais valores obrigam aos gestores, mas também os funcionários, a tomarem decisões sobre a condução do trabalho ao longo dos milhares de operações para a realização do mesmo” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 45). As dimensões propostas por Schwartz (2001) buscam explicar a carga de trabalho a partir de duas proposições:

[...] as variáveis explicativas são relacionadas do lado da carga de trabalho, em relação com as coerções provenientes das condições gerais de trabalho e produção no plano da organização empresarial organizada (no original ‘*contraintes*’) e como as coerções provenientes do posto e das situações de trabalho analisadas (no original ‘*astreintes*’) (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 45) (itálicos no original).

De acordo com Tardif (2012) a carga de trabalho dos professores pode ser analisada a partir de um ponto de vista administrativo, expresso em torno das normas oficiais, legislação e convenções coletivas, entre outras, que são emanadas de instituições vinculadas aos professores. Também pode ser tomada a partir das exigências reais do trabalho cotidiano. Esses dois pontos de vista traçam a “distinção usual da ergonomia, entre a tarefa prescrita, tal como é definida pelos “patrões” e objeto de regras explícitas, e a tarefa real tal como se realiza no processo concreto do trabalho” (p. 111) (aspas no original).

Como em qualquer outra profissão, Tardif (2012) considera que no trabalho docente, há professores que se engajam de tal maneira com seu trabalho que podem, até mesmo, permitir que esse invada sua vida particular, seus fins de semana e suas noites. Mas afirma que não se trata de discutir individualmente como cada um se coloca frente ao seu trabalho e propõe pensar que “essa noção ‘carga de trabalho’ é complexa porque remete a diversos fenômenos – dos quais vários não são quantificáveis – que se inter cruzam sem cessar e cuja influência recíproca é difícil ou mesmo impossível de separar completamente” (TARDIF, 2012, p. 113) (aspas no original).

Aponta em seguida para os principais fatores que devem ser considerados na determinação da carga de trabalho dos professores:

Fatores materiais e ambientais, como a natureza dos lugares de trabalho e os recursos materiais disponíveis. Por exemplo, a insuficiência de material adequado, a falta de equipamento informático, a pobreza das bibliotecas, a dependência dos horários de transporte (em regiões distantes), a insuficiência de recursos financeiros são fatores muitas vezes descritos pelos docentes de todos os países e, obviamente, no Brasil, pois eles tornam muito pesada ou difícil a carga de trabalho.

Fatores sociais, como a localização da escola (em meio rural ou urbano, num quarteirão rico ou pobre, etc.), a situação socioeconômica dos alunos e de sua família, a violência reinante no quarteirão, a venda de drogas [...], etc.

Fatores ligados ao “objeto de trabalho”, tais como o tamanho das turmas, a diversidade das clientela, a presença de alunos com necessidades especiais e com dificuldades de adaptação e de aprendizagem, a idade dos alunos, o sexo, o nível de maturidade, etc.

Fenômenos resultantes da organização do trabalho: o tempo de trabalho, o número de matérias a dar, o vínculo empregatício (regular, precário, por contrato, etc.), a diversidade das outras tarefas além do ensino (a recuperação, as atividades paradidáticas, a tutoria ou a disciplina, a supervisão, etc.), as atividades à noite, nos fins de semana, nas férias, etc.

Exigências formais ou burocráticas a cumprir: observância dos horários, avaliação de alunos, atendimento aos pais, reuniões obrigatórias, tarefas administrativas, etc.

Enfim, há ainda os modos como os professores lidam com esses fatores e as estratégias que eles elaboram para assumi-los ou evitá-los (TARDIF, 2012, p. 113-4).

A análise da observação da atividade docente da professora Melissa, que é feita de forma pormenorizada no capítulo 7, apresenta situações do cotidiano docente, exemplificando, conforme argumenta Tardif (2012), como a carga de trabalho docente é permeado por fatores ambientais, sociais, exigências formais e burocráticas, entre outros.

PARTE II

5 OS CAMINHOS DA PESQUISA E SEUS SUJEITOS

A pesquisa realizada constituiu-se de duas etapas sequenciais e complementares. Os dados iniciais foram obtidos numa abordagem de natureza quantitativa e, de posse desses dados, foi feito um afinilamento para uma abordagem qualitativa. Cada uma das abordagens trouxe sua contribuição para o desvelamento da atividade docente num setor específico, sujeito a condições determinadas e exigindo do sujeito a gestão de si e também da sua carga de trabalho.

Houve uma escolha intencional para que a pesquisa realizada fosse pluridimensional, com suas dimensões quantitativa e qualitativa, uma vez que, buscou-se revelar a carga embutida e encoberta no cotidiano, contribuindo para evidenciar os ‘dramas’ com os quais um professor de uma instituição de ensino superior privado se depara no seu cotidiano.

Por princípio, adotou-se o pressuposto da AET de que a observação sistemática permite desvendar em que consiste uma atividade de trabalho, no caso da atividade docente, face às situações inerentes ao seu ofício numa IES privada e na condição de professor horista. Segundo Wisner (1994) “esta análise deve ser vinculada, não ao que os trabalhadores supostamente fazem, e sim ao que eles realmente fazem para responderem às exigências do sistema”.

A observação detalhada da atividade aproxima-se das situações reais de trabalho, tornando possível explicitar os valores, saberes, julgamento e critérios de ação que orientam os comportamentos no trabalho, eventuais dificuldades e formas de lidar com a variabilidade das situações e formas de regulação que perpassam a atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001).

A opção pela AET fundamenta-se na proposição de que a observação da atividade possibilitará conhecer não apenas o que fazem os docentes, mas também como fazem para realizar a tarefa que lhe foi designada pela IES Alfa. Segundo Guérin *et al.* (2001) a AET é um “processo onde o ergonomista entra, no qual fica imerso. É ao longo do desenvolvimento desse processo que o ergonomista constrói sua compreensão da situação de trabalho” (p. 82-3).

Para o desenvolvimento deste estudo, foi realizada uma pesquisa bibliográfica, a qual “é desenvolvida com base em material já elaborado, cujas fontes são constituídas por material já impresso localizado nas bibliotecas, constituído principalmente de livros e artigos científicos” (GIL, 2002, p. 44). Quanto aos fins, foi adotada a pesquisa exploratória, caracterizada pela possibilidade de se familiarizar com o problema, com vistas a torná-lo mais

explícito ou a constituir hipóteses (GIL, 2002). Continuando, o autor afirma que tais pesquisas exploratórias têm como objetivo principal o “aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições”, visto que são normalmente realizadas em área na qual há pouco conhecimento acumulado e sistematizado (GIL, 2002, p. 41).

Adotou-se o estudo de caso com o intuito de coletar o máximo de informações sobre a atividade docente numa instituição privada de ensino superior buscando entrever aspectos passíveis da carga de trabalho docente. Optou-se por conduzir esse estudo em uma única instituição para que se pudesse apreender com a maior fidedignidade possível, a globalidade da atividade em uma dada organização de trabalho, mediante condições igualmente determinadas.

Segundo Gil (2002) “consiste no estudo profundo e exaustivo de um ou poucos objetos, de maneira que permita seu amplo e detalhado conhecimento, tarefa praticamente impossível mediante outros delineamentos já considerados” (p. 54).

A pesquisa baseou-se no modelo elaborado por Guérin *et al.* (2001) que tem uma especificidade: “não pode ser uma abordagem baseada na simples aplicação de ferramentas pré-construídas” (p. 82). A AET tem como pressupostos: (1) a participação voluntária dos sujeitos envolvidos na intervenção ergonômica; e (2) a investigação do trabalho nas situações reais onde este se inscreve (FERREIRA; FREIRE, 2001, p. 182). Em coerência com a referida especificidade, o questionário aplicado foi elaborado a partir do conhecimento vivenciado pela pesquisadora em relação aos aspectos da realidade do trabalho docente no ensino superior privado na IES Alfa.

Como a pesquisadora é também professora da IES Alfa e, nessa condição, vive o cotidiano docente, participa dos eventos promovidos pela instituição, depara-se rotineiramente com suas deliberações e, como qualquer outro funcionário, tem informações sobre o andamento da gestão da IES Alfa. E, na qualidade de docente, tem acesso livre à *intranet* para desenvolver seu trabalho.

Tomando tal cotidiano como referência, foi elaborado o instrumento de pesquisa quantitativa que buscou contemplar aspectos que estão presentes na especificidade da IES Alfa. No que se refere, por exemplo, aos seus campi, à necessidade de deslocamentos entre eles, à oscilação semestral da carga horária e às dificuldades interpostas no cotidiano. As questões formuladas também foram baseadas em questionários de outras pesquisas; em especial, a desenvolvida pelo SINPRO-MG, em parceria com a FUNDACENTRO – Centro Regional de Minas Gerais, intitulada “O TRABALHO E OS AGRAVOS À SAÚDE DOS PROFESSORES DA REDE PRIVADA DE ENSINO DO ESTADO DE MINAS GERAIS”.

Voltada para o conhecimento das condições de trabalho e saúde dos docentes da rede privada de ensino de Minas Gerais, essa pesquisa foi realizada em 2007/2008 e divulgada em 2009, conforme site do SINPRO-MG (SALIM, 2009).

O processo de construção do instrumento de pesquisa demandou vários ajustes, pois além de elencar situações presentes no cotidiano específico da IES Alfa, houve uma tentativa de se aproximar da formulação de Wisner (1994) acerca dos três aspectos - físico, cognitivo e psíquico – que, segundo esse autor, estão presentes em todas as atividades, inclusive o trabalho.

À luz dessa proposição de Wisner (1994) o instrumento utilizado buscou classificar as situações cotidianas nos três aspectos. Ressalte-se que, a despeito de alguma discordância sobre o enquadramento dessa classificação, não há como negar que tais situações podem ser fatores estruturantes da carga para a categoria profissional. Cabem questionamentos do ponto de vista do enquadramento na classificação, embora tais fatos sejam concretos para os docentes da IES Alfa.

5.1 PROCESSO DE ANÁLISE

A condução do processo de análise do trabalho é uma construção que se guia por algumas etapas. A seguir são descritos os passos da pesquisa e o encaminhamento para o estudo de caso individual.

Em relação à sequência das etapas, Guérin *et al.* (2001) alerta que “a abordagem apresentada não deve, pois, ser entendida como uma série de métodos a aplicar um após o outro. É, ao contrário, a riqueza dos ajustes, das regulações introduzidas [...] que condiciona seu sucesso” (p. 87).

No presente caso, ao longo do detalhamento das etapas, também serão destacados os sujeitos da pesquisa quantitativa e os critérios do afinamento para um estudo individual.

Etapa 1 – Análise da demanda e do contexto

Nesse estudo diferentemente de outros em que o setor privado é discutido a partir do seu crescimento e que o trabalho docente apenas compõe esse cenário, aqui interessa a carga de trabalho embutida no ‘infinitesimal’ da atividade docente. É preciso desvelar a carga de trabalho encoberta na atividade docente num cenário do ensino superior, da intensificação e proletarização do trabalho docente.

Inversamente ao que preconiza a AET, não havia uma demanda formulada previamente, mas acredita-se que os resultados aqui obtidos interessam a diferenciados públicos, tais como: o campo educacional, o conjunto dos professores, os docentes do ensino superior privado, a IES Alfa, o sindicato da categoria e, quiçá aos formuladores das políticas educacionais.

Dito isso, reafirma-se o interesse desse estudo em atendimento a uma demanda social, que apesar de não ter sido formulada, interessa aos públicos envolvidos e ao conjunto dos trabalhadores. Além disso, posto que as pesquisas sobre educação habitualmente se ocupam do setor público, também se insere na ampliação da produção de conhecimento sobre o setor privado.

Há ainda as especificidades da contratação por carga horária, implicando em desregulamentação importante do direito do trabalho. As IES alteram o valor dos salários dos docentes, mediante flutuação da carga horária contratada. Isso tem impactos no acompanhamento do direito do trabalho e fragiliza o trabalhador do setor privado. Este, muitas vezes, desconhece seus direitos, tanto na continuidade quanto no término da contratação.

A pesquisa teve início em fevereiro de 2012, com os primeiros contatos feitos junto à Pró Reitoria e Assessorias Acadêmicas da IES Alfa. Na configuração inicial, pretendia-se estudar os docentes de tempo integral (40 horas), considerando o limite da carga horária semanal. Entretanto, ao se conhecer a distribuição da classificação docente na IES Alfa, reformulou-se o universo da pesquisa. Os professores contratados em horário integral são coordenadores de ensino ou outras tarefas de apoio, como assessorias. Os próprios interlocutores que a IES Alfa disponibilizou para atenderem a essa pesquisa eram dois docentes que também atuavam como assessores da Reitoria e, nesse caso, tinham carga horária de tempo integral. Assinale-se que a IES propôs que a pesquisa se voltasse para os docentes que atuam na área de gestão da instituição. A Assessoria da Reitoria informou que nesse grupo havia 138 pessoas trabalhando em tempo integral e que esse campo não apenas estava disponível para pesquisa, como também a instituição tinha interesse nos resultados dessa pesquisa.

Mesmo diante da sugestão da Reitoria da IES, foi mantida a intenção inicial de interesse desse estudo, qual seja, conhecer no mais detalhado, pormenorizado, no ínfimo, a atividade de trabalho do professor horista vinculado principalmente ao ensino. Entretanto, a sugestão da Reitoria da IES Alfa pode ser o objeto de uma pesquisa futura.

No presente estudo estabeleceu-se que, necessariamente os docentes deveriam estar vinculados a uma única IES, uma vez que um dos interesses da pesquisa foi correlacionar a atividade de trabalho e sua inserção numa dada instituição. Não se desconhece que inúmeros docentes atuam em várias instituições e que, no somatório de suas horas de aulas, por vezes, perfazem uma carga horária até mesmo superior a 40 horas, mas, para essa pesquisa, foi definido o critério de vínculo empregatício com a IES Alfa.

Delimitar a carga de trabalho numa mesma instituição é relevante, pois o horista pode perder a dimensão institucional, dependendo dos tipos e quantidade de vínculos estabelecidos na prestação de serviços. Analisar esse trabalhador num dado campo que foi descrito em suas especificidades, possibilita correlacionar as normas emanadas de um âmbito institucional e as repercussões para a atividade do docente vinculado a essa.

Etapa 2 – Exploração do funcionamento da empresa

Trata-se do momento de obter informações acerca do funcionamento da empresa, escolha das situações que serão estudadas, análise de documentos sobre a tarefa do docente (como o Manual do Professor), informações internas sobre contratação, carreira e políticas de pessoal, histórico da instituição, cursos, localização, perfil dos docentes e demais informações disponibilizadas para a pesquisa.

A IES Alfa autorizou o acesso a dados internos constantes do Sistema de Gestão Docente (SGD), fornecendo um relatório detalhado sobre a carga horária de todos os docentes, os campi de trabalho, as disciplinas que lecionam, cursos em que atuam e *email* institucional para contato.

O referido relatório permitiu definir a amostra da pesquisa considerando o parâmetro da carga horária. Naquele momento, face às informações obtidas na instituição, optou-se por pesquisar o docente com no mínimo 20 horas semanais na IES Alfa. Essa foi uma tentativa de incluir um maior número de docentes com uma carga horária expressiva e que estivessem prioritariamente em sala de aula e não em tarefas de gestão acadêmica.

Além da tentativa de selecionar criteriosamente a amostra da pesquisa, outro produto dessa etapa foi a validação do projeto e a tramitação da documentação junto ao Comitê de Ética e Pesquisa (COEP) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). No dossiê encaminhado ao COEP, foi incluída a carta de aceitação da IES Alfa para a realização da pesquisa, com ressalvas expressas em relação à manutenção do sigilo da identificação da instituição. A carta foi emitida em 09/04/2012; portanto, após o início da pesquisa.

Etapa 3 – Observações globais da atividade (Observações Abertas)

Consiste em obter os primeiros dados sobre o campo com vistas a se aproximar da realidade daquele local de trabalho, caracterizando-se como uma observação livre. Conforme informado anteriormente, a pesquisadora é docente na IES Alfa e, por isso, parte da etapa de Observações Abertas foi embasada em sua experiência.

A construção do questionário de pesquisa buscou elencar aspectos presentes no cotidiano daqueles docentes, uma vez que já se conhecia preliminarmente o funcionamento da IES Alfa. O questionário foi validado junto a alguns docentes de outras instituições, bem como junto ao grupo de doutorandos de mesma linha de pesquisa e, baseado nas dificuldades ou sugestões apontadas, foi revisado, até sua versão definitiva (APÊNDICE A).

Por meio da *intranet*, a IES Alfa apresentou a pesquisa e convidou todos os professores, independentemente da sua carga horária, para participarem. A mensagem reforçava o papel da IES de produzir conhecimento e dizia que a pesquisadora faria novo contato para dar prosseguimento à pesquisa.

Outra decisão importante dessa fase foi a definição de como disponibilizar o questionário para os docentes. Pode-se perceber que eles estavam distribuídos por sete campi e não havia como acessar todos os professores sem uma logística que pareceu ser bastante complicada, incluindo deslocamento e agendamento de horário. Dessa forma optou-se pelo formulário virtual, que estaria disponível por um período determinado, durante o qual o docente poderia respondê-lo em dia e horário de sua conveniência.

Coube à pesquisadora enviar *email* para os professores, informando da pesquisa e de como acessar o link do Google Docs para respondê-la. A pesquisa esteve *online*²³ entre outubro de 2012 e janeiro de 2013, conforme o Gráfico 1 apresenta.

O *eixo x* se refere ao intervalo de tempo em que a pesquisa recebeu respostas, ou seja, no período entre 22/10/2012 a 23/01/2013 e o *eixo y* contabiliza o número de respondentes ao longo desse período. A pesquisa começa com poucas respostas, sendo que, após o término do semestre letivo e mediante novos contatos com os professores selecionados, percebe-se que houve aumento no fluxo de respondentes.

²³ Disponível em: <https://docs.google.com/spreadsheets/ccc?key=0ApQmT0eds42ldGxyMGNJOGV3UGRrVjlyOF9qSmx4Vmc&usp=drive_web#gid=0>.

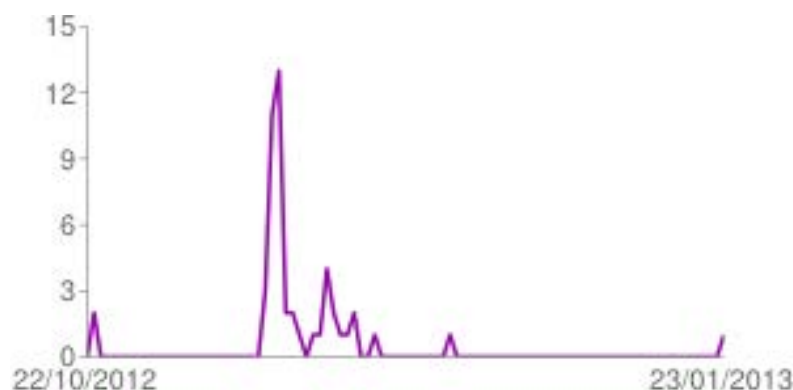


GRÁFICO 4: Fluxo de respondentes e período de pesquisa

Fonte: Google Docs

Inclusive se pode observar que, coerentemente com a atividade docente, com sua peculiar pressão temporal, o período em que se obteve o maior volume de respostas foi após o encerramento do semestre.

Antes de dar sequência à etapa seguinte da pesquisa, é importante caracterizar os sujeitos da pesquisa conforme definições da IES Alfa e da legislação pertinente. Tais classificações serviram de parâmetros para definição do universo e da amostra para coleta dos dados iniciais da pesquisa.

5.1.1 Os sujeitos da etapa quantitativa

Conforme Anexo da Portaria 40 (BRASIL, 2007) (ANEXO B) - “Quadro dos Conceitos de referência para as bases de dados do MEC sobre educação superior”, os docentes são classificados segundo o Quadro 2, que se segue.

QUADRO 2: Definições carga horária docente - MEC

Carga horária	Definição
Tempo integral	docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.
Tempo parcial	docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.
Horista	docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadre nos outros regimes de trabalho acima definidos.

Fonte: Portaria 40 MEC/BRASIL (12/12/2007)

A IES informou que, no segundo semestre de 2012, contava com 693 professores, sendo 138 em tempo integral, 119 em tempo parcial e 436 horistas. No âmbito interno, a IES Alfa define os docentes conforme Quadro 3, que se segue.

QUADRO 3: Definições carga horária docente - IES Alfa

Carga horária	Definição
Tempo Integral	docentes que desenvolvem atividades de gestão acadêmica e também atuam atividades de ensino. Enquadram-se nessa situação os Coordenadores de Curso, Diretores e Assessorias.
Tempo Parcial	docentes que desenvolvem atividades de pesquisa e extensão, que não são atividades de gestão e que também atuam em atividades de ensino.
Horista	Docente que atua em atividades de ensino.

Fonte: Dados fornecidos pela IES Alfa (2012)

De posse de tais informações, se delineiam os sujeitos de pesquisa, quais sejam: docentes de uma IES privada, categoria administrativa Centro Universitário, classificado como horista, com 20 ou mais horas de trabalho semanais. A amostra foi de 144 professores, conforme Quadro 4, distribuídos nos seguintes percentuais:

QUADRO 4: Distribuição percentual docentes e carga horária semanal

Carga horária	Número de docentes	Percentual
Com 20 horas semanais	61	42%
Entre 21 e 24 horas semanais	43	30%
Entre 25 e 28 horas semanais	30	21%
Entre 29 e 32 horas semanais	07	5%
Acima de 33 horas semanais	03	2%
Total	144	100%

Fonte: Dados fornecidos pela IES Alfa (2012).

Os dados evidenciam que o maior percentual de professores se localiza no intervalo entre 20 a 24 horas semanais perfazendo 72% da amostra.

A pesquisadora enviou *e-mails* para os 144 docentes solicitando que respondessem ao questionário *online*. Ao final do período de recebimento das respostas, apurou-se que 47 professores participaram da pesquisa, tendo se constituído num percentual equivalente a 32,6% da amostra.

Os dados obtidos na abordagem quantitativa foram estatisticamente tratados por meio do programa *Statistical Package Social Science* (SPSS). Foi utilizada a estatística descritiva, utilizando-se medidas de frequência (absoluta e relativa), conforme Soares (1991). Os dados foram organizados em tabelas e quadros apresentados e discutidos no Capítulo 6.

Etapa 4 - Observação Sistemática

É a etapa seguinte à observação livre, caracterizando-se pela intensidade do contato e acompanhamento da atividade.

Numa experiência semelhante, Dias (2007) pesquisou situações conflitantes no setor de atendimento de uma operadora de saúde e buscou conhecer quais eram as estratégias de regulação da atividade do atendente. Naquele momento, interessava compreender como o atendente em uma operadora de saúde, atuante no segmento privado, lidava com as condições dadas institucionalmente, ouvia a necessidade do cliente e atendia às exigências da operadora.

Naquela ocasião, também optou-se por adotar a metodologia da AET para acompanhar *in loco* as situações de trabalho e buscar compreender a atividade ali engendrada, como o atendente fazia para lidar com as demandas dos usuários e as dificuldades interpostas pela operadora de saúde. Considerando essa experiência anterior, as observações sistemáticas se mostraram pertinentes para abordagem de tarefas com caráter relacional, como o atendimento face a face e o trabalho docente. Não por acaso, as duas pesquisas se situam em áreas importantes para o bem comum: educação e saúde.

Além de descrever a atividade, considera-se o pressuposto ergológico da atividade humana em que se preconiza que, ao fazer a síntese entre o que é prescrito e o que é efetivamente realizado, o sujeito faz escolha, hierarquiza e renormaliza seu meio.

É inócuo perguntar a um trabalhador o que ele faz, pois a definição da tarefa não dá conta de apreender a complexidade da atividade, uma vez que a mesma se dá em condições reais que se modificam a todo o momento, enquanto a tarefa se pretende normativa e em condições determinadas (GUÉRIN *et al.*, 2001). A observação da atividade apreende essa síntese, mostrando não apenas o que estava prescrito para a tarefa, mas o que foi efetivamente realizado.

A ergologia contribui para essa discussão preconizando que a realização da atividade inclui as “normas antecedentes”, se referindo a aspectos presentes anteriores à sua consecução. A abordagem ergológica instiga e propõe que “podemos acompanhar com uma lupa o processo de tratamento e re-tratamento dos saberes e valores, o debate de normas e as ‘re-normalizações’ efetuadas nas normas antecedentes pela atividade humana em ação de trabalho” (CUNHA; LAUDARES, 2009, p. 67).

A metodologia consiste ainda na produção de verbalizações dos tipos simultânea ou consecutiva. A verbalização simultânea é limitada, uma vez que pode “implicar numa interrupção” da atividade de trabalho (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 169). No presente caso, em

que se acompanhou a atividade docente, embora tenha ocorrido, nem sempre foi possível produzir verbalizações dessa forma. A verbalização consecutiva, por seu lado, “pretende manter o desenvolvimento normal da atividade” (GUÉRIN *et al.*, 2001, p. 169), podendo ser feita a partir de algum registro de observações. Esse tipo foi mais utilizado nessa pesquisa, uma vez que buscou-se anotar com a maior riqueza possível as situações que ocorreram em sala de aula. Há, ainda, uma forma específica de verbalização denominada autoconfrontação, que consiste em relançar termos que ficaram pouco claros, vagos ou que consistem em jargões da atividade.

Em termos mais concretos, a AET consiste em procedimentos de observação da atividade, o que pode ser feito por meio de anotações, gravações de conversas ou filmagem de situações, para que depois se possa conversar sobre tais situações com os sujeitos da pesquisa, buscando elucidar o que estava em jogo na situação.

5.1.2 O sujeito da etapa qualitativa

Os dados obtidos na abordagem quantitativa guiaram os passos seguintes da pesquisa. Após o tratamento estatístico dos dados, a pesquisadora enviou nova mensagem eletrônica aos respondentes atualizando o *status* da pesquisa e fazendo um novo pedido. Informou que seria realizado um desdobramento da pesquisa numa abordagem qualitativa para aprofundar a compreensão dos dados obtidos na fase anterior e que a etapa seguinte consistiria em acompanhamento do cotidiano docente durante um bimestre. Para tanto, precisaria dos professores que haviam participado da etapa anterior.

A mensagem eletrônica foi enviada em junho de 2014 e dizia que o acompanhamento seria no semestre seguinte. Dos 47 respondentes iniciais, cinco deles responderam a esse novo convite, se disponibilizando para acompanhamento da atividade docente. Com base nos relatórios fornecidos pela IES Alfa, foram delimitadas as seguintes condições: ser professor horista com atuação em ensino e não exercer cargo de gestão.

Retomando percentualmente os dados quantitativos mais indicativos da etapa inicial da pesquisa, surgiu o perfil de referência para a fase do acompanhamento da atividade docente:

- são docentes na faixa etária de 31 a 40 anos (53%);
- predominantemente do sexo feminino (59,6%);
- possuem titulação de mestrado (80,9%);
- trabalham na IES pesquisada há menos de 10 anos (80,8%);

- por esse mesmo período, são professores do ensino superior privado (87,3%);
- trabalham cinco dias por semana e ministram mais de duas disciplinas (70,2%);
- semanalmente encontram-se com mais de quatro turmas (95,8%).

Além disso, a fim de se preservar o sigilo da pesquisa, considerou-se também o campus em que o docente atuava. Tendo em vista que a pesquisadora atua no campus Beta, ficaria mais justificada sua presença habitual nesse local o que, por sua vez, asseguraria ainda mais o anonimato do docente a ser acompanhado em sua atividade.

Dentre os professores que se disponibilizaram, a professora Melissa se encaixou sob medida no perfil quantitativo em todos os itens. A exceção a ser feita é que a idade ultrapassa o perfil encontrado, faixa etária de 31 a 40 anos: a professora Melissa tem 46 anos. Além da representatividade do perfil, ela também se adequou às outras condições prévias: é professora horista com carga horária semanal na IES Alfa acima de 20 horas, cumprida prioritariamente em sala de aula e atua no campus Beta. Realizou-se novo contato com os outros professores para agradecê-los e informar que já havia sido feita a escolha de um docente.

5.1.3 O percurso da observação da professora Melissa

O período de observação foi de um bimestre e, propositalmente, o acompanhamento se estendeu até a entrega dos resultados da primeira avaliação. Foram acompanhadas nove aulas de quatro horas cada uma, totalizando 36 horas em sala de aula, e foram realizados encontros posteriores com o objetivo de elucidar questões que precisavam ser melhor discutidas com a professora. Foram três encontros de aproximadamente três horas e uma entrevista com quatro horas. O tempo total da coleta de dados qualitativa foi de aproximadamente de 50 horas.

A análise dos dados qualitativos do estudo de caso se inicia com observação e descrição integral da Aula 01. Trata-se de um momento muito significativo, pois é quando se estabeleceram os primeiros contatos entre a professora e a pesquisadora, entre a professora e seus alunos, se conheceu o espaço físico da sala de aula e o número de alunos, entre tantos outros aspectos que influenciarão diretamente na atividade docente.

A importância da primeira aula também reside no panorama que se desenha sobre o encaminhamento da disciplina, o que será pactuado com os alunos, o que será estudado, como será o funcionamento da sala de aula, os primeiros trabalhos que serão feitos, a distribuição de pontos, os critérios de avaliação, entre outros acertos.

A partir da Aula 01, a tessitura da análise vai articular momentos diferentes que se entrelaçam, desde as verbalizações da primeira aula e das que se seguiram até situações

cotidianas e encontros de confrontação, buscando o desvelamento do estudo de caso. Esse desenrolar colocou em evidência as normas antecedentes que dão peso à atividade e como ocorre a circulação, a dramaticidade e as escolhas que se operam no cotidiano e que repercutem nas dimensões da carga de trabalho. Também foram trazidos resultados da pesquisa quantitativa para dialogar com o estudo de caso.

5.1.4 A trajetória da professora Melissa

Vale ressaltar que, na mesma medida em que se escolhe também se é escolhido. A professora Melissa foi receptiva à pesquisa desde o momento inicial: sua mensagem eletrônica dizia que, como sempre há dificuldade em encontrar pessoas para pesquisa, ela concordava em participar. A partir daí, foram trocadas inúmeras mensagens pela *intranet* e, depois, ela colocou à disposição seu *email* pessoal e seu celular para se combinar os próximos passos.

Embora a maioria das conversas com a professora Melissa tenha sido breve em função dos curtos intervalos, algumas vezes o tempo foi mais estendido. Durante o período de observação, dependendo do andamento da aula, era possível aprofundar mais em alguma verbalização, quando os alunos estavam envolvidos em trabalhos em grupo. Esses momentos eram sempre negociados com a professora, a qual, algumas vezes, sugeriu que suas falas fossem gravadas. Nas oportunidades em que isso aconteceu, após a transcrição, a professora Melissa lia o material, validava ou esclarecia algum aspecto que não havia sido tratado de forma adequada.

Após o período de observação, foram agendados alguns encontros para validação e autoconfrontação. No dia 08 de novembro de 2014, foi realizada uma entrevista aberta baseada em um roteiro que buscava conhecer a trajetória de vida pessoal e profissional da professora. A conversa durou em torno de quatro horas e aconteceu em sua residência após convite feito à pesquisadora. O capítulo 7 apresenta uma abordagem clínica do trabalho da professora Melissa que contém várias partes de gravações que foram transcritas pela pesquisadora e, na sequência, lidas e validadas pela professora. Nos momentos em que sua verbalização remeteu a alguma situação ocorrida em sala de aula, essa parte foi introduzida na análise.

A professora Melissa nasceu em Belo Horizonte, tem 46 anos e concluiu sua graduação em Psicologia em 1992. Tem mestrado em Engenharia de Produção, com ênfase em Psicologia das Organizações, pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC),

concluído em 2001. Separou-se recentemente e mora com a filha única, de seis anos. Tem relação de emprego apenas na IES Alfa. Eventualmente, dá aulas em pós-graduação, na Fumec e na Fundação Dom Cabral (FDC) e atua também em consultorias esporádicas. Toda sua experiência de trabalho é em Recursos Humanos e Psicologia e, na docência, atua em cursos dessas duas áreas.

Essa seção encerra o detalhamento das etapas e do caminho trilhado para executar a pesquisa quantitativa e o estudo de caso individual.

6 VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS, OCUPACIONAIS E CARGA DE TRABALHO

A seguir são apresentados os resultados obtidos com a aplicação do questionário. As Tabelas que se seguem apresentam a distribuição das variáveis demográficas, ocupacionais e da carga de trabalho, bem como alguns cruzamentos dos dados obtidos. O questionário buscou abordar o caráter multifatorial da carga de trabalho nas suas dimensões físicas, cognitivas e psíquicas.

6.1 DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS DEMOGRÁFICAS

A IES informou que, conforme dados internos do ano de 2012, contava com 693 professores, sendo 138 em tempo integral, 119 em tempo parcial e 436 horistas. Desses, foram abordados aqueles que tinham carga horária com 20 ou mais horas de trabalho semanais: a amostra foi de 144 professores intencionalmente selecionados do universo estudado e 47 docentes deram retorno à pesquisa equivalente a 32,6%.

TABELA 2: Perfil dos respondentes

Variáveis	Frequência	Percentual	
Sexo	Feminino	28	59,6
	Masculino	19	40,4
	Total	47	100,0
Escolaridade	Doutorado	7	14,9
	Especialização	1	2,1
	Mestrado	38	80,9
	Pós-doutorado	1	2,1
	Total	47	100,0
Faixa Etária	Menos de 30 anos	9	19,1
	De 31 a 40 anos	25	53,2
	De 41 a 50 anos	9	19,1
	De 51 a 60 anos	3	6,4
	Acima de 60 anos	1	2,1
	Total	47	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Os respondentes se distribuíram entre 59,6% do sexo feminino e 40,4% do masculino. A titulação de 38 participantes, 80,9%, é mestrado, e 14,9% têm doutorado. A idade variou entre menos de 30 e acima de 60 anos de idade, com prevalência na faixa de 31 a 40 anos, equivalente a 53,2% dos respondentes, sendo uma população jovem.

6.2 DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS OCUPACIONAIS

A Tabela 3 trata do perfil dos respondentes, segundo as variáveis ocupacionais, apontando o tempo de trabalho do professor no ensino superior privado e também como professor na IES. Observa-se que 48,9% dos docentes estão na profissão há menos de cinco anos e 31,9% atuam de seis a 10 anos. Os demais percentuais se diluem nas outras faixas. Quanto ao tempo de trabalho na IES Alfa, os percentuais se distribuem da seguinte forma: 66% dos respondentes estão na instituição há menos de cinco anos, na faixa seguinte – o intervalo de seis a 10 anos – é de 21,3% desses. Considerando que o tempo mais expressivo de crescimento da IES ocorreu nos últimos dez anos, podem ser destacados os seguintes percentuais: os respondentes são professores da IES há menos de 10 anos – 87,3% dos respondentes – e pelo mesmo período ministram aulas no ensino superior privado (80,8%).

TABELA 3: Tempo de trabalho como professor

Variáveis	Faixa de tempo	Número de respostas	Percentual de respostas
Tempo de trabalho como professor de ensino superior privado	Menos de 5 anos	23	48,9
	De 6 a 10 anos	15	31,9
	De 11 a 20 anos	6	12,8
	Acima de 20 anos	3	6,4
	Total	47	100,0
Tempo de trabalho como professor nessa Instituição	Menos de 5 anos	31	66,0
	De 6 a 10 anos	10	21,3
	De 11 a 20 anos	3	6,4
	Acima de 20 anos	3	6,4
	Total	47	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Ainda no quesito variáveis ocupacionais, o questionário coletou dados relativos ao número de dias e quantidades de disciplinas e de turmas sob a responsabilidade dos docentes pesquisados. Tais dados referentes ao segundo semestre do ano de 2012, são apresentados na Tabela 4.

TABELA 4: Quantidade de dias de semana em docência, quantidade de disciplinas e de turmas no semestre de 2012/2

Variáveis	Quantidades	Número de respostas	Percentual de respostas
Dias da semana em que lecionou no semestre (2012/2)	3	1	2,1
	4	9	19,1
	5	33	70,2
	6	4	8,5
	Total	47	100,0
Quantidade de disciplinas ministradas no semestre (2012/2)	1	2	4,3
	2	9	19,1
	3	13	27,7
	4	8	17,0
	5	11	23,4
	6 ou mais	4	8,5
Total	47	100,0	
Quantidade de turmas no semestre (2012/2)	3	2	4,3
	4	10	21,3
	5	15	31,9
	6 ou mais	20	42,6
	Total	47	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Como parte das variáveis ocupacionais, buscou-se conhecer em quais campi os docentes atuam. Nessa questão, buscou-se identificar se há deslocamento ou concentração entre os campi, considerando que a IES tem uma distribuição multicampi. A Tabela 5 apresenta os resultados em relação à questão formulada na pesquisa.

TABELA 5: Campus (Campi) indicado como local de atuação no semestre (2012/2)

Campus (Campi)	Número de respostas	Percentual de respostas
Campus 1	13	27,7
Campus 2	6	12,8
Campus 3	5	10,6
Campus 4	4	8,5
Campus 5	4	8,5
Campus 6	3	6,4
Campus 7	2	4,3
Campus 8	1	2,1
Outros / Não informaram	9	19,1
Total	47	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Dando continuidade às variáveis ocupacionais, formulou-se uma questão elencando aspectos que estão presentes no cotidiano dos professores e buscou-se conhecer em que circunstâncias o trabalho se torna preocupante. Os resultados obtidos estão na Tabela 6.

TABELA 6: Circunstâncias que tornam o trabalho preocupante

Circunstâncias	Número de respostas	Percentual de respostas
Diminuição/aumento da carga horária	38	80,8
Mudança de disciplina ou de curso	11	23,4
Nota da Avaliação Institucional	11	23,4
Exigências de cumprimento de prazos	9	19,1
Lançamento dos dados no sistema online	9	19,1
Deslocamento entre os Campi	8	17,0
Outras ^(*)	10	21,2
Total geral	96	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

A alternativa escolhida por 80,8% dos respondentes foi “Diminuição/aumento da carga horária”, a qual é uma realidade presente nas IES privadas, uma vez que a carga horária do professor é flutuante, definida a cada semestre, a partir de variáveis como oferta de cursos, matrículas dos alunos e número de turmas. Duas outras afirmativas tiveram percentuais iguais e também relevantes que são a “mudança de disciplina ou de curso” e a “avaliação institucional”. O primeiro se refere a uma gestão que o docente tem que fazer em relação aos seus deslocamentos e também sua preparação para novas disciplinas. O segundo se volta para a avaliação feita pelos alunos e pelo coordenador sobre o desempenho docente, em que a IES Alfa apura a média de todos os quesitos avaliados no questionário e compara a nota do docente com a média institucional. A recomendação institucional é de que o docente deve sempre buscar se aproximar dessa média e também que essa deve ser crescente, visando a obtenção do melhor desempenho de todos. Além disso, nessa questão é feito o descritivo da opção “Outros”, que foi assinalada por 10 professores (21,2% dos respondentes), apontando as seguintes situações:

Coordenação não apoiar professor; falta de condições para pesquisa e extensão; Falta de conhecimentos básicos dos alunos; formação escolar e cultural; Lidar com os alunos. Lidar com os diferentes níveis de aprendizagem dos alunos e a postura inadequada de muitos deles para com o docente; Não atendimento às inúmeras e semestrais solicitações para evitar grande deslocamento entre casa-trabalho; Perfil do público do Centro Universitário; Trabalhos extra relacionados ao sistema de gestão acadêmica da instituição.

Algumas dessas manifestações de opiniões fazem parte das questões seguintes em que se busca conhecer a carga de trabalho da atividade docente. Quando indagados se realizavam outras tarefas na IES, 27 professores (57,4%) assinalaram ‘não realiza’, conforme apresentado na Tabela 7. Entre os que responderam afirmativamente, os dados mais relevantes dizem respeito a cinco professores (10,6%) que informaram que atuam em Extensão e aos outros três (6,4%) que disseram atuar em Pesquisa. A opção “Outros” foi assinalada por nove

respondentes (19,1%) que declararam realizar atividades de Coordenação. A inclusão desses coordenadores não era prevista, mas poderia acontecer, uma vez que o relatório do sistema de gestão docente fornecido pela IES Alfa não permitia esse filtro, pois não detalhava as atividades dos professores, apenas fornecia o quantitativo de horas de trabalho. As outras opções se diluíram em percentuais irrelevantes.

TABELA 7: Você realiza outras tarefas na instituição?

Tipos de tarefa	Número de respostas	Percentual de respostas
Não realiza	27	57,4
Extensão	5	10,6
Pesquisa	3	6,4
Colegiado	1	2,1
Pós- graduação	1	2,1
Leciono em EAD	1	2,1
Outros ^(*)	9	19,1
Total	47	100,0

(*) Descrição: Coordenação.

Fonte: Dados da pesquisa

Com relação à questão sobre a “Existência de sobrecarga de trabalho e/ou responsabilidades assumidas na instituição”, os entrevistados se manifestaram a partir de uma escala constando as opções “Concordo plenamente, Concordo parcialmente, Em dúvida, Discordo parcialmente, Discordo plenamente”. As escolhas prevalentes ficaram polarizadas em “Concordo parcialmente” e “Discordo plenamente” conforme apresentado na Tabela 8.

TABELA 8: Considerações sobre a existência de sobrecarga de trabalho e/ou responsabilidades assumidas na instituição

Considerações	Número de respostas	Percentual de respostas
Concordo parcialmente	16	34,0
Concordo plenamente	4	8,5
Discordo parcialmente	9	19,1
Discordo plenamente	14	29,8
Em dúvida	4	8,5
Total	47	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Buscou-se identificar se há, na visão dos entrevistados, desgaste emocional nas relações existentes na IES. As respostas se apresentaram concentradas em duas opções: 44,7% dos respondentes identificaram a relação “Professor-aluno” como uma situação de desgaste emocional; e “Não há desgaste” foi apontada por 34% dos professores. A opção “Outros” foi assinalada por 8,4% dos respondentes, os quais completaram informações sobre as relações em que há desgaste emocional. As demais opções obtiveram percentuais inexpressivos.

TABELA 9: O desgaste emocional ocorre nas seguintes relações

Tipos de relações	Número de respostas	Percentual de respostas
Professor - Aluno	21	44,7
Não há desgaste	16	34,0
Professor - Coordenação de Curso	2	4,3
Professor - Direção	2	4,3
Professor - Funcionários Administrativos	1	2,1
Professor - Professor	1	2,1
Outros ^(*)	4	8,4
Total	47	100,0

(*) Descrição: O desgaste depende da postura de cada um, não tem como eu responder pela instituição.

Fonte: Dados da pesquisa

A preparação de tarefas didáticas pode impactar substancialmente a alocação do tempo. Considerando essa possibilidade, uma questão buscava conhecer o “percentual diário de tempo utilizado para a preparação das tarefas da docência”. Os professores se manifestaram conforme apresentado na Tabela 10. Os resultados mais relevantes indicaram que 18 professores (38,3%) dedicam 20% do seu dia para essa tarefa, seguidos de 11 docentes (23,4%) que utilizam 60% do seu dia e de outros oito (17%) que investem 40% do seu tempo.

TABELA 10: Percentual diário de tempo utilizado para a preparação de tarefas para a docência

Percentual do tempo utilizado diariamente	Número de respostas	Percentual de respostas
20% do seu dia	18	38,3
40% do seu dia	8	17,0
60% do seu dia	11	23,4
80% do seu dia	5	10,6
Não tenho ideia	4	10,6
Total	47	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

O instrumento de coleta de dados perguntava se os respondentes trabalhavam em outra IES e, em caso positivo, qual a carga horária semanal. Apenas sete professores, representando 14,9% dos respondentes, informaram que lecionam em outra instituição de ensino superior.

Para esses respondentes, foi indagada a carga horária alocada em outra instituição. Os resultados obtidos estão relacionados na Tabela 11. É possível perceber que o número de horas está distribuído em um mínimo de seis e máximo de 16 horas semanais. A concentração é entre 12 e 16 horas, sendo que entre os respondentes, dois professores se encontram em cada uma das cargas horárias.

TABELA 11: Carga horária dos professores que atuam em outra instituição

Carga horária	Número de respostas	Percentual de respostas
6 horas	1	2,1
10 horas em sala de aula + projeto de extensão	1	2,1
12 horas	2	4,3
16 horas	2	4,3
Variável	1	2,1
Total	7	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Progredindo na análise dos dados obtidos, em relação à realização de outras atuações profissionais simultâneas ao exercício da docência, apurou-se que 68% dos professores não têm outra atuação profissional simultânea à docência e 32% têm. Aqueles que atuam foram questionados se isso contribui para a docência. No Quadro 5 foram inseridos os comentários feitos por eles.

QUADRO 5: Contribuição da atuação simultânea à docência

Comentários
<p>Como sou da área do Direito, acredito que minha outra atividade contribui muito para o enriquecimento das aulas.</p> <p>Consultório de Psicologia Particular.</p> <p>Eu leciono em instituição privada no ensino médio.</p> <p>Faço Doutorado na minha área de atuação, então isto contribui e muito para a docência.</p> <p>Participação em projeto de Extensão no Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania LGBT da UFMG.</p> <p>Referindo-me ao cargo administrativo que ocupo na própria IES. Este cargo contribui para a docência sim, uma vez que lido com o campo de estágio clínico dos alunos. Por meio dele, eu tenho que estar inteirada da ética profissional e das técnicas de atendimento também.</p> <p>Sim contribui. Meu trabalho está diretamente relacionado aos assuntos das aulas que leciono. Levo experiências e casos do dia a dia para a sala de aula. Em alguns dias levo desafios que tive na vida profissional para os alunos</p> <p>Sim! Trazendo casos práticos para os alunos confrontarem com a teoria.</p> <p>Sim, contribui muito. Professor de Ensino Técnico.</p> <p>Sim. A auditoria me permite atualização em tempo real, o que contribui muito e agrega valor as aulas tornando o aluno mais reflexivo na compreensão da aplicação prática do tema trabalhado.</p> <p>Sim. A prática clínica em consultório e em instituições (políticas públicas) são fundamentais para realizar uma interlocução permanente entre academia e realidade da prática (teoria e prática) além de poder produzir interrogações, investigações e aprimorar a aprendizagem significativa.</p> <p>Sim. Atividades de pesquisa e consultoria</p> <p>Sim. Trabalho justamente com o mercado no qual os alunos serão inseridos. Isto faz com que possa trazer informações atuais e relevantes para a sala de aula.</p>

Fonte: Dados da pesquisa

Os comentários obtidos dão pistas de que essas atuações simultâneas têm permitido aos professores a apropriação dessa vivência para a docência, permitindo discutir situações práticas em sala de aula.

6.3 *DISTRIBUIÇÃO DAS VARIÁVEIS RELATIVAS À CARGA DE TRABALHO*

O instrumento de coleta de dados buscou conhecer o ponto de vista dos docentes acerca da carga de trabalho em seus aspectos físicos, cognitivos e psíquicos, experimentada por esses em seu cotidiano docente, conforme se segue. Nessa seção reaparece o termo atividade (no singular) conforme sua apropriação pela ergonomia e ergologia.

6.3.1 A carga física

A primeira pergunta buscava obter dados sobre a estrutura e a organização do trabalho, relacionando aspectos à carga física do trabalho, como turno e horário de trabalho, e condições ambientais da sala de aula (calor, iluminação, espaço e ruído). A Tabela 12 evidencia os resultados obtidos. Nas opções apresentadas na questão sobre as condições físicas do trabalho, os respondentes poderiam marcar quantas alternativas considerassem necessárias.

TABELA 12: Aspectos da estrutura e organização do trabalho que podem interferir na sua atividade

Variáveis	Número de respostas	Percentual de respostas
Salas com muitos alunos	39	83,0
Condições ambientais das salas de aula (calor, espaço, iluminação, ruído)	28	59,6
Tempo de preparo das aulas, atividades e provas	26	55,3
Deslocamento casa-trabalho	26	55,3
Tempo de correção de atividades avaliativas	25	53,2
Deslocamento entre os Campi	12	44,7
Turno/horário de trabalho	21	25,5
Tempo de duração das aulas	3	10,6
Salas grandes	5	6,4
Outros	3	6,4

Fonte: Dados da pesquisa

A distribuição das respostas apontou que, para 83% dos respondentes, o que mais tem impacto na carga física do trabalho são as salas com muitos alunos. Para 59,6% dos respondentes, as condições ambientais das salas de aula, considerando calor, espaço e iluminação e ruído também podem interferir na atividade do professor. Com o mesmo percentual de 55,3%, as alternativas “Tempo de preparo das aulas, atividades e provas” e “Deslocamento casa-trabalho” foram escolhidas por 26 respondentes. Em percentual menor (6,4%), os docentes evidenciaram o problema do deslocamento entre os campi. O “Tempo de correção das atividades avaliativas” foi apontado por 25 professores (53,2%). O horário de

trabalho e turno acumulou 25,5%, sendo assinalado por 21 respondentes. Os demais resultados se distribuíram em percentuais menores.

6.3.2 A carga cognitiva

A segunda pergunta desse bloco buscava obter dados em relação à ocorrência da carga cognitiva na atividade docente. As alternativas listadas apontavam para a dimensão dos conhecimentos necessários ou investidos para a realização da atividade englobando aspectos relacionados às peculiaridades da atividade docente, como investimento na preparação de aulas, exigências de atualização e titulação, aprendizado constante e produção de material escrito.

Na Tabela 13 são apresentadas as opções apontadas sobre as condições cognitivas do trabalho, sendo que os respondentes poderiam marcar quantas alternativas considerassem necessárias.

TABELA 13: Aspectos referentes ao perfil do professor que podem interferir na sua atividade

Variáveis	Número de respostas	Percentual de respostas
Produção de material escrito (apostilas, roteiros, provas, slides)	31	66,0
Necessidade de autoaprendizado permanente	29	61,7
Busca constante de novos materiais de aula	30	63,8
Pesquisa prévia para as aulas	25	53,2
Preparação de diferentes atividades	24	51,1
Prontidão para responder dúvidas dos alunos	23	48,9
Conhecimento e utilização de diferentes didáticas de ensino	23	48,9
Exigência de qualificação e/ou titulação	19	40,4
Outros	4	8,5

Fonte: Dados da pesquisa.

A “Produção de material escrito, como apostilas, roteiros, provas e slides”, foi a alternativa mais apontada pelos professores, com 66% das respostas, seguida da opção “Busca constante de novos materiais de aula”, com 63,8%.

Esses percentuais apurados apontam para a dimensão cognitiva da atividade docente, em seus esforços na preparação e atuação em sala de aula. Em ordem decrescente, a alternativa seguinte foi o reconhecimento da “Necessidade de autoaprendizado permanente”, citado por 29 respondentes (61,7%). Em seguida, está a opção “Pesquisa prévia para as aulas” (53,2%), acompanhada da opção “Preparação de diferentes atividades” (51,1%), evidenciando aspectos que reforçam a premissa de que a aula em si começa antes que o professor chegue à sala.

As opções relativas à prontidão em sala de aula e conhecimento de diferentes técnicas de ensino são assinaladas no mesmo percentual (48,9%). A exigência de qualificação respondeu por 40,4% do conjunto das alternativas. Esse resultado parece indicar que, diferentemente das instituições públicas, na iniciativa privada, não há uma forte exigência para a titulação. A IES Alfa tem programas de pós-graduação em nível de mestrado e incentiva a titulação, entretanto isso não é percebido pelos docentes como uma exigência institucional.

6.3.3 A carga psíquica

O último fator pesquisado em relação à carga de trabalho foi o aspecto psíquico, evidenciando as interações presentes no cotidiano do professor. As alternativas apresentadas no questionário abordavam as relações interpessoais do professor, a questão da disciplina em sala de aula, a sua própria exposição frente aos alunos – que é condição inerente à atividade – e a vigilância sobre seu trabalho, entre outros aspectos. A Tabela 14 traz os resultados obtidos. Nas opções apresentadas na questão sobre a carga psíquica do trabalho, os respondentes também poderiam marcar quantas alternativas quisessem.

TABELA 14: Aspectos referentes às interações que podem interferir na sua atividade

Variáveis	Número de respostas	Percentual de respostas
Relações interpessoais na instituição	19	40,4
Relações com os alunos	30	63,8
Controle/disciplina sobre a sala de aula	18	38,3
Atendimento a demandas individuais dos alunos	24	51,1
Exposição do professor em sala de aula	13	27,7
Percepção de que o trabalho do professor só se realiza mediante sua presença	16	34,0
Vigilância sobre o trabalho do professor	8	17,0
Desinteresse dos alunos em relação às aulas e/ou atividades	40	85,1
Instabilidade no emprego	26	55,3

Fonte: Dados da pesquisa

Na opinião de 40 respondentes, equivalente a 85,1% do total, o desinteresse dos alunos em relação às aulas ou atividades propostas é o fator mais prevalente. Na mesma linha de abordagem, a alternativa “Relações com os alunos” foi apontada por 30 respondentes (63,8%), bem como o “Atendimento a demandas individuais” foi assinalado por 51,1% dos docentes. Essas três alternativas apontam para a dimensão da carga psíquica na relação dos professores com o alunado e apresentaram percentuais significativos. Esse dado corrobora a informação da Tabela 9 em que a relação “Professor-aluno” foi identificada por 44,7% dos

respondentes como uma situação de desgaste emocional. De forma mais genérica, a alternativa que trata das “Relações interpessoais na instituição” foi escolhida por 19 professores, o que representa 40,4% dos respondentes.

Do ponto de vista da relação de trabalho, os professores indicaram uma preocupação com a “Instabilidade no emprego”, alternativa assinalada por 26 professores, representando 55,3% dos pesquisados. Em relação ao “Controle/ disciplina sobre a sala de aula”, 18 professores (38,3%) acreditam que isso também pode interferir na atividade docente. E entre as alternativas relacionadas à carga psíquica, uma opção aponta para uma característica da atividade docente, destacando que, no ensino presencial, a atividade não ocorre sem a presença do professor. Assim, a opção “Percepção de que o trabalho do professor só se realiza mediante sua presença” foi assinalada por 16 professores, o que equivale a 34% dos respondentes. Focando ainda na figura do próprio professor, a exposição em sala de aula foi citada por 13 pesquisados (27,7%). Finalmente, a opção “Vigilância sobre o trabalho do professor” foi assinalada por oito docentes (17%).

6.4 ANÁLISE DO CRUZAMENTO DE QUESTÕES

Durante a análise dos dados, algumas questões emergiram e, na tentativa de compreender e correlacionar as respostas dadas pelos professores, optou-se por fazer o cruzamento de alguns dados, conforme detalhado a seguir.

6.4.1 Análise das variáveis ocupacionais

Para refinar os dados ocupacionais, optou-se por identificar a relação possível de ser estabelecida entre o tempo de trabalho como professor do ensino superior privado e como professor na instituição pesquisada, conforme Tabela 15.

TABELA 15: Tempo de trabalho em IES

04 - Tempo de trabalho como professor de ensino superior privado	05 - Tempo de trabalho como professor nessa instituição				Total
	Menos de 5 anos	De 6 a 10 anos	De 11 a 20 anos	Acima de 20 anos	
Menos de 5 anos	48,9	-	-	-	48,9
De 6 a 10 anos	14,9	17,0	-	-	31,9
De 11 a 20 anos	2,1	4,3	6,4	-	12,8
Acima de 20 anos	-	-	-	6,4	6,4
Total	66,0	21,3	6,4	6,4	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Observou-se que 48,9% dos respondentes, 23 professores, iniciaram a carreira docente na IES pesquisada. Esse grupo de professores está na docência e na IES pesquisada há menos de cinco anos. Outros 15 professores, equivalentes a 31,9% das respostas recebidas, têm experiência docente entre seis e 10 anos e estão na IES há menos de cinco anos (14,9%) ou entre seis e 10 anos (17%). Ao se somar esses percentuais, os dados permitem concluir que 80,8% dos docentes são professores da IES há menos de 10 anos. Igualmente, percebe-se que seu corpo docente, quanto à experiência no ensino, foi adquirida exclusivamente na IES em estudo, posto que não tiveram experiências em outras instituições.

Ao se propor outro cruzamento, entre o tempo de trabalho na IES em estudo e o exercício de outra atuação profissional simultânea à docência, obteve-se que 32 professores (68,1%) distribuídos nos intervalos de tempo de trabalho na IES, não exercem outra atuação profissional, conforme apresentado na Tabela 16. Desse grupo, a maioria tem menos de cinco anos na IES e dedica-se exclusivamente à docência (42,6%).

TABELA 16: Tempo de trabalho x Outra atuação profissional

05 -Tempo de trabalho como professor nessa Instituição	16 - Você tem outra atuação profissional simultânea ao exercício da docência?		
	Não	Sim	Total
Menos de 5 anos	42,6	23,4	66,0
Acima de 20 anos	4,3	2,1	6,4
De 11 a 20 anos	4,3	2,1	6,4
De 6 a 10 anos	17,0	4,3	21,3
Total	68,1	31,9	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

No grupo que exerce outras tarefas encontram-se 15 professores (31,9%) distribuídos nos intervalos de tempo de trabalho na IES. Entre esses, destaca-se o grupo de 11 docentes – equivalente a 23,4% – que têm menos de cinco anos de trabalho na instituição e têm outra atuação profissional, embora outros 42,6% com o mesmo tempo de trabalho na IES, se dediquem exclusivamente à IES Alfa.

O cruzamento dos dados “Tempo de trabalho X Outra atuação profissional” permite afirmar que mais da metade dos respondentes (68,1%) têm a docência na IES pesquisada como única atuação profissional.

A Tabela 17 promove a correlação entre realizar outras tarefas na IES e sua “Sensação de sobrecarga de trabalho e/ou responsabilidades assumidas na instituição”.

TABELA 17: Tarefas na instituição x Sobrecarga

11 - Você realiza outras tarefas na instituição?	12 - Sinto-me sobrecarregado(a) de trabalho e/ou responsabilidades que assumo na instituição					Total
	Concordo plenamente	Concordo parcialmente	Discordo parcialmente	Discordo plenamente	Em dúvida	
Colegiado	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	2,1
Coordenação	2,1	12,8	2,1	0,0	2,1	19,1
Extensão	4,3	4,3	0,0	2,1	0,0	10,6
Leciono em EAD	0,0	2,1	0,0	0,0	0,0	2,1
Pesquisa	0,0	0,0	0,0	4,3	2,1	6,4
Pós-graduação	0,0	0,0	2,1	0,0	0,0	2,1
Não realiza	2,1	12,8	14,9	23,4	4,3	57,4
Total	8,5	34,0	19,1	29,8	8,5	100,0

Fonte: Dados da pesquisa

Os dados obtidos dão conta de que 27 respondentes (57,4%) não realizam na instituição, nenhuma outra tarefa além do ensino. Desses, 11 “Discordaram plenamente” da proposição de sobrecarga no trabalho e seis optaram por “Concordo parcialmente”.

Em outra perspectiva, nove professores atuam na Coordenação e, dentre esses, sete respondentes afirmaram que se sentem sobrecarregados com as responsabilidades assumidas na IES.

Cabe ressaltar novamente que, ao se definir a amostra, buscou-se incluir apenas professores horistas e que nessa questão não havia a opção “Coordenação”. As alternativas elencadas eram “Pesquisa, Extensão, Não realiza e Outros”. Não se desconsidera a sobrecarga experimentada pelos Coordenadores, mas, como esse não é o foco desse trabalho, tal contexto não será tratado.

A Tabela 18 propõe-se a identificar se há uma relação entre o tempo investido na preparação das tarefas para a docência e a existência de outra atuação profissional simultânea.

TABELA 18: Tempo preparação aulas x Outras atividades

15 - O seu investimento na preparação de tarefas para a docência nessa instituição e outras em que você eventualmente trabalha, ocupa qual porcentagem diária de tempo em relação à sua vida como um todo?	16 - Você tem outra atuação profissional simultânea ao exercício da docência?		
	Não	Sim	Total
20% do seu dia	27,7	10,6	38,3
40% do seu dia	12,8	4,3	17,0
60% do seu dia	17,0	6,4	23,4
80% do seu dia	6,4	4,3	10,6
90% do dia	0,0	2,1	2,1
Não tenho ideia	4,3	2,1	6,4
Sem resposta	0,0	2,1	2,1
Total	68,1	31,9	100,0

Fonte: Dados da pesquisa.

Entre os que não têm outra atuação profissional, pode-se notar que fazem um investimento maior, do ponto de vista do tempo despendido para preparação de suas aulas.

Observa-se ainda que não há indícios de aumento do tempo de investimento diário em relação à prática de outra atuação profissional. Utilizando o teste de qui-quadrado para a estratificação de percentual de tempo considerando o agrupamento na tabela de contingência.

TABELA 19: Tabela de contingência

Tempo de preparação	Ter outra atividade profissional		Total
	Não	Sim	
Menos de 40% do dia	19	7	26
Mais de 40% do dia	11	5	16
Total	30	12	42

Fonte: Dados da pesquisa.

Os resultados obtidos mediante Tabela de Contingência = 2 x 2;

Qui-quadrado = 0.0909; Coeficiente de Contingência C = 0.0465;

Graus de liberdade = 1; (p) = 0.9599.

Estes resultados indicam que não há evidência em se aceitar a relação de dependência entre o tempo de preparação de aula e outra atuação profissional simultânea à docência. Outro cruzamento de dados proposto se refere ao trabalho em outra IES e atuação simultânea ao exercício da docência, como apresentado na Tabela 20.

TABELA 20: Trabalho em outra IES x Outras tarefas

14 - Você trabalha em outra instituição de ensino superior?	16 - Você tem outra atuação profissional simultânea ao exercício da docência?		
	Não	Sim	Total
Não	26	14	40
Sim	6	1	7
Total	32	15	47

Fonte: Dados da pesquisa

Observa-se que 26 respondentes, equivalentes a 55,3% dos respondentes, trabalham exclusivamente na instituição em estudo e que 68% trabalham unicamente com a docência (32 professores).

Resultados: Tabela de contingência = 2 x 2; Soma das categorias = 47;

Graus de liberdade = 1; Teste-G = 1.3279; (p) = 0.2492;

Teste-G (Williams) = 1.2205; (p) = 0.2693.

Estes resultados indicam que não há evidência em aceitar a relação de dependência entre a atuação em outra IES ou atuação simultânea à docência.

6.4.2 Análise das variáveis relativas à carga de trabalho

O cruzamento de dados que se segue buscou detalhar cada dimensão da carga de trabalho em relação ao número de dias de aula, número de turmas e número de disciplinas no semestre. Os resultados são apresentados a seguir.

A carga física foi abordada tanto na estrutura como na organização do trabalho, incluindo seus aspectos ambientais, tais como calor, espaço, iluminação e ruído.

TABELA 21: Carga física x Número de dias que leciona no semestre

Variáveis	06 - Quantos dias da semana que lecionados no semestre (2012/2)				
	3 dias	4 dias	5 dias	6 dias	Total
Salas com muitos alunos	0	8	27	4	39
Turno/horário de trabalho	0	5	14	2	21
Condições ambientais das salas de aula (calor, espaço, iluminação e ruído)	0	5	20	3	28
Tempo de preparo das aulas, atividades e provas	1	4	19	2	26
Deslocamento casa-trabalho	0	4	19	3	26
Tempo de correção de atividades avaliativas	1	6	16	2	25
Deslocamento entre os Campi	0	2	9	1	12
Salas grandes	0	1	4	0	5
Tempo de duração das aulas	0	1	2	0	3
Outros	0	1	1	1	3
Total	2	37	131	18	188

Fonte: Dados da pesquisa

A análise desse cruzamento reafirma o que foi encontrado na Tabela 4: os docentes que trabalham cinco dias por semana são os que mais sentem os efeitos da jornada de trabalho. No conjunto de todas as alternativas elencadas, o grupo, que é composto por 33 professores, equivalentes a 70,2% dos respondentes, foi prevalente.

A Tabela 22 identifica a relação entre a carga física e o número de disciplinas lecionadas no semestre pesquisado. A prevalência ficou distribuída entre os professores que atuam em três ou cinco disciplinas. Essa distribuição corrobora os dados da Tabela 4, em que 27,7% e 23,4% representam respectivamente, os docentes que atuam em três e cinco disciplinas.

TABELA 22: Carga física x Número de disciplinas que leciona no semestre

Variáveis	07 - Quantidade de disciplinas você ministradas por semestre (2012/2)						Total
	1	2	3	4	5	6 ou mais	
Salas com muitos alunos	2	7	10	7	10	3	39
Condições ambientais das salas de aula (calor, espaço, iluminação e ruído)	0	5	12	4	5	2	28
Tempo de preparo das aulas, atividades e provas	0	5	8	4	8	1	26
Deslocamento casa-trabalho	1	7	6	5	5	2	26
Tempo de correção de atividades avaliativas	0	4	6	4	9	2	25
Turno/horário de trabalho	1	6	5	6	3	0	21
Deslocamento entre os Campi	1	2	3	2	3	1	12
Tempo de duração das aulas	0	0	1	1	1	0	3
Salas grandes	0	1	1	1	1	1	5
Outros	0	1	1	0	1	0	3
Total	5	38	53	34	46	12	188

Fonte: Dados da pesquisa.

Outro elemento importante para discutir a carga física se refere à quantidade de turmas em que o docente leciona. Novamente se reafirma a dimensão da carga em relação ao número de turmas. De acordo com Tabela 23, o item de maior prevalência são as “Salas com muitos alunos”. Esse dado se relaciona com a carga psíquica, ao mesmo tempo em que evoca a carga física, como será apresentado adiante, pois reafirma as interações entre docentes e alunado.

TABELA 23: Carga física x Quantidade de turmas no semestre

Variáveis	08 - Quantas turmas você tem neste semestre (2012/2)?				Total
	3	4	5	6 ou mais	
Salas com muitos alunos	1	7	14	17	39
Condições ambientais das salas de aula (calor, espaço iluminação e ruído)	2	7	10	9	28
Deslocamento casa-trabalho	2	6	6	12	26
Tempo de preparo das aulas, atividades e provas	1	6	8	11	26
Tempo de correção de atividades avaliativas	1	5	6	13	25
Turno/horário de trabalho	1	5	6	9	21
Deslocamento entre os Campi	-	2	4	6	12
Salas grandes	1	-	3	1	5
Tempo de duração das aulas	-	-	1	2	3
Outros	-	1	2	-	3
Total	9	39	60	80	188

Fonte: Dados da pesquisa.

O cruzamento de dados entre a carga cognitiva e a quantidade de dias em que o professor leciona, apresentado na Tabela 24, aponta para uma questão que emerge dos dados da pesquisa. Confirma que entre os docentes que trabalham de cinco a seis dias por semana, os quais representam 70,2% dos respondentes, houve alta prevalência das opções do

cruzamento das questões relativas à carga cognitiva x quantidade de turmas. O cruzamento da “carga cognitiva e quantidade de dias que leciona” parece indicar que a titulação pode ser um fator de pressão e de carga cognitiva para 11 docentes (23% dos respondentes) que atuam cinco dias por semana na docência. Isso parece indicar que a ocupação de todos os dias da semana pode ser um fator de limitação para quem investir em sua qualificação.

TABELA 24: Carga cognitiva x Quantidade de dias que leciona no semestre

Variáveis	06 - Quantos dias da semana você leciona neste semestre (2012/2)?				
	3 dias	4 dias	5 dias	6 dias	Total
Produção de material escrito (apostilas, roteiros, provas)	1	3	23	4	31
Busca constante de novos materiais de aula	-	4	24	2	30
Necessidade de autoaprendizado permanente	-	5	22	2	29
Pesquisa prévia para as aulas	-	6	17	2	25
Preparação de diferentes atividades	-	3	17	4	24
Prontidão para responder dúvidas dos alunos	-	5	16	2	23
Conhecimento e utilização de diferentes didáticas de ensino	-	4	16	3	23
Exigência de qualificação e/ou titulação	-	5	11	3	19
Outros	-	2	2	-	4
Total	1	37	148	22	208

Fonte: Dados da Pesquisa

A carga cognitiva foi relacionada com a quantidade de disciplinas ministradas no semestre. As alternativas mais prevalentes dizem respeito à produção de material escrito e busca constante de novos materiais para aulas. Embora esses tenham sido maiores percentuais, todas as alternativas foram assinaladas.

TABELA 25: Carga cognitiva x Quantidade disciplinas ministradas no semestre

Variáveis	07 - Quantas disciplinas você ministra neste semestre (2012/2)?						Total
	1	2	3	4	5	6 ou mais	
Necessidade de autoaprendizado permanente	1	6	8	6	5	3	29
Prontidão para responder dúvidas dos alunos	1	7	6	4	3	2	23
Busca constante de novos materiais de aula	1	4	8	6	8	3	30
Preparação de diferentes atividades	-	3	6	7	6	2	24
Conhecimento e utilização de diferentes didáticas de ensino	-	5	5	5	5	3	23
Pesquisa prévia para as aulas	1	5	5	5	6	3	25
Exigência de qualificação e/ou titulação	1	4	5	3	3	3	19
Produção de material escrito (apostilas, roteiros, provas)	-	6	9	7	7	2	31
Outros	-	-	1	1	2	-	4
Total	5	40	53	44	45	21	208

Fonte: Dados da pesquisa

A Tabela 26 analisa a relação entre a carga cognitiva e a quantidade de turmas que o docente assume no semestre. Os dados mais prevalentes apontam que a incidência de escolha das alternativas aumenta em proporção idêntica à quantidade de turmas do docente.

TABELA 26: Carga cognitiva x Quantidade turmas no semestre

Variáveis	08 - Quantas turmas você tem neste semestre (2012/2)?				
	3	4	5	6 ou mais	Total
Necessidade de autoaprendizado permanente	2	6	9	12	29
Prontidão para responder dúvidas dos alunos	-	6	10	7	23
Busca constante de novos materiais de aula	2	6	8	14	30
Preparação de diferentes atividades	-	6	7	11	24
Conhecimento e utilização de diferentes didáticas de ensino	1	7	5	10	23,
Pesquisa prévia para as aulas	-	5	9	11	25
Exigência de qualificação e/ou titulação	1	4	8	6	19
Produção de material escrito (apostilas, roteiros, provas)	2	7	9	13	31
Outros	-	2	1	1	4
Total	8	49	66	85	208

Fonte: Dados da pesquisa

O grupo de professores que trabalha cinco dias por semana foi prevalente em todas as opções relativas à carga psíquica. Os resultados são significativamente maiores para esse grupo, conforme aponta a Tabela 27. Não se ignora o quão desgastante é trabalhar todos os dias da semana em atividades de ensino e os dados obtidos reafirmam essa perspectiva.

TABELA 27: Carga psíquica x Quantidade de dias da semana que leciona

Variáveis	06 - Quantos dias da semana você leciona neste semestre (2012/2)				
	3	4	5	6	Total
Relações interpessoais na instituição	-	6	12	1	19
Relações com os alunos	-	8	19	3	30
Controle/disciplina sobre a sala de aula	-	3	13	2	18
Atendimento a demandas individuais dos alunos	-	5	16	3	24
Exposição do professor em sala de aula	-	3	8	2	13
Percepção de que o trabalho do professor só se realiza mediante sua presença	1	3	10	2	16
Vigilância sobre o trabalho do professor	1	2	5	-	8
Desinteresse dos alunos em relação às aulas e/ou atividades	1	7	30	2	40
Instabilidade no emprego	1	4	19	2	26
Total	4	41	132	17	194

Fonte: Dados da pesquisa.

A correlação entre a carga psíquica e a quantidade de disciplinas ministradas no semestre é retratada na Tabela 28. Os dados obtidos não permitem evidenciar relação entre quantidade de disciplinas e a carga de trabalho, sendo a distribuição bastante diluída entre o

respondente que atua entre duas e até cinco disciplinas. Provavelmente, a carga mais prevalente esteja situada na dimensão cognitiva, conforme apresentado na Tabela 24, implicando a mobilização de diferentes conhecimentos. Novamente se mostram prevalentes as afirmativas que tratam da relação do docente com o aluno, a saber: Desinteresse dos alunos em relação às aulas (40%) e Relações com os alunos (30%).

TABELA 28: Carga psíquica x Quantidade de disciplinas ministradas

Variáveis	07 - Quantas disciplinas você ministra neste semestre (2012/2)						Total
	1	2	3	4	5	6 ou mais	
Relações interpessoais na instituição	2	6	3	4	3	1	19
Relações com os alunos	1	8	6	6	6	3	30
Controle/disciplina sobre a sala de aula	-	6	5	3	3	1	18
Atendimento a demandas individuais dos alunos	1	4	6	5	7	1	24
Exposição do professor em sala de aula	-	4	3	3	2	1	13
Percepção de que o trabalho do professor só se realiza mediante sua presença	-	2	4	4	4	2	16
Vigilância sobre o trabalho do professor	1	-	2	2	3	-	8
Desinteresse dos alunos em relação às aulas e/ou atividades	1	8	12	7	8	4	40
Instabilidade no emprego	1	7	6	4	6	2	26
Total	7	45	47	38	42	15	194

Fonte: Dados da pesquisa.

Por fim, outra correlação necessária e possível se dá entre a carga psíquica e a quantidade de turmas por docente. Os dados obtidos se mostram prevalente para docentes que têm entre cinco e seis turmas ou mais por semestre, conforme Tabela 29. Ao se relacionar os dados já obtidos, é possível afirmar que a carga psíquica se revela na mesma proporção que aumenta o número de turmas. Concretamente, cada professor estará interagindo com mais pessoas, como alunos e coordenadores de cursos.

TABELA 29: Carga psíquica x Quantidade de turmas no semestre

Variáveis	08 - Quantas turmas você tem neste semestre (2012/2)?				Total
	3	4	5	6 ou mais	
Relações interpessoais na instituição	-	4	8	7	19
Relações com os alunos	2	7	10	11	30
Controle/disciplina sobre a sala de aula	1	5	6	6	18
Atendimento a demandas individuais dos alunos	1	4	8	11	24
Exposição do professor em sala de aula	1	3	5	4	13
Percepção de que o trabalho do professor só se realiza na sua presença	-	2	5	9	16
Vigilância sobre o trabalho do professor	-	1	2	5	8
Desinteresse dos alunos em relação às aulas e/ou atividades	2	8	12	18	40
Instabilidade no emprego	2	6	8	10	26
Total	9	40	64	81	194

Fonte: Dados da pesquisa

A etapa quantitativa da pesquisa realizada produziu conhecimento na medida em que construiu um instrumento para mapear a carga de trabalho docente numa IES privada. Trata-se de um avanço teórico, uma vez que há poucas pesquisas específicas nesse segmento.

Do ponto de vista metodológico também representa um avanço na construção de um instrumento e pela formalização de alternativas para cada uma das dimensões apontadas por Wisner (1994). O instrumento fez uma varredura e permitiu estruturar quais são os elementos para essa categoria em foco.

Entretanto, caso fosse aplicado em outra categoria administrativa, por exemplo, numa IES pública, provavelmente o instrumento seria falho, pois foi desenvolvido para a realidade do setor privado e, mais especificamente, várias das alternativas elencadas nas opções do instrumento estão alicerçadas no cotidiano da IES Alfa. Não se desconhece as pressões a que os docentes da IES pública estão submetidos, como já foram discutidos em outros trabalhos, principalmente acerca da produtividade acadêmica. Entretanto, a contribuição desse estudo é desvelar a atividade de trabalho docente no ensino superior privado, que é um campo pouco investigado nas pesquisas acadêmicas.

O instrumento possibilitou dimensionar estatisticamente as variáveis da carga, mas ainda havia muitos elementos a descortinar. Diante dos dados obtidos continuava obscurecido quais variáveis presentes no cotidiano, do ponto de vista da gestão institucional e também como o docente fazia, individual ou coletivamente, para lidar com as exigências da realização da tarefa. Assim o estudo de caso e, mais especificamente a clínica do trabalho da professora Melissa, retratada no capítulo 7, analisa as informações do singular para se pensar também no que é válido para os docentes da IES Alfa em geral.

O questionário tem limitações e não captou tudo que está configurado na atividade docente. Entretanto, ao se retomar o objetivo geral desse trabalho, que consiste em analisar a carga de trabalho na atividade docente no ensino superior em seus múltiplos aspectos à luz da expansão do setor privado, pode-se afirmar que a pesquisa quantitativa trouxe apontamentos relevantes para sua consecução.

As respostas obtidas nessa fase inicial se transformou numa etapa qualitativa, sendo feita nova aproximação com o campo para aprofundar esse olhar. O perfil do quantitativo deu pistas dos sujeitos da pesquisa qualitativa. Dos dados percentualmente mais indicativos, surge o perfil do docente que compôs a nova etapa: o estudo de caso individual da atividade docente da professora Melissa.

7 A CLÍNICA DO TRABALHO DA PROFESSORA MELISSA

Nesta seção é feito o enquadramento das condições encontradas durante o processo de observação da atividade docente.

Segundo Clot (2001) “o objeto da clínica do trabalho, tal como a entendemos na França, desde que a tradição em ergonomia (Wisner, 1996) e em psicopatologia do trabalho (LeGuillant, 1984) nos deixou de herança esta regra de ofício: compreender para transformar, e isto, em resposta a demanda dos próprios interessados” (2001, s/p.)

Assim a clínica do trabalho tem uma proposta de ausculta, sem julgamento, acompanhar o curso da ação, compreender o que está engendrada na atividade (no singular). A partir desse pressuposto, a seguir, são discutidos e apresentados os dados coletados na situação de trabalho e na observação do estudo de caso, bem como os imbricamentos das normas antecedentes e da atividade real da professora Melissa.

O capítulo está organizado na forma de uma descrição pormenorizada de uma aula, a primeira, confrontando os dados de observação dessa e das aulas seguintes. Tais circulações são intencionais para elucidar, por meio de registro, confrontação e validação, o que esteve em jogo, no decorrer do período de observação. É também um movimento importante para compreender as temporalidades manejadas na construção da aula, deixando entrever a explicação dos atos de trabalho que são diversos para a preparação, as regulações e as antecipações que operam no interior da atividade. A descrição é pormenorizada para decompor e, da mesma forma, se presta à tentativa de recompor a totalidade da atividade diluída nas várias dimensões no ato mesmo de sua realização.

[...] a referência à atividade quer remeter à esfera das múltiplas microgestões inteligentes da situação, às tomadas de referências sintéticas, ao tratamento das variabilidades, à hierarquização dos gestos e dos atos, às construções de trocas com a vizinhança humana, num vaivém constante entre horizontes mais próximos e horizontes mais afastados do ato de trabalho estudado (SCHWARTZ, 2004a, p.37).

Tomando-se a citação de Schwartz (2004a) para o cotidiano docente, a referência à atividade é o momento de dar visibilidade ao que é feito por um sujeito, em sua singularidade, com seus saberes e valores, num contexto determinado mediante condições situadas. As trocas com a vizinhança humana, por exemplo, no presente caso, podem se referir tanto aos colegas de curso quanto a coordenação que, por sua vez, remete ao vaivém institucional. À coordenação cabe muitas vezes o papel de representação entre o professor e a IES, podendo ser uma perspectiva de articulação entre o micro e mezzo, respectivamente o docente e a IES.

7.1 ENQUADRAMENTO DA OBSERVAÇÃO

A professora Melissa trabalha várias disciplinas ligadas à gestão de pessoas nas organizações. O curso em questão é Gestão de Recursos Humanos, grau acadêmico de curso tecnológico. Na turma observada no estudo de caso, a professora ministra uma disciplina²⁴ relacionada aos fundamentos de gestão, de natureza teórica. A seguir são apresentadas as habilidades, conforme Plano de Ensino fornecido pela professora, que a disciplina pretende desenvolver nos alunos (**grifos nossos**):

- Identificar a contribuição do comportamento humano para o desenvolvimento de uma gestão humanizada e participativa.
- **Realizar uma apreciação crítica** sobre a motivação humana à luz de teorias básicas, sua aplicabilidade e relação com a satisfação no trabalho.
- **Demonstrar e apontar, criticamente**, os aspectos ligados à liderança e os seus reflexos no comportamento do grupo.
- Compreender o funcionamento de grupos e equipes para incentivar posturas de cooperação, sinergia e colaboração.
- Saber identificar processos e canais utilizados na comunicação interpessoal, para garantir posicionamentos.

A despeito da sua natureza teórica, a disciplina propõe uma interação entre professor e alunos para que desenvolvam características pouco tangíveis, como “**realizar uma apreciação crítica**” sobre um determinado tema ou ainda “**demonstrar e apontar criticamente**” sobre outros aspectos relativos à disciplina. Diferentemente de um conteúdo teórico da disciplina, o desenvolvimento de habilidades não ocorre sem uma intencionalidade clara e estabelecimento de estratégias para alcançar determinados fins. A professora faz uso de diversos recursos pedagógicos que buscam trazer à tona, no decorrer da disciplina, a apreciação crítica. Para isso envolve os alunos, suas experiências de trabalho e de vida buscando desenvolver essas habilidades. Os recursos pedagógicos que ela inseriu na disciplina buscam promover essa reflexão como forma de aquisição das referidas habilidades.

A disciplina se insere na Formação Gerencial Básica do curso de Gestão de Recursos Humanos e, conforme Plano de Ensino fornecido pela professora tem como “bases

²⁴ A professora Melissa solicitou que não fosse informado o nome da disciplina, qual é o outro campus onde atua bem como quaisquer outras informações que permitissem sua identificação.

tecnológicas”²⁵ os seguintes conteúdos: Comportamento Humano dentro do processo de globalização nas organizações; Maslow e Aldefer; Características e críticas; Relacionamento interpessoal; Comunicação organizacional; Estratégias para o processo criativo; Percepção; Liderança e tomada de decisão; administração de conflito; Comunicação intra e inter; Feedback e emoções.

A carga horária da disciplina é de 80 horas sendo que no 2º semestre de 2014, pela primeira vez, a confecção do horário de aulas estabeleceu quatro horas/aula seguidas para todas as disciplinas do curso.

O Plano de Ensino contempla também a distribuição de aulas ao longo do semestre e o cronograma que se segue foi também fornecido pela professora. O formulário “**CONTEÚDO E CRONOGRAMA (PREVISÃO)**” reproduzido no Quadro 6, contém a quantidade cumulativa de horas/aula, a data, o tema e tarefa prevista para cada dia.

QUADRO 6: Conteúdo e cronograma (previsão)

Aula número	Dia/Mês	Tema	Tarefa
01/02	05/08	Simpósio dos professores	
03/04	05/08	Simpósio dos professores	
05/06	12/08	Apresentação da disciplina e da proposta de trabalho, contrato psicológico.	Dinâmica de grupo para integração da turma
07/08	12/08	Dinâmica de apresentação dos colegas e Expectativas em relação à disciplina.	
09/10	19/08	Capítulo 1 do livro Comportamento Organizacional Teoria do Comportamento Humano	Aula expositiva sobre o tema
11/12	19/08	Capítulo 1 do livro Comportamento Organizacional Teoria do Comportamento Humano – Exercício prático	Aula expositiva sobre o tema
13/14	26/08	Percepção Humana A compreensão do trabalho em equipe Capítulo 5 Comportamento Organizacional	Aula expositiva sobre o tema
15/16	26/08	Percepção Humana A compreensão do trabalho em equipe Capítulo 5 Comportamento Organizacional Discussão sobre ética - Exercício em sala de aula	Trabalho em grupo - Case para debate
17/18	02/09	Início da Teoria da Motivação Capítulo 6 do livro Comportamento Organizacional	Aula expositiva sobre o tema
19/20	02/09	Teorias da motivação - continuação Exercício de fixação - sobre motivação	Aula expositiva sobre o tema
21/22	16/09	Projeto Aplicado - Orientação dos trabalhos	Orientação em grupo
23/24	16/09	Projeto Aplicado - Orientação dos trabalhos	Orientação em grupo
25/26	16/09	Prova Final - Apresentação dos grupos - Trabalho Motivação	Valor: 8 Pontos
27/28	16/09	Prova Final - Apresentação dos grupos - Trabalho Motivação	Valor: 8 pontos
29/30	23/09	Grupos x equipe (Relacionamento Interpessoal) Capítulo 8 e 9 do livro Comportamento Organizacional	Aula expositiva dialogada
31/32	23/09	Continuação (Relacionamento Interpessoal, Grupos e equipes) - Apresentação dos artigos	Trabalho em sala de aula
33/34	30/09	Trabalho do filme - O diabo veste Prada	Valor: 4 pontos

²⁵ Ao invés de Ementa, esse curso tecnológico da IES BH, em conformidade com a legislação pertinente, adota a nomenclatura “Bases Tecnológicas”.

Aula número	Dia/Mês	Tema	Tarefa
35/36	30/09	Discussão sobre o filme em sala	
37/38	07/10	Avaliação da disciplina	Valor: 30 pontos
39/40	07/10	Dinâmica sobre comunicação	Dinâmica em sala de aula
41/42	14/10	Correção da prova e discussão dos pontos A Comunicação Capítulo 10 do livro Comportamento Organizacional	Aula expositiva dialogada
43/44	14/10	A Comunicação - Técnicas de Feedback Capítulo 10 do livro Comportamento Organizacional	Aula expositiva dialogada
45/46	21/10	Exercício prático de feedback - Janela de Johari	Dinâmica em sala de aula
47/48	21/10	Dinâmica sobre negociação	
49/50	28/10	Conflito e negociação na organização Capítulo 14 do livro comportamento organizacional	Dinâmica em sala de aula
51/52	28/10	Conflito e negociação na organização Capítulo 14 do livro comportamento organizacional	Aula expositiva dialogada
53/54	04/11	Projeto Aplicado - Aula de orientação aos grupos	Orientação em grupo
55/56	04/11	Projeto Aplicado - Aula de orientação aos grupos	Orientação em grupo
57/58	11/11	Liderança e Tomada de decisão Capítulo 11 do livro Comportamento Organizacional	Aula expositiva dialogada
59/60	11/11	Liderança e Tomada de decisão	Aula expositiva dialogada
61/62	18/11	Pesquisa sobre o tema Cultura e Clima organizacional - Estudo dirigido	Aula dirigida
63/64	18/11	Apresentação e discussão sobre a pesquisa pelos alunos	Valor: 2 pontos
65/66	25/11	Avaliação Multidisciplinar	Valor: 10 pontos
67/68	25/11	Avaliação Multidisciplinar	Valor: 10 pontos
69/70	02/12	Prova Final - Apresentação dos filmes produzidos pelos alunos sobre os capítulos da matéria	Valor: 6 pontos
71/72	02/12	Avaliação da disciplina	Valor: 20 pontos
73/74	09/12	Devolução das provas e verificação das notas	
75/76	09/12	Dinâmica de encerramento da disciplina	
77/78	16/12	Prova alternativa	Valor 30 pontos
79/80	16/12	Devolutiva da Prova Alternativa	

Na metodologia das aulas, que foi definida pela professora, estão previstas aulas expositivas e a utilização de outros materiais também preparados por ela, como estudos de caso, estudos de textos, apresentações de seminários, utilização de vídeos e filmes.

Optou-se por hachurar o período de observação (12/08 a 14/10/2014) para melhor visualização deste em relação ao tempo total de duração da disciplina. A última aula em que se fez acompanhamento *in loco* foi quando a professora entregou a correção das provas do bimestre, encerrando ali a primeira etapa do semestre.

A turma em questão é heterogênea composta de alunos calouros e também veteranos, uma vez que o curso tem uma perspectiva de modularização. Na prática isso significa que o aluno vai entrando em turmas que não necessariamente se dividem em períodos, mas em módulos. Dessa forma pode iniciar o curso entrando no segundo período, mesmo sendo o primeiro semestre dele na escola. É um expediente da IES Alfa para preencher o número total de vagas de uma turma, antes que outra seja aberta. Internamente esse procedimento é chamado de “*ensalamento*”, consistindo em alocar os alunos em salas e depois definir o

módulo que será cursado. Ao instituir essa norma antecedente para o preenchimento das turmas, a IES que corresponde ao nível intermediário da circulação, dá vez ao polo mercantil, pautado em valores mensuráveis, que no presente caso, se refletem no incremento do número de alunos pagantes em salas de aula e na possível diminuição dos custos fixos. O critério presente nessa norma antecedente é a gestão dos custos que inclui itens relativos à infraestrutura, número de salas, os andares que serão utilizados, elevadores, entre outros. Também considera o dimensionamento do número de funcionários de apoio e administrativos, o quadro de professores e seu respectivo pagamento.

A professora Melissa informa que esse procedimento “alterou a quantidade de turmas para os professores darem aulas”. O que a professora relata evidencia que as escolhas estratégicas e econômicas da IES Alfa não passam impunes ao cotidiano docente. Para o professor que é contratado por hora/aula, denominado professor horista, o expediente administrativo do “*ensalamento*”, interfere no número de turmas, em seu número de horas/aula e, por fim no valor do seu salário mensal. A pesquisa quantitativa mostrou que 27 docentes, correspondente a 57,4% respondentes, eram exclusivamente professores horistas na instituição. Para esses professores o número de turmas representa acréscimo ou decréscimo de carga horária e salário. Dito isso, reafirma-se que a gestão acadêmica da IES impacta na atividade docente. Por exemplo, ministrar aulas para uma turma heterogênea conforme expediente administrativo do “*ensalamento*”, reflete nas dificuldades do cotidiano em sala de aula.

A rigor, tudo que foi descrito até o presente momento, sob o enfoque da ergologia, são denominadas normas antecedentes, que englobam as condições que estão presentes na situação de trabalho conforme características da anterioridade e anonimato.

A observação da atividade coloca em cena, em tempo real, as inúmeras gestões que um profissional deve mobilizar para dar cabo da tarefa que lhe foi designada por uma instituição. No caso da professora Melissa, para desenvolver sua atividade, articula os meios e instrumentos disponibilizados, as normas antecedentes, o real da atividade no tempo presente, aqui e o agora, a relação com os alunos, entre outras inúmeras variáveis, renormalizando o prescrito, mobilizando saberes e valores na sua realização. Esse movimento dramático mobiliza esforços de modo a, não apenas cumprir a atividade, mas também cuidar de si mesma, considerando a carga de trabalho engendrada nos inúmeros desdobramentos no decorrer da sua realização.

O desafio proposto é de desvelar essa atividade, desdobrando a descrição concreta em uma análise do mais ínfimo da atividade numa perspectiva de articulação teórico-prática.

Revelar a atividade em sua dinamicidade, de forma encadeada, simultânea, como ocorre no momento da ação, em que cada ato leva em conta o que está em jogo na situação. Cabe à professora fazer uso de si mesma de forma a atender ao aluno, ao proposto pela IES Alfa e aos seus valores. Parte desse engendramento começa a ser revelado e articulado a seguir.

A expressão ‘parte’, denota respeitosamente que as observações que se seguem seguramente não são o bastante para abordar a totalidade do que é mobilizado por um trabalhador para realizar seu trabalho. Não se trata, entretanto, de desinvestimento em conhecer a atividade, mas de reconhecer que todo esforço de descrição sempre será insuficiente. A descrição e a análise das situações de trabalho não necessariamente se reduzem ao que se vê, ao que se escolhe relatar. A própria descrição acaba por reproduzir lacunas, posto que, em princípio, não se pode ir além da observação dos comportamentos, dos gestos, dos deslocamentos, dos olhares, das posturas, do que se vê, mas não se pode ignorar que há tudo que não é visível. Conforme Guérin *et al.* (2001) “a atividade não pode ser reduzida ao que é manifesto e, portanto, observável. Os raciocínios, o tratamento das informações, o planejamento das ações só podem ser realmente apreendidos por meio das explicações dos operadores” (p. 165). Assim as explicações dos trabalhadores permitem compreender o que não é visível como, por exemplo, os compromissos que o trabalhador assume, o que ele avalia para agir, com o que ele se confronta, como responde, o que mobiliza para se sair bem (HUBAULT, 2004; LIMA, 2005).

Retomando Schwartz (2004b) quando diz que é “em meio a este ‘tremor e temor’ que todo profissional do conceito deveria tecer seu material teórico” (p. 146) é que as observações foram aqui sistematizadas. A incompletude, não apenas da descrição, mas também da análise, reafirma que a atividade é “enigma”, no sentido de que sempre escapa à tentação da fácil categorização ou das análises rasas. Quando se imagina ter decifrado a atividade, ela se reinventa e algo escapa. É assim também em relação à prescrição extrema, em que os modelos de produção se constroem no abstrato, mas no cotidiano, são os trabalhadores que fazem a gestão do abstrato, infiltrando ali a sua história, a experiência individual ou coletiva. Quando se confia cegamente na prescrição, prevalece a racionalidade orientada pelos modelos abstratos que “nega a historicidade dos atos dos trabalhadores [...] que por meio de sua experiência, a única, de fato, capaz de assegurar a qualidade do processo (LIMA, 2005, p. 55).

Segundo Guérin *et al.* (2001) “a atividade se opõe à inércia. É o conjunto dos fenômenos (fisiológicos, psicológicos, psíquicos...) que caracterizam o ser vivo cumprindo atos” (p. 16). Ao aparato conceitual da ergonomia, coaduna-se a noção do ser vivo proposta por Canguilhem em que “busca-se com o conceito de atividade dar conta da vitalidade, da

energia do vivente, na luta contra a inércia e a indiferença” (BRITO; ATHAYDE, 2011, p. 261). Esse movimento do ser vivente coloca em jogo a apreensão da carga de trabalho, no sentido singular da gestão da carga e as renormalizações que convocam o trabalhador a fazer uso de si para dar cabo do que lhe foi designado.

De acordo Lima (2005) ao adquirir competências os trabalhadores “amplificam seus horizontes de ação, desenvolvem novos modos operatórios, assim como as capacidades de antecipação, **a atividade vive em três dimensões temporais: passado, presente e futuro**” (p. 66) (grifos nossos). Esses tempos marcam a trajetória dessa observação uma vez que se articulam, se combinam e se sobrepõem na atividade real da sala de aula.

Antes de iniciar a descrição da observação, contextualiza-se local onde ocorrem as aulas.

7.2 *O ESPAÇO FÍSICO DA SALA DE AULA*

A descrição do campus Beta feita no Capítulo 4 informa que se trata de uma construção vertical com mais de 10 andares, composta de mais de 70 salas de aula, sendo quatro ou cinco salas por andar e vários laboratórios de informática.

Uma dessas salas é o lócus da observação. A sala de aula da professora Melissa está localizada nos últimos andares do prédio. É composta por diversas cadeiras escolares em número suficiente para os alunos e uma mesa com cadeira para ela. Uma das paredes tem apenas janelas totalmente envidraçadas, o que permite boa luminosidade e ventilação. A sala tem quatro ventiladores de teto, um quadro de avisos, um quadro branco e um projetor de data show fixado no teto. Tem ainda instalação de som que, para seu funcionamento, precisa que sejam conectados amplificadores. A IES disponibiliza equipamentos audiovisuais mediante reservas com antecedência mínima de seis horas para sua utilização e sujeito à disponibilidade.

Ao fazer a reserva de recursos por meio da *intranet*, o professor é avisado se sua reserva foi efetivada ou não, pois o campus Beta a IES tem 10 *notebook* e oito caixas de som. A sequência das reservas define quem será atendido ou não. Caso o professor precise desses recursos e não consiga fazer reserva, caberá a ele se organizar para fazer frente a essa eventual dificuldade. Pode tentar outras formas de conseguir o recurso, como por exemplo, fazer contato com os colegas que fizeram a reserva e verificar se algum pode lhe ceder o equipamento, levar seu *notebook* para dar aula, pedir ajuda ao coordenador de curso, entre

outras. Essa organização dos meios e instrumentos de trabalho foi relatada pela professora da seguinte forma

“O que cansa na verdade é o trajeto prá ir ate a faculdade, é a espera do elevador, é você ter que pegar material, sair carregando notebook, é caixinha de som, é esperar elevador pra você descer para o intervalo. Isso que me cansa. De verdade. Não a aula em si...” (Entrevista em 08/11/2014).

7.3 O PRIMEIRO DIA DE OBSERVAÇÃO - A AULA 01

A pesquisa qualitativa iniciou-se no dia 12 de agosto de 2014, primeiro dia de aula da professora Melissa. A pesquisadora e a professora combinaram de se encontrar na sala dos professores da IES Alfa – Campus Beta, às 18h30min, trinta minutos antes do início das aulas, porém a professora chegou próximo de 19 horas. No trajeto até a sala, ela disse que havia chegado mais cedo, mas que se ocupou dentro da instituição e somente naquele momento pode ir para a sala dos professores. Naquele momento a professora não relatou mais nada acerca do que a havia ocupado dentro da instituição e, como estava em deslocamento para a sala de aula, não foi possível esclarecer o que a havia ocupado. Entretanto, antes que a Aula 01 finalizasse, foi possível tratar disso com ela e esclarecer sobre essa ocupação, conforme será detalhado adiante.

Sobre a presença da pesquisadora em sala de aula, ficou acertado que a professora diria aos alunos que essa era também uma professora da IES e que iria acompanhar as aulas não havendo necessidade de fornecer detalhes sobre a pesquisa. A professora perguntou o que mais seria necessário para o acompanhamento da pesquisa, uma vez que ela já havia enviado, por correio eletrônico, todo o material da disciplina.

Ela foi informada por sua coordenadora de curso que sua turma seria num dos últimos andares, a qual também lhe entregou a lista dos alunos. Ao se dirigir para a sala de aula, havia uma fila de professores à espera do elevador exclusivo para funcionários. A caminho da sala de aula ela falou para os colegas que descansou bastante nas férias, foram 35 dias de férias. A verbalização da professora se refere ao término antecipado do semestre em função da realização da Copa do Mundo no Brasil. As instituições de ensino estabeleceram um calendário para reposição de aulas ao longo do semestre para cumprimento do número de dias letivos. Isso acarretou um período atípico de recesso para o mês de julho de 2014. Ressalte-se que esse período dilatado de recesso somente foi possível apenas para professores que atuam exclusivamente em ensino.

Ao chegar à sala, cumprimentou os alunos, se apresentou e colocou seus materiais sobre a mesa. Falou rapidamente sobre a presença da pesquisadora, ofereceu sua cadeira, alegando que nunca se senta. Em seu primeiro momento em sala de aula, a professora Melissa permite entrever que parte da sua carga de trabalho é física, uma vez que realiza sua atividade em pé. De imediato já se coloca uma postura de trabalho, em que a professora optou por trabalhar de pé, o que pode implicar em carga física. Mas não se trata apenas de carga física, envolve simultaneamente, outros aspectos, como o cognitivo e psíquico. Afinal ela está de pé, ministrando uma aula, dirige-se à turma com atenção focada e difusa, acompanha os movimentos da sala, verbaliza a partir de concatenações entre o conteúdo a ser trabalhado, o que há para ser explicado, entremeia com os exemplos dos alunos e faz retomadas da sua fala.

Começa a aula e a professora distribui tarefa para os alunos. Em grupos menores, eles passam a discutir duas questões propostas pela professora: o que esperam do curso e o que esperam para o futuro a partir da conclusão do curso. A tarefa do grupo consiste em fazer cartazes com figuras retiradas das revistas que a professora trouxe e preparar uma apresentação para a plenária.

Quando termina de dar as instruções, a professora separa material, revistas, tesouras, colas e papel e entrega para os alunos. Enquanto faz isso, conversa com a pesquisadora e diz que para fazer essa técnica precisa planejar e trazer todo o material necessário. A professora comenta:

“Quando preciso desse material, já me programo, chego mais cedo, aqui perto tem lugar para comprar, mas hoje estava fechado... Então eu cheguei e fui pedir aqui, mas **deu trabalho**...”.

“Trouxe as revistas de casa, mas precisei de tesoura e cola e como a loja estava fechada, tive que pedir aqui... e para conseguir isso tem que ir **negociando** com as pessoas para elas te emprestarem o material”... (grifos nossos) (Aula 01 - dia 12/08/2014)

Para realizar a técnica com os alunos, a professora chega mais cedo à IES, se dispõe a comprar e pagar o material necessário com seus próprios recursos. Nesse dia, como a loja estava fechada, busca uma saída, negociando internamente na IES para obter o material. Mas como ela mesma disse “**deu trabalho**”, entretanto como isso tem importância para a sua primeira aula, ela se dispõe a fazer o que for necessário para realizar a técnica. Ela se ocupou “**negociando**”, foi pedir material para os funcionários administrativos e para as coordenações de curso. Ela não abriu mão da boa execução da tarefa, se empenhou em conseguir o material necessário.

Parece banal, mas a professora enfatiza que foi difícil conseguir o material, indicando não ser usual que professores peçam para a IES esse tipo de recurso para aula. Naquele

momento ela teve que produzir o próprio material de trabalho, os próprios instrumentos de trabalho. No questionário quantitativo anteriormente aplicado, havia uma questão tratando dos aspectos cognitivos da carga de trabalho e uma das opções “Preparação de diferentes tarefas” foi assinalada por 51% dos respondentes. A observação da atividade contribuiu para refinar o dado qualitativo, uma vez que foi possível deparar com uma situação em que isso se apresentou, não apenas preparar uma técnica, mas também procurar os meios e instrumentos para realizá-la.

Assim o acompanhamento permitiu entrever, já em seu primeiro momento, numa realidade concreta, a ocorrência cotejada nessa alternativa.

No caso em estudo, quando o professor quer produzir um material diferente para suas aulas, precisa se preparar com antecedência, pois a IES não dispõe dessa logística. Pode-se inferir que tal situação não vai ocorrer com todos os professores, dependerá de uma série de escolhas: sobre o encaminhamento da aula, que é da escolha do professor, mas também da adequação da técnica ao conteúdo da disciplina. A necessidade de produzir seus próprios meios de trabalho é uma carga de trabalho evidente uma vez que o sujeito além de buscar os resultados da tarefa, ainda se incumbirá dos meios para sua realização. Apresenta-se aqui um vetor da carga de trabalho que é fundamental em qualquer carga docente e ainda mais nesse curso específico, porque vai variar segundo o conteúdo do trabalho, segundo as condições gerais do trabalho na IES Alfa, mas que impacta diferentemente no caso. Outro professor poderia, diante dessas condições, abrir mão da execução. Não se trata aqui de dizer quem está certo ou errado, não é um julgamento de valor, apenas se ressalta que o sujeito faz escolhas e essas vão impactar na sua carga de trabalho.

Quando se trata de produzir o próprio material de trabalho, os próprios instrumentos de trabalho no cotidiano, diferente dos demais materiais: não é uma apostila, exercício, texto, nem slides. Trata-se de produzir material para executar uma técnica, desenvolver um exercício, material para uso cotidiano. A necessidade da professora aponta para vetores da carga mais refinados, individualiza a carga, ainda que essa situação não vá se apresentar em todas as disciplinas pode estar em boa parte delas. Haverá também professores que irão preferir trabalhar com livro texto, apostilas ou artigos, mas a professora Melissa optou por produzir o próprio material e isso “deu trabalho”.

Enquanto observa a sala de aula e os alunos se movimentando para fazer o trabalho, a professora Melissa comenta sobre a aluna que está deitada no chão e comenta:

“[...] nem percebe que se envolve... está deitada no chão... acho tão bonitinho... é que ela nem se importa, deita no chão, está tão envolvida que nem percebe, se entregou...” (Aula 01 - dia 12/08/2014)

Sendo sua primeira aula, quer conhecer a turma, observar o envolvimento deles com as técnicas propostas em sala de aula. O comentário da professora evidencia que “deu trabalho”, mas atingiu seu objetivo de tentar envolver os alunos numa técnica de integração. A dinâmica de grupo realizada enfatiza o trabalho em equipe, as decisões coletivas, as relações interpessoais, o que provavelmente faz a professora Melissa acreditar que a técnica coloca em relevo alguns aspectos relacionados à disciplina. Relembrando que dentre habilidades previstas no plano de ensino está a “apreciação crítica” sobre temas de gestão de pessoas. No primeiro momento em sala de aula não houve uma explanação teórica, mas a técnica foi escolhida por ser uma oportunidade de vivenciar aspectos do comportamento que subsidiam a formação do gestor de Recursos Humanos.

Dando continuidade a aula, a professora consultou o relógio e avisou aos alunos que o tempo havia terminado, eles pedem mais tempo. Em dado momento, comenta para a pesquisadora:

“[...] já estourou o tempo... imaginei que gastariam uns 30 a 40 minutos, durou uma hora... Não posso mais dar tempo. Vou recolher o material” (Aula 01 - dia 12/08/2014)

Todo protocolo de trabalho é uma antecipação e, como tal, está sujeita a ajustes no momento de sua realização. O plano de ensino disponibilizado é também uma antecipação, que atende uma exigência institucional, ao mesmo tempo em que é fruto de uma experiência acumulada pela professora e também por outros envolvidos, como a coordenação, colegas de trabalho e alunos de semestres anteriores. A articulação entre as normas antecedentes e o real cria sempre uma desestabilização. As normas tentam estabilizar os usos de si, tanto do uso de si por si mesmo ou pelo outro. Em seu aspecto mais objetivo a elaboração do plano de ensino se configura como um guia para a professora Melissa. É um exemplo de uma exigência institucional, mas também é uma referência para ela própria. Quando ela diz que “já estourou o tempo”, há ali uma advertência do tempo demarcado para encerrar o trabalho em grupos.

Apesar da racionalidade intrínseca e de uma tentativa geral de estabilizar o contexto e da supremacia das normas, não é possível antecipar a atividade à exaustão, há uma variabilidade importante a ser gerida no cotidiano (GUÉRIN *et al.*, 2001; LIMA, 2005). A aula é preparada pela professora, mas se realiza mediante a presença dos alunos e esse encontro pode alterar o que foi definido anteriormente. No caso estudado a definição do tempo da atividade era uma norma antecedente que no momento de sua realização teve que

ser revista. O tempo previsto não foi o tempo de execução pelos alunos, sendo necessária uma proposição conjunta, uma nova definição de duração que se ajustasse ao real. A saída para esses conflitos são as renormalizações (SCHWARTZ, 2013).

No tempo da Aula 01, a professora informou para os alunos que o Plano de Curso está disponível na *intranet*. No que tange à informatização ressalta-se que essa foi introduzida no cotidiano docente de forma progressiva e serve à gestão das IES para controle do andamento e cumprimento das tarefas acadêmicas. A informatização dos processos é inexorável, mas vai ter impactos diferenciados na carga de trabalho e são geridos de forma de modo diferente no singular. A IES Alfa tem uma forte tendência a informatizar todos os processos, desde recrutamento interno até reserva de recursos audiovisuais para aula. A *intranet* possibilita aos gestores da IES acompanhar o cotidiano docente e verificar pendências como, por exemplo, lançamento *online* de frequências ou notas dos alunos.

No cronograma da disciplina, elaborado pela professora, está previsto para o primeiro tempo, antes do intervalo, “Apresentação da disciplina e da proposta de trabalho, contrato psicológico” e depois do intervalo “Dinâmica de apresentação dos colegas e expectativas em relação à disciplina”. Quando a professora diz que “já estourou o tempo”, se refere ao que foi previsto nesse plano. É preciso, naquele momento, escolher entre estender ou limitar o tempo para o trabalho em grupo, negociar tempo para terminar, permitir ou não que eles terminem o trabalho. Então “[...] toda atividade de trabalho encontra escolhas, debates de normas e logo encontro de valores” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 33). A delimitação ou a interrupção responde a um plano de trabalho que, embora tenha sido definido pela professora, pode ou não ser alterado em função das circunstâncias momentâneas.

[...] atividade nunca é pura execução do que foi antecipado, mas uma confrontação que é preciso gerir, então é preciso fazer escolhas – escolher como lidar com essa confrontação – enfim isso quer dizer, muito profundamente, que toda atividade (e em particular, poderosamente, toda atividade de trabalho, pois ela tem normas muito fortes) é sempre um debate de normas, que faz referência a valores (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 97).

Ao longo de todo período de observação foi possível deparar inúmeras vezes com essa variabilidade da atividade, na duração da aula, de alguma tarefa, na forma de execução, na exposição de um conteúdo e na relação da professora e alunos, entre outros.

Continuando a aula, a professora abre a discussão sobre o trabalho realizado, os alunos apresentam os cartazes, falam o nome dos participantes, justificam as gravuras que escolheram e explicam o cartaz que fizeram. No encerramento a professora retoma o que foi

dito pelos alunos e segue discutindo sobre o trabalho, num dado momento diz para eles “por exemplo, todo mundo fala que professor ganha mal, mas para quem gosta da profissão, isso não vai importar...” Diz que ela não gosta de mirar na dificuldade e sempre busca o positivo.

O exemplo anterior não parece ser casual, ao longo das conversas que foram agendadas²⁶, ao se referir à profissão, a professora Melissa relata:

“Eu descobri que isso faz parte da minha missão de vida. Eu poder ensinar alguma coisa para as pessoas e principalmente hoje em dia que nosso tempo está tão sem valor... **eu tento passar alguma questão de valor...** assim de ética, responsabilidade, respeito e algumas das coisas que falo em sala de aula... de algumas disciplinas que ministro” (Entrevista realizada dia 08/11/2014) (grifos nossos)

Em várias oportunidades a professora Melissa fez menção à ‘valores’, nesse caso, a serem formados por meio dessa disciplina, conteúdo programático, em que os temas das aulas permitem discussão. Toda atividade é permeada de valores, mas em se tratando de educação, parece que tal afirmativa encontra solo fértil, podendo ser considerado “um meio saturado de valores” (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 203). Estão presentes ali valores que a professora quer formar em seus alunos, numa dimensão pedagógica; valores que ela própria tem e os acessa para realizar sua atividade; valores da IES Alfa que podem ou não se coadunar com os valores mercantis e os valores sem dimensão considerando que a educação é da esfera do polo político, do bem comum.

Ao longo do período de observação, várias das técnicas que a professora trouxe para utilizar com seus alunos permitiam discutir seus próprios valores e também dos alunos. Numa dessas aulas, a professora conduziu um debate sobre uma determinada situação problema, um reembolso a ser feito por uma empresa sem necessidade de comprovante. O debate seguiu acalorado com alguns alunos ‘defendendo’ a ideia de que era preciso pedir comprovantes e apresentar na empresa. Outros defendendo o recebimento do valor estipulado pela empresa independente de comprovação. Ao conduzir o debate a professora encerra dizendo:

“[...] é preciso ter consciência limpa de que está fazendo a coisa certa... o que os outros fazem não interessa para nós. Alterar uma nota fiscal não é correto, burlar as regras do jogo” se referindo a uma situação hipotética de pedir reembolso de despesas (Aula 04 - dia 02/09/2014)

Em outro debate promovido em sala de aula, Aula 07 – dia 30/09, a organização foi diferente. Na aula anterior os alunos foram informados que deveriam assistir previamente ao filme “O diabo veste Prada” que haveria um exercício avaliativo sobre o filme. Vale registrar

²⁶ Entrevista semi estruturada ocorrida no dia 08/11/2014.

que a professora Melissa não quis passar o filme em sala de aula, argumentando que o tempo da disciplina era apertado e que não achava “justo gastar a carga horária da disciplina assistindo um filme completo”. Ela perguntou quem havia assistido, alguns confirmaram, outros chegaram com sinopses impressas ou outros começaram a buscar resumos na internet. Reuniram-se em grupos e fizeram o exercício. No momento do debate um aluno falou para a professora: “Parece que a professora quer convencer a gente a se submeter a todo tipo de emprego”. Imediatamente a professora Melissa disse que não se tratava disso, que estava mostrando para eles várias realidades do mercado de trabalho e logo depois encerraram o debate. Ao final da aula ela fala para a pesquisadora:

“Menina, você viu o que o aluno falou para mim? Que perigo! A gente fala uma coisa e o aluno entende outra... ainda bem que questionou comigo! Imagina se sai falando isso! Eu acredito que pode acontecer muito, mas nesse caso ele falou. A gente não tem controle sobre o que o aluno vai entender sobre o que a gente tá falando. Aconteceu de estar com os alunos em um grupo e um deles falar que eu falei algo que não falei. Então a gente fala “oh... cuidado com isso, não foi isso que eu falei...” (Aula 07 - dia 30/09)

Da situação da sala de aula e da verbalização da professora Melissa emergem valores. Ao dizer que não acha justo gastar a carga horária da disciplina assistindo filmes em sala de aula ela evidencia seus valores. O debate com os alunos é também momento de discutir valores e, ao final, o impasse que se estabelece eles é novamente um momento dramático.

No espaço e tempo da Aula 01 a professora Melissa faz a chamada dos dois primeiros horários. Usou a lista de presença impressa que constava 29 alunos, ela anotou os nomes de 24 alunos que não constavam. A pesquisadora pergunta se ela sabe informar o motivo de tantos nomes fora da lista. Ela informa que esses alunos, provavelmente têm alguma pendência com a instituição ou estão aguardando o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES)²⁷ e completa:

“[...] ainda **vai chegar aluno até setembro...** tem entrada dos alunos ao longo do bimestre (ou do mês) porque eles só passam a frequentar as aulas quando conseguem financiamento²⁸ ...” (Aula 01- dia 12/08/2014) (grifos nossos)

²⁷ O FIES é um programa do MEC destinado a financiar a graduação no Ensino Superior de estudantes que não têm condições de arcar com os custos de sua formação e estejam regularmente matriculados em instituições não gratuitas, cadastradas no Programa e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: dez 2014

²⁸ Em 2010 o FIES passou a funcionar em um novo formato. O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passou a ser o Agente Operador do Programa e os juros caíram para 3,4% ao ano. Além disso, passou a ser permitido ao estudante solicitar o financiamento em qualquer período do ano. Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: dez 2014

A referência ao FIES remete ao contexto macro do ensino superior privado, polo que abrange as políticas educacionais e que possibilita aos estudantes, por exemplo, solicitar o financiamento em qualquer período do ano. Na sequência há o campo institucional em que se localiza a IES, local da pesquisa, que amparada pela legislação emanada do nível macro e coerente com seus objetivos de crescimento no mercado, permite a entrada de estudantes após o início do semestre. Por fim, ao permitir novos alunos em sala ao longo do bimestre, “**ainda vai chegar aluno até setembro**”, a IES Alfa desloca para os professores a necessidade de administrar, no espaço da sala de aula, a entrada de novos alunos. A narrativa que se segue permite vislumbrar as dramáticas interpostas pelo cotidiano para acomodar a entrada de novos alunos durante o decurso do bimestre.

A professora **olha** para o plano de ensino, **confere** as datas de avaliação e do trabalho de grupo do primeiro bimestre. Propõe para si mesma alterar a ordem da programação, colocando primeiro o trabalho de grupo e depois a avaliação. Enquanto faz isso comenta:

“[...] preciso **pensar** se vai alterar a data de apresentação de trabalho em grupo ou da data da aplicação de prova... vou ter que rever a sequência das aulas... se não fizerem o trabalho em grupo, ainda dá prá recuperar, mas a prova não tem como... vou tentar criar menos problema para mim...” (Aula 01 - dia 12/08/2014) (grifos nossos)

A atividade enseja uma **simultaneidade** de ações a ser detalhada, que institui dimensões temporais distintas e complementares: passado, presente e futuro. A professora olha o plano de ensino, confere as datas e, no tempo presente tem que fazer ajustes para minimizar os problemas advindos da entrada desses novos alunos ao longo do bimestre, o que remete ao futuro.

Os movimentos “**olhar e conferir**” as informações do plano de ensino ou o cronograma de aulas poderia parecer, a um observador incauto, um gesto banal, mas não é. Naquele momento a professora Melissa mobiliza um patrimônio pessoal e coletivo para fazer frente àquele imprevisto. O plano de ensino por si só é algo do passado, é uma norma antecedente, está disponível na *intranet*, ela cumpriu a determinação institucional e postou, sendo fato do passado para a instituição, os alunos e para a própria professora. No presente, ela precisa “**pensar**” como equilibrar a norma com a variabilidade inerente às situações de trabalho. Na interface com as variáveis que estão estruturando a aula, no plano concreto há um plano de ensino, um cronograma de aulas, mas também há outros aspectos que não são objetivos. A preocupação da professora Melissa se dirige à sua própria atividade, ao aluno e à IES.

O tempo da 'pré-ocupação' [...] se mostra de modo subjacente, sob o sentido das variabilidades observadas: diferentemente das variações objetivas, mensuráveis, que podem ou não ser consideradas como estatisticamente significativas, as variabilidades do tempo de trabalho possuem um sentido subjetivo que solicita outras abordagens (LIMA, 2005, p. 64).

Coexistem múltiplos tempos a gerir, como o tempo das aulas, tanto dessa quanto as seguintes, os trabalhos que ainda serão distribuídos e executados pelos alunos. A sua preocupação é dotada de um sentido subjetivo, pode minimizar vários desgastes: sua própria carga de trabalho ao longo do semestre, uma vez que ela pode se antecipar e, por exemplo, evitar repercussão na sua atividade com a elaboração de exercícios complementares para atribuição de nota. É possível também se antecipar à demanda dos alunos que, em algum momento, podem pedir reposição das tarefas avaliativas, considerando que quanto mais exceções, mais carga de trabalho. Na pesquisa quantitativa em relação à carga psíquica, os respondentes escolheram uma alternativa que guarda relação direta com essa situação, "Atendimento a demandas individuais dos alunos" foi assinalada por 24 professores da IES Alfa referindo a 51,06% dos respondentes.

Aponta-se ainda que quando a professora se dispõe à alteração da ordem das tarefas, quer evitar que os alunos percam o momento de comporem grupos de trabalho, uma vez nessa mesma aula ela vai distribuir trabalhos em grupo para apresentações posteriores.

Do ponto de vista da IES Alfa, naquele momento, os alunos que não constam na chamada, estão irregulares, por algum motivo, a contratualização da relação não está adequada, seja financiamento estudantil ou alguma outra pendência acadêmica. A IES por ser uma instituição privada estabelece parâmetros e critérios para prestação de serviço, mediante contrato entre as partes, em que há um trâmite para sua liberação. Assim a ausência dos nomes dos alunos na lista de chamada pode ocorrer no contexto das normas acadêmicas gerada pela gestão administrativa e financeira da IES. Contudo como não é possível apurar as razões exatas e, uma vez que os alunos, em tempo real estão em sala, a professora se dispõe a minimizar prováveis impactos. No curso da análise da atividade depara-se com o passado, o presente e o futuro. O passado está presente na experiência da professora, no patrimônio coletivo, na aprendizagem que já se produziu em situações anteriores, na lista dos alunos que reproduz um momento institucional, o presente que está sendo gerido na atividade e, por sua vez, a antecipação de problemas se dirige ao futuro, compondo a globalidade da atividade em ação.

A preocupação da professora se dirige para a aprendizagem dos alunos e o trabalho pedagógico a ser feito, a despeito do contexto das normas acadêmicas geradas pela instituição,

naquele momento, causarem constrangimento à atividade. Ao se empenhar em resolver ou encaminhar soluções para os problemas que acontecem em sala, evidencia que a experiência subjetiva “se funda no campo da atividade, que assegura o funcionamento do todo, inclusive o ‘bom funcionamento das normas’” (LIMA, 2005) (aspas no original). Ali como em tantas outras situações de trabalho, a atividade é gerida pelo sujeito e, paradoxalmente, cria a noção errônea de que as normas ou regras são suficientes ou que resolvem as situações de trabalho, ficando ‘esquecido’ que quem de fato dá sentido às normas e relativiza sua importância é o sujeito na sua atividade contextualizada.

A professora Melissa gere interfaces entre o que é objetivo, no caso a revisão das datas, com aspectos subjetivos, sua implicação com sua atividade se antecipando a prováveis problemas no andamento da disciplina e na distribuição dos exercícios que poderão impactar nas notas dos alunos irregulares.

Num primeiro olhar, poder-se-ia dizer que a professora poderia se refugiar nas regras institucionais, afinal, o aluno não está com o nome na chamada, então é irregular. Até porque sob a ótica das instituições, as regras devem ser cumpridas. Nem sempre a professora vai se implicar dessa forma, em outros momentos ela se posiciona de forma a se refugiar nas regras, principalmente quando o que está em questão se contrapõe às regras institucionais que ela prefere seguir. O que vai definir sua posição em relativizar ou não a norma são seus valores.

Quando constata que muitos alunos não constam na lista de presença, ela se prontifica e diz que “**precisa pensar**” se altera suas aulas, mesmo que isso, num primeiro momento, seja mais trabalhoso. Quando resolve alterar seu plano de ensino desencadeia uma articulação entre seus saberes e seus valores. A professora Melissa sabe por experiências anteriores que precisa fazer um cálculo estratégico para organização da sua própria atividade. Com a alteração de sequência das aulas, a professora espera diminuir o impacto da entrada retardatária dos alunos, tanto para eles, considerando a distribuição dos pontos por trabalhos realizados antes da sua entrada, bem como para minimizar a sua carga de trabalho, com repercussões variadas, envolvendo aspectos físicos, cognitivos e psíquicos, como elaborar prova fora do período definido, propor tarefa complementar, a pressão temporal da entrega dos resultados, as relações com os alunos, entre outras.

É possível vislumbrar que a divisão esquematizada no espaço tripolar, entre os níveis macro, *mezzo* e micro é meramente didática, a realidade se incumbe de ressaltar as correlações entre eles. As decisões macro, situadas no polo da gestão dos serviços públicos, alcançam e repercutem nos níveis seguintes. Ao absorver a demanda dos alunos por vagas no ensino superior privado, o polo do mercado, espaço de construção de taxas de produtividade,

realiza seu propósito de crescimento e rentabilidade. Cabe à professora Melissa gerir sua atividade, no polo das gestões *do* e *no* trabalho, em sua individualidade e singularidade, com todas as repercussões e dramáticas dessas políticas no cotidiano.(itálicos nossos).

O ato de revisar a sequência das aulas mobiliza vários aspectos da sua carga de trabalho envolvendo a si própria, a IES Alfa e seus alunos. A revisão das datas permite que ela dê continuidade à Aula 01 com menor impacto sobre as aulas seguintes, o que representa para ela uma economia de esforço. Na atividade ela gere uma importante interface para a instituição: a relação dos alunos com a IES fica preservada, ela absorve, por assim dizer, quaisquer descontentamentos que os alunos poderiam manifestar. Em relação aos alunos começa a se instituir uma relação mais cordial e isso também poderá minimizar sua carga de trabalho psíquica nas relações com esses. Além disso, ao promover a integração dos alunos irregulares à turma, a professora Melissa evita que esses tenham quaisquer perdas de conteúdo ou de pontos avaliativos. Na relação pedagógica que se inicia isso conta como elemento de favorecimento para as situações vindouras. Percebe-se que sua revisão de datas longe de ser um procedimento banal, poderia ter peso na gestão de sua carga de trabalho presente e futura. Isto não quer dizer que ela controla o futuro, mas que se antecipa tentando amenizar eventos que podem advir e que ela sabe por experiência que também podem desencadear outros desdobramentos.

Em comprovação ao fato de que ela não consegue se antecipar inteiramente os eventos é que alguns dias depois, percebendo que a sala não estava mais tão cheia quanto antes, ela procura a coordenação do curso e é informada que os alunos foram transferidos para outra sala. Em suma ela se implicou, mudou as datas, informou aos alunos, distribuiu trabalhos e o remanejamento do *ensalamento* fez ruir todo seu empenho. Ela nem mesmo soube qual foi o critério para essa alteração. Em outro momento, ela disse que tratou disso com o colega que recebeu os novos alunos e disse a ele que poderiam ter dividido os alunos entre as duas turmas, que assim “não pesaria para ninguém”.

No tempo presente, termina o primeiro horário da Aula 01. A professora foi se deslocando pelo corredor e olhando para as outras salas, disse que estava tentando descobrir quais os outros cursos naquele andar. Relatou que entende que há uma logística de distribuição das salas, mas que

“[...] gostaria... quer dizer foi melhor a experiência de ter os alunos do mesmo curso em um andar só, isso permite mais entrosamento entre os alunos”

“[...] o critério é salas maiores para turmas maiores, não importa o curso” (Aula 01 - dia 12/08/2014)

A verbalização evoca o espaço tripolar, em que os valores de mercado, turma grandes, se confrontam com os valores individuais, defesa da ideia da integração entre os alunos, girando em torno de um bem comum que é um “valor sem dimensão”. Educação é um bem comum, algo que todo cidadão reivindica, além de ser seu direito e dever do Estado. O polo do político é também um polo de tensão entre os valores do bem comum e os valores de mercado.

O “valor sem dimensão” da professora Melissa fica evidente nessa curta verbalização. Enquanto a IES privilegia o critério mercantil, ela evoca um passado em que a socialização dos alunos era levada em conta na definição dos andares para os cursos. Em algum momento isso foi alterado pela IES Alfa e, no presente a lógica é tamanho das salas e das turmas, não interessando para quais cursos que assim poderão ser alocados em andares diferentes. Considerando a grande oferta de cursos no campus estudado, aproximadamente 30, esse procedimento administrativo torna aguda a falta de entrosamento, não só entre os alunos, mas também entre os professores. Aliado ao fato da sala de aula ser no 17º andar, a professora relata que a turma fica isolada do curso, o critério mercantil nesse caso é estruturante da carga de trabalho, tirando a possibilidade de quaisquer compartilhamentos no espaço/tempo sala de aula. Não há como desconsiderar que no caso do campus vertical os deslocamentos, em alguns momentos, são críticos. Essas determinações da IES Alfa são normas antecedentes que reafirmam suas escolhas administrativas, financeiras, econômicas e organizacionais.

Para fazer o deslocamento do 17º andar até a sala dos professores que fica no 2º andar, a opção é de aguardar o elevador exclusivo para funcionários, que passa lotado várias vezes, dificultando sua utilização. Não é possível chegar à sala dos professores sem eliminar os 17 andares que separam os andares e é inviável descer de escada. Ao final do deslocamento se consumiu pelos menos 10 minutos do intervalo e ela voltou para a sala ao término do mesmo. No limite, a atribuição de uma sala de aula no 17º andar, com as dificuldades de deslocamento que já foram colocadas, tem repercussão na carga de trabalho docente. Em função da efetiva dificuldade do deslocamento, em algumas das aulas posteriores a professora Melissa permaneceu em sala e não desceu para a sala dos professores.

Após o intervalo da Aula 01, a professora entra em sala de aula, olha para o quadro e comenta com a pesquisadora:

“Quando entrei na sala vi o quadro, **pensei... não vai dar para escrever...** A turma é de primeiro período... Geralmente a primeira aula teórica eu **gosto de usar o quadro**, para que eles acompanhem a aula, eles ainda não têm acesso ao sistema para imprimir o material...”
(Aula 01 - dia 12/08/2014)

Quando a professora diz “**pensei... não vai dar para escrever**”, de pronto se coloca uma dificuldade objetiva nos meios e instrumentos de trabalho. No mais ínfimo da atividade há uma gestão a ser feita, uma escolha e uma dramática do uso de si. Ela não conhecia *a priori* a sala onde iria atuar, ainda que tenha recebido com antecedência o horário de aula e a numeração da sala, não tinha como saber que o quadro estava sem condições de uso. Em sua metodologia de trabalho, na primeira aula definiu por utilizar o quadro branco, isso para não dizer que um quadro em condições de uso é o mínimo a ser proporcionado a um professor. Não dispor de meios e instrumentos adequados para a realização da atividade é fator determinante para carga de trabalho.

Quando ela fala que “**gosta de usar o quadro**” está se referindo a uma forma encontrada por ela para a condução da sua primeira aula: como os alunos ainda não sabiam do material da *intranet*, afinal não conheciam a sistemática da disciplina, ela precisa do quadro para escrever e explicar o conteúdo geral. No plano de ensino ela prevê uma aula apresentar a disciplina.

Ela vai até o quadro, escreve e tenta apagar, não consegue. O comportamento observável não revela de imediato o que o sujeito está engendrando para dar cabo de sua atividade (GUÉRIN *et al.*, 2001). A professora Melissa estabelece uma estratégia, mediante a materialidade do quadro, ela recria possibilidades, se dirige à mesa, pega suas anotações, vai até o quadro, fala com alunos repete o nome da disciplina e pergunta: o que vamos estudar? Eles começam a falar, ela mostra o quadro e diz para os alunos:

“Tá todo riscado! Como **vou fazer para usar**? Já sei! Vou **preencher o coração**” (grifos nossos) (Aula 01 - dia 12/08/2014).



FIGURA 2: Quadro da sala no dia 12/08/2014.

Fonte: Arquivo da autora.

Mesmo sendo difícil usar o quadro, a professora vai “preenchendo o coração” e conseguiu fazer as anotações que pretendia, apresentou o programa da disciplina, faz perguntas aos alunos e vai preenchendo o coração.

Nessa Aula 01 a professora Melissa está cercada de impossibilidades. O quadro branco não está em boas condições de utilização; não quer ainda usar os slides, quer aguardar todos os alunos terem os slides para acompanhar a aula. Além disso, ainda não tem certeza quantos serão seus alunos no semestre, considerando a divergência anterior. Ou seja, não estão dadas todas as condições prévias para que a professora se situe no semestre letivo, mas as aulas começaram, ela está em sala e, por assim dizer, toma seu posto.

Faz calor na sala, um aluno pede para ligar o ventilador de teto, ela diz que “tudo bem, acha ótimo, mas que se lhe **atrapalhar** vai pedir para desligar”. A utilização do ventilador pode “**atrapalhar**” a professora Melissa, uma vez que o ruído de seu funcionamento talvez interfira na escuta dos alunos e ela seja compelida a aumentar o tom de sua voz, por isso ela adverte que se lhe “atrapalhar” vai pedir para desligar. Ao mesmo tempo, há um desconforto físico que impacta na carga. O breve diálogo entre a professora Melissa e seu aluno, no decorrer da Aula 01, remete às condições ambientais da sala e aos dados quantitativos sobre aspectos da carga física do cotidiano docente. Na pesquisa quantitativa dentre as várias opções, duas se destacaram: “Salas com muitos alunos” e “Condições ambientais das salas de aula (calor, espaço, iluminação)” e as pontuações de ambas foram as mais elevadas dentre as alternativas, respectivamente 82% e 59%. Conforme dito anteriormente não se trata apenas de uma questão física, envolve simultaneamente, outros aspectos, como o cognitivo e psíquico. A professora Melissa lida com essa situação quando acata o pedido do aluno, mas alerta que se o barulho do ventilador perturbar a aula, ela irá pedir para desligar. Naqueles dias o clima na cidade de Belo Horizonte bateu recordes de temperaturas altas e, em alguns momentos, foi preciso tolerar o barulho do ventilador e o ruído das salas de aulas, duas condições que causam muito desconforto.

Em aulas seguintes ela acatou manter o ventilador ligado para conseguir dar sua aula. O ruído do seu funcionamento era alto, mas o calor era ainda mais forte. Nesse clima quente há uma agitação em sala de aula, os alunos saem várias vezes, algumas vezes ela pediu que lhe trouxessem água. Por mais elementar, o ambiente físico é fator determinante para o conforto na realização da atividade e o inverso é carga de trabalho.

A aula 01 continua em curso, depois de apresentar o programa da disciplina, passa a explicar as regras da IES Alfa.

“A instituição tem regras para e aplicar prova: casamento, doença ou luto. Essas são as regras e eu não vou mudar isso... “como eu gosto muito de trabalhar aqui, não quero perder meu emprego, **eu cumpro as regras.**” (grifos nossos) Se o aluno me diz: “Professora eu viajei pela empresa”. Eu respondo: Faz a prova alternativa.” (Aula 01 - dia 12/08/2014)

A professora Melissa deixa claro, de antemão, que não está disposta a se envolver em questões individuais e que vai se pautar pelas regras da IES. As “regras introduzem um terceiro nas relações de trabalho: eu não crio a regra, você não cria a regra, ele não cria a regra” (CLOT, 2006, p. 46). Apesar disso, sob a ótica das instituições, as regras devem ser cumpridas. Como nem todos os alunos são calouros ela pergunta a eles se sabem quais são as regras para reaplicar prova. Alguns respondem e ela reafirma: certidão de casamento, atestado médico ou óbito.

Contudo, o curso é noturno, alguns alunos são trabalhadores e, corroborando o exemplo que ela deu talvez algum deles precise viajar num dia de prova. Nesse caso o aluno deverá negociar diretamente com o Centro de Assistência ao Aluno (CAA) da IES Alfa, podendo ter ou não seu pedido aceito e caso não seja possível fazer a prova alternativa, e no limite, ser reprovado na disciplina.

Num outro momento²⁹ ela reafirma o que foi disse na Aula 01, que ela cumpre as regras da IES Alfa. Ao se referir ao que considera inegociável na relação com o aluno refere-se à solicitação para reaplicação de prova:

“[...] eu acho que em algumas situações, a questão da prova, eu não reaplico uma prova sem a autorização do CAA, porque hoje a gente está com uma regra que o aluno não fez uma prova ele tem que ir ao CAA, tem que levar um atestado médico ou de óbito ou casamento. Se o CAA não me autorizar eu não aplico a prova. **Eu sigo isso à risca**” (grifos nossos). “Aí o aluno fica assim, ‘mas o professor tal aplicou’, tudo bem... O professor tal é esse, mas eu cumpro isso à risca... mais uma vez **estou trabalhando a questão de valores**, do que é regra e o que está combinado e que não está combinado” Entrevista no dia 08/11/2014 (grifos nossos).

A expressão “**eu sigo isso à risca**” remete à afirmativa de Clot (2006) e resguarda a professora Melissa de ter que arbitrar entre o que pode ser justo ou não para reaplicação da prova. Afinal não foi ela que instituiu essa regra, apenas a cumpre. Ao isentar-se da tarefa do julgamento ela se refugia nas regras da IES Alfa. Além disso, apela para a compreensão dos alunos dizendo que “como eu gosto muito de trabalhar aqui, não quero perder meu emprego, **eu cumpro as regras**”.

²⁹ Em entrevista no dia 08/11/2014.

Quando fala sobre a distribuição dos pontos e os trabalhos que vão realizar na disciplina, os alunos ficam inquietos e começam a fazer perguntas: quando você vai postar, professora? Ela responde:

“[...] então... eu fiquei com uma dificuldade, **uma coisa lá**, mas... **até domingo eu posto** no SOL...” (Aula 01 - dia 12/08/2014) (grifos nossos)

Nessa breve verbalização se vislumbram muitas questões a serem descritas no ínfimo da atividade da professora Melissa. Atrás da frase “uma coisa lá” há um universo de coisas que a professora Melissa está se referindo: o sistema da *intranet*, as interfaces da tecnologia que nem sempre funcionam, os problemas para inserir arquivos e usabilidade do sistema de maneira geral. Refere-se aos meios e instrumentos que não estão funcionando de forma satisfatória, mas há objetivos a cumprir e ela se empenha em realizá-los.

A expressão “**uma coisa lá**” assinala dificuldade com a *intranet* para disponibilizar arquivos para os alunos. Eles estão aguardando instruções detalhadas de um trabalho avaliativo. A dificuldade a que a professora se refere se encontra numa interface objetiva da sua atividade. Ela precisa postar, mas o sistema ainda não está disponível para postagem de arquivos. Ela não diz para os alunos que essa é uma dificuldade, ao contrário, marca prazo para essa postagem, o que é fator para aumentar sua carga de trabalho principalmente nos aspectos psíquico e também com repercussões físicas pautadas nas inúmeras tentativas, sem êxito, de inserir os arquivos. Ressalte-se que somente haverá impacto para o professor que utiliza a *intranet* como apoio ao seu trabalho em sala de aula, quem não utiliza, não vai se dar conta da usabilidade do sistema.

Essa interface da *intranet* é diferente da postagem do plano de ensino que está sempre liberada, uma vez que é parte integrante da avaliação institucional e permanente da IES Alfa. Explicitamente um dos itens da avaliação da IES junto aos alunos é indagar se o plano de ensino da disciplina foi postado na *intranet*.

Ao se comprometer com os alunos de que vai disponibilizar as orientações sobre os trabalhos até domingo, a professora coloca tarefas para si, embora, teoricamente, o domingo não esteja incluído no seu horário de trabalho. A professora Melissa é rígida com prazos, não é por acaso que ela chega à sala, no primeiro dia, com o plano de ensino pronto, postado e com aulas definidas. É um compromisso dela, inscrito numa dimensão temporal, ao mesmo tempo em que coloca em evidência que o cumprimento de prazos e dos combinados é um valor para ela, mesmo que isso implique em adensamento de sua carga de trabalho.

Em seguida passa a explicar para os alunos sobre as regras de funcionamento da sala de aula e propõe que sejam cumpridos os combinados. Começa dizendo que, a sala está ao

lado da cantina, mas que o lanche deve ser consumido naquelas dependências não devendo ser trazido para a sala de aula. Enfatiza isso argumentando que:

“isso é extremamente importante, não traga comida para a sala de aula, imagina essa sala cheirando macarrão... lá fora tá uma delícia, aqui não...” (Aula 01 - dia 12/08/2014)

Quando ela fala “macarrão” não é por acaso, não é um exemplo qualquer, de fato, a cantina funciona ao lado da sala de aula, serve macarrão. Nas dependências e imediações da IES são servidos lanches e também comidas mais fortes, praticamente um jantar, para alimentar alunos trabalhadores que estudam em horário noturno. Os alunos em sua maioria saem do trabalho e vão para a IES.

Orienta os alunos a consultarem a *intranet* antes de vir para a sala e que façam suas cópias. Enfatiza que devem ler com antecedência os capítulos do livro de referência da disciplina. Ressalta que tem muita matéria para estudar e que, além disso, devem vir para a sala com o material impresso. A professora se refere aos slides da disciplina e os exercícios que estão previstos para cada dia. Diferentemente de outras etapas de ensino em que se adota livro didático, no ensino superior, em geral, é preciso que os próprios docentes preparem o material das aulas e mesmo tendo um livro de referência, a professora criou e disponibilizou recursos pedagógicos para suas aulas. Nessa criação, separação, adaptação ou pesquisa tem carga de trabalho embutida, pois não há livro didático para guiar as aulas. A carga embutida está presente até mesmo quando ela não está em sala de aula, uma vez que a preparação ocorre fora dessa última. Argumenta com os alunos que:

“eu tenho que **dar** o conteúdo, **não vai dar para esperar você ir lá providenciar o material**” (Aula 01 - dia 12/08/2014) (grifos nossos)

Essas duas ressalvas vão reaparecer de forma contundente na Aula 03 - dia 26/08/2014. Ao preparar a aula, ainda em sua casa, a professora verificou que o sistema previsto para inserir arquivos havia sido desabilitado, teve dificuldades para descobrir como inserir os slides das aulas em nova plataforma, mas ainda assim conseguiu fazê-lo. Quando chegou à sala constatou que os alunos não sabiam da alteração do sistema e por isso não estavam com o material para a aula. Ela explicou os novos caminhos para acessar a pasta virtual da disciplina e liberou a saída dos alunos para fazerem a reprodução do material. Depois a professora explicou para a pesquisadora que não foi apenas o sistema que saiu do ar, houve uma troca de plataforma para inserção dos arquivos numa tentativa de unificar os sistemas de ensino presencial e à distância. Como isso ocorreu após três semanas do início semestre, para aqueles professores que utilizam frequentemente a *intranet*, tal mudança gerou

um entrave importante. A IES Alfa fez uma tentativa de mudar os meios e os instrumentos de trabalho enquanto o semestre estava em curso. Por alguns dias desabilitou o sistema anterior, tornando obrigatório o uso do novo. Entretanto esse uso demandava um treinamento para os professores, mas isso foi informado e disponibilizado praticamente junto com a desativação do primeiro. Desnecessário dizer que tudo isso foi caótico, tanto que a IES Alfa retomou o sistema antigo, deixando para efetuar nova mudança em outro momento. Novamente se reafirma que a despeito dos entraves nos meios e instrumentos de trabalho, a repercussão é singular, vai depender do manejo que o professor faz da intranet. No caso da professora Melissa em que todas as aulas demandam que o aluno imprima e prepare seu material, a repercussão foi imediata.

Enquanto aguarda o retorno dos alunos, a professora Melissa se movimenta entre a porta e a mesa do professor, pergunta quem sabe onde tem reprodução mais próximo que o térreo. Alguns alunos informam que talvez tenha um quiosque que fica no 14º andar, mas ninguém tem certeza disso. Havia uma tensão na espera, ela pergunta se alguém tem telefones dos colegas que saíram para ver se estão conseguindo fazer a impressão do material. Vai até a porta e fica aguardando a volta dos alunos, pergunta a quem tem *smartphone* se conseguiu acessar e abrir o material. A maioria dos alunos que saiu, vai retornando e ela começa a aula às 19h40min. Reinicia dizendo aos alunos:

“[...] vocês não tem culpa de nada sobre o material... eu não sei se foi ontem ou anteontem que desativou o SOL, então, antes de vir para sala tem que se preocupar em pegar o material no *site*” (Aula 03 - dia 26/08/2014)

Ao final dessa aula, a professora Melissa fez um comentário digno de registro, ao se referir ao atraso para o início da aula, diz para a pesquisadora que o **‘imprevisto foi previsto’** já se preparou para **‘atrasar’** a aula. Reafirma que conhece muito bem os passos dessa disciplina, já trabalhou com ela e como fez o material para o Ensino à Distância (EaD), utiliza os exercícios de lá. Disse que imaginou que eles não teriam o material para a aula, devido à mudança de plataforma, prevendo que a aula começaria um pouco mais tarde. Contudo enfatiza que, mesmo com o atraso, usou os *slides* até o ponto em que havia definido anteriormente e terminou uma unidade de ensino.

Essa preocupação em **“dar o conteúdo”** se reapresentará ao longo das aulas seguintes e na Aula 02 - dia 19/08, foi possível perguntar à professora como ela vê a questão do conteúdo a ser dado no tempo da disciplina. Ela responde que sempre fica em dúvida:

“O que é mais importante: passar o conteúdo todo ou passar só uma parte e deixar que eles pesquisem? Por exemplo, hoje passei o que é em si o que vamos estudar, disciplinas que

apóiam o administrador em relação a isso e papéis do administrador. Podia explorar, fazer exercícios, mas se for me ater a isso não termino o conteúdo. A gente é cobrado na prova multidisciplinar, cobram as quatro últimas unidades. A prova prepara para o ENADE, tem questões semelhantes ao ENADE, colocar charge no meio, questões causa e efeito, a gente é que elabora. Tem que abranger todo conteúdo e passar no tempo. Se eu ver que o negócio é o ENADE, tem que passar conteúdo senão passa o tempo e eles não tem bagagem para fazer a prova” (Aula 02 - dia 19/08).

Claramente a verbalização da professora evidencia o dilema, o impasse ou a dramática da escolha entre aspectos que podem ser antagônicos entre si. Caso ela privilegie o conteúdo e o cumprimento do plano de ensino pode comprometer a aprendizagem. Ela também fala que não pode delegar aos alunos para que pesquisem, sabe que está diante de pessoas que não têm tempo ou não estão acostumados a pesquisar material para aulas. Os trabalhos que eles fora de sala de aula são esporádicos, essa não é a forma de funcionamento da graduação. A professora Melissa também dá aula na pós-graduação e relata que lá pode funcionar dessa forma, mas não aqui na graduação. Trata-se de uma verbalização que evidencia novamente como os aspectos da política educacional e das decisões estratégicas da gestão da IES Alfa têm impacto no cotidiano da sua atividade docente. Ao mesmo tempo em que a professora tem que gerir seu tempo, a distribuição dos conteúdos, deve cuidar da aprendizagem dos alunos. Inclusive ela alerta que diante da possibilidade de realização do ENADE, o cuidado é maior ainda “senão passa o tempo e eles não terão condições de fazer a prova”.

Como se trata de uma IES privada os resultados dos alunos no ENADE podem ser determinantes para sua boa imagem no mercado educacional e consequentes desdobramentos em relação à captação de alunos.

Novamente se reporta às dimensões da carga de trabalho considerando que lidar com objetivos incongruentes, as “injunções paradoxais” (WISNER, 1987), como passar todo o conteúdo da disciplina em um dado espaço de tempo, são fonte de desgaste para o sujeito impactando na sua carga de trabalho. Essa questão é tão relevante que, ao conversar sobre isso com a pesquisadora, a professora Melissa resolve fazer as contas do ‘tempo líquido’ que terá para suas aulas.

“O semestre começa com quatro horas do Simpósio, as últimas aulas de dezembro não tem como dar aula. Aplicar prova, Projeto Aplicado, prova alternativa, prova multidisciplinar, tem muitas atividades que não são aulas de conteúdo... das 80 horas da disciplina, tem 52 horas/aula para dar oito unidades... **tempo líquido aproximadamente 6 horas para cada unidade, uma unidade para cada duas aulas**” (Aula 02 - dia 19/08).

Quando a professora faz a contabilidade do ‘tempo líquido’ da disciplina, até mesmo se surpreende, concluindo que tem que ‘dar’ o conteúdo de uma unidade a cada duas aulas. O mais interessante é que ela fez o plano de ensino, distribuiu as unidades nas aulas disponíveis,

mas não contabilizou a diferença, por assim dizer, entre a carga horária informada da disciplina e aquela que seria real. Naquele momento ela cria uma nova estratégia e compartilha com a pesquisadora de que vai orientar os trabalhos de Projeto Aplicado (PA) no mesmo dia da apresentação dos trabalhos. Os tempos que se sucedem, o passado representado pelo plano de ensino que ela está manuseando no presente, ancorada nas regras institucionais, as normas antecedentes expressas nas datas definidas de início e fim de semestre. As normas preconizam também a realização de outras tarefas, como o Simpósio de Professores e a Prova Multidisciplinar e funcionam como demarcação institucional no tempo e espaço do semestre. Cabe à professora Melissa organizar sua atividade de forma a distribuir o conteúdo e aulas no ‘tempo líquido’ da disciplina. Ela se antecipa, se previne em relação ao futuro e, no tempo presente, guarda uma porosidade, armazena algum tempo, para o caso de quaisquer imprevistos no decorrer da disciplina. O tempo da “pré-ocupação” somente se mostra de modo subjacente sob o sentido das variabilidades com as quais a atividade se depara (LIMA, 2005). Assim como ocorre em outros segmentos de negócios e modelos de produção, a professora Melissa age como tantos outros trabalhadores que se ocupam antecipadamente para fazer frente às variabilidades previstas ou acidentais que podem ocorrer (ou não) no futuro.

Retomando os combinados da Aula 01, ela discorre sobre o uso do celular em sala salientando que a tecnologia pode atrapalhar as aulas, tirar a atenção e comenta:

“[...] todo mundo hoje tem *smartphone*. É **terrível preparar uma aula**, venho até aqui, gastar nosso latim e fica o aluno (faz o gesto *touch*) isso não né? Vocês estão numa universidade, ninguém vai vigiar você, aproveitem o tempo de vocês...” Aponta para as paredes da sala, onde foram afixados os cartazes que eles fizeram no início da aula e fala “olha lá... quer realizar sonhos tem que esforçar!” (Aula 01 - dia 12/08/2014) (grifos nossos)

Ao mesmo em que a professora Melissa fala que tem que “**preparar**” a aula, também evidencia que essa é uma tarefa que consome parte do seu tempo fora de sala de aula. Textualmente diz a eles que é “**terrível**” preparar uma aula e não ter a atenção dos alunos. A preparação das aulas é uma tarefa que articula múltiplas demandas para o professor, na pesquisa quantitativa os respondentes se manifestarem sobre as opções “Produção de material escrito” e “Busca constante de novos materiais de aula” sendo assinaladas respectivamente por 65,9% e 63,8% dos respondentes. Embora esteja mais afeta ao aspecto cognitivo da carga de trabalho, inegavelmente repercute em outras dimensões de carga. É inegável o tempo despendido para essa preparação e o cansaço físico e mental que é desencadeado por essa ocupação. Ato contínuo ela se refere ao desinteresse dos alunos pela aula. Vale recuperar o expressivo percentual da pesquisa quantitativa relativo à afirmativa “Desinteresse dos alunos em relação à aula e/ou tarefas” que foi escolhida por 85% dos respondentes. Não se prepara a

aula num vácuo social, ela é partilhada por professores e alunos, há um investimento do professor, em maior ou menor grau, para que a aula se desenvolva da melhor forma e isso inclui despertar algum interesse para os alunos. Quando a aula não interessa aos alunos ela também se torna maçante para o professor. Como afirma Tardif (2002)

O ensino é uma atividade humana, um trabalho interativo, ou seja, um trabalho baseado em interações entre pessoas. Concretamente, ensinar é desencadear um programa de interações com um grupo de alunos, a fim de atingir determinados objetivos educativos relativos à aprendizagem de conhecimentos e à socialização (2002, p. 118) (itálicos no original).

Não se prepara uma aula ignorando a quem se dirige, a docência é um ofício de interação humana, ter alunos presentes e apáticos também se torna um fardo. Em pelo menos duas situações ao longo das observações e em outras em que a pesquisadora não estava mais presente, a professora Melissa se referiu ao relacionamento com os alunos. Em sua terceira aula na turma, aconteceram duas situações. Na primeira situação uma aluna estava deitada na cadeira e ela sugeriu à aluna que fosse lavar o rosto e depois disse para a pesquisadora que se “ela continuasse pediria para dormir fora da sala”. Na segunda situação, outra aluna ficou mexendo no celular e ela novamente disse para a pesquisadora que “na próxima aula vai fazer uma pergunta para a aluna que ficou no celular. Vou fazer a chamada e aprender o nome dela para dirigir uma pergunta a ela na próxima aula” (Aula 03 - dia 26/08).

Na aula seguinte percebe novamente outra aluna deitada na carteira, como se estivesse dormindo. A professora Melissa vai até lá, coloca a mão no ombro dela e sugere que ela vá até o banheiro lavar o rosto e para depois “voltar para assistir uma aula bem legal” (Aula 04 - dia 02/09)

Em um momento de autoconfrontação ocorrido após o período de observação, a professora Melissa relata para a pesquisadora que na semana anterior, estava em sala com os alunos envolvidos num trabalho em grupos e um deles estava com o *laptop* ligado e falou que não ia fazer o trabalho. Ela conversou com ele, disse que era importante a participação, que era uma aula e ele disse que não ia fazer. Ela então lhe disse que saísse da sala uma vez que estava se negando a fazer o trabalho. O aluno saiu e ela imediatamente mandou uma mensagem de celular para a coordenadora, pois acreditava que ele iria procurar por ela. Afirma que sempre deixa a coordenadora a par de qualquer situação ocorrida em sala de aula. Depois a coordenadora comentou com ela que a diretora do campus achou que ela “estava muito sem jogo de cintura”. Ela relatou que ficou incomodada com o comentário, que entende que a condução da sala de aula é uma responsabilidade dela. Na pesquisa quantitativa os professores foram indagados sobre aspectos da carga psíquica e duas afirmativas reportam a

situação relatada pela professora, para 39% dos respondentes o “controle/disciplina sobre a sala de aula” assim como “desinteresse dos alunos em relação às aulas e/ou tarefas” escolhida por 85% dos professores foram destacadas como questões que podem interferir na atividade docente. O relato da professora Melissa ilustra como essas duas questões podem se combinar até mesmo numa única situação e contribuir fortemente para o adensamento da carga de trabalho no tocante às relações entre professores e alunos.

Continuando os combinados na Aula 01, fala sobre o preço da mensalidade, busca sensibilizar os alunos dizendo:

“[...] não sei se vocês estão pagando ou se o pai de vocês é que paga ou se financiaram a faculdade, mas valorizem também seu dinheiro... Quanto custa a faculdade?” Os alunos falam o valor e ela diz “pois é... um bom dinheiro né?” (Aula 01 - dia 12/08/2014)

Novamente aparece o ‘valor sem dimensão’ da professora, em que ela tenta incutir nos alunos a preocupação com o custo da educação. Enfatiza que eles devem aproveitar o tempo e que ela está ali para ajudá-los. Tece considerações sobre como devem proceder diante de eventuais problemas entre professora e alunos. Afirma que prefere resolver os problemas diretamente.

“Se a aula estiver chata, monótona, a professora tá com uma cara esquisita, a gente é adulto... Podemos conversar ninguém precisa procurar a coordenadora, a Reitoria... Não tem que chegar primeiro à Reitoria... Esquece a coisa do 2º grau, lembra aquela bobeira? Professor está me marcando... se quiser me procurar diretamente tudo bem, se não pede o representante de turma” (Aula 01 - dia 12/08/2014)

Sua verbalização trata das relações hierárquicas na IES Alfa. Quando sugere que os alunos procurem resolver diretamente com ela os eventuais problemas, ela se disponibiliza para o diálogo, a conversa e, ao mesmo, tenta evitar uma fonte de desgaste. Num outro momento, durante a entrevista do dia 08/11, ela relembra a relação com os alunos, dos problemas que já teve e de como encaminha essa situação. É uma verbalização longa, pois foi relatada no dia definido para esclarecer pontos que ficaram vagos, entretanto como é rico o seu relato, optou-se por mantê-lo na íntegra:

“[...] desses... sei lá... 9 anos que eu dou aula aqui na instituição não enche uma mão, de verdade, com problemas que eu tive com aluno, porque eu não vejo esse problema do aluno ter saído de sala como um problema. Isso pra mim faz parte do show. Não vejo isso como um problema. E eu gosto muito da parceria da minha coordenação. Então eu acho essa relação com ela excelente. Porque se eu tomar uma providência dentro de sala, ela vai assinar embaixo, então eu me sinto muito confortável em fazer essas coisas assim. Já tive outros tipos de problemas, do tipo o aluno fez a matéria comigo, tomou bomba, repetiu a matéria e aí houve um desgaste na relação muito mais por parte do aluno que por minha, ele achava que por estar fazendo a disciplina de novo ele tinha que passar e tomou bomba de novo. Então eu tive problemas dessa esfera com três alunos. Teve um fato inclusive que a aluna tomou bomba comigo e na hora que eu a vi entrando na sala e falei ‘isso vai dar problema’ porque ela já

entrou na sala com um comportamento prá mim meio agressivo e hostil. Daí eu já senti que isso não ia dar certo, eu desci imediatamente para a coordenação e disse ‘tem outro professor dando essa disciplina, não vai rolar eu com essa menina na sala de aula não’. Porque por mais que eu tente controlar o meu lado, ela não vai controlar e eu não sei que tipo de reação podemos ter, nós duas, em sala de aula e eu não queria me desgastar a esse ponto. Ai eu falei para a coordenação ‘não quero me impor em relação a isso mais se for necessário eu prefiro largar a disciplina a dar aula pra ela’. Acabou que deu certo porque tinha um outro professor com a mesma disciplina e a gente remanejou a aluna para outra turma. Ela topou porque viu que nossa relação não ia seguir positiva. Foi esse menino...essa aluna que eu acho que foram os pontos cruciais. Esse menino inclusive na terceira vez que foi fazer a disciplina ele foi fazer em outro campus. Porque só eu dava a disciplina no campus Beta. Então ele mudou de campus. Então foram dois episódios mais marcantes. Agora tiveram outros assim mais bobinhos do tipo, a aluna dormindo na sala de aula e eu ia lá e chamava a atenção dela, mas daí não dava dois minutos ela voltava a dormir como se fosse uma provocação, então eu tive que ter uma conversa mais séria com a aluna e já estava no final do semestre houve um desgaste mais aí passou tudo bem. Então coisas dessa natureza. Mas no modo geral minha relação com aluno é muito boa. Nunca tive nenhuma situação tensa mesmo porque eu fico muito alerta a isso e eu logo que acontece alguma coisa eu já recorro à coordenação, eu tento me proteger nesse sentido. Sabe... porque a gente não sabe como o aluno vai levar essa história. Então eu já falo... ‘aconteceu isso e isso dentro de sala de aula’, porque quando ele já for levar já está sabendo do meu lado. E ela toma providência do jeito que ela achar melhor” (Entrevista dia 08/11/2014).

A longa verbalização da professora Melissa fornece muitos elementos para compreender as interações humanas que ocorrem na IES Alfa. Na pesquisa quantitativa os professores foram indagados sobre um provável desgaste emocional nas relações interpessoais na IES Alfa. As respostas prevalentes focaram “na relação professor-aluno” e também na afirmativa “não há desgaste” respondendo por respectivamente os percentuais de 44,7% e 34%. Em alguma medida o relato da professora Melissa corrobora esses dados, uma vez que, embora tenha tido poucos casos de desgastes com alunos, ela conduziu os impasses de forma a minimizar esses efeitos para sua carga de trabalho. Numericamente foram poucos casos, mas com potencial para se tornarem grandes problemas o que não ocorreu devido aos encaminhamentos que fez, da boa relação que mantém com a coordenação e com as outras esferas da hierarquia da IES Alfa. Não se pode ignorar o relato que ela faz da sua boa relação com a coordenação, o que sem dúvida, pode contribuir para minimizar quaisquer desgastes. Quanto ao fato dos respondentes relatarem não terem desgaste parece indicar que não consideram desgastante as relações no cotidiano docente. O relato da professora Melissa reproduz a tessitura dos tempos, reflete sobre experiências passadas, interroga as situações do presente e também projeta as antecipações de eventuais problemas que estão por vir.

A Aula 01 caminha para o encerramento com a professora Melissa dizendo que espera todos tenham um bom semestre e diz: “Eu **só dou o que vocês querem**. Se ninguém quiser nada, não vou dar nada” (grifos nossos) (Aula 01 - dia 12/08/2014)

Diz aos alunos que podem contar com ela, mas que também tem a responsabilidade deles. Cita o exemplo de um aluno que foi reprovado no 1º período do curso, nessa mesma disciplina e que reapareceu para conversar com ela no final do último período do curso, no 4º período, quando ele foi ver sua situação para formatura e constatou que tinha sido reprovado. Ela disse que ele foi questionar com ela sobre a reprovação e ela falou “sinto muito... imagina me procurar um ano e meio depois da disciplina... não vai formar então...”

Pergunta se eles têm alguma dúvida, faz a chamada final e os libera. Permanece em sala e conversa com a pesquisadora, relata que teve que reformular suas aulas e também a maneira de conduzi-las, considerando a longa duração da aula, de 19h00 às 22h40min.

“Vai ser um desafio trouxe algumas coisas para distrair **“senão mato eles...”**”

“**Mesclar** as aulas teóricas com atividades práticas prá eles participarem bastante...” (Aula 01 - dia 12/08/2014) (grifos nossos)

A composição do horário não prevê nenhuma intercalação de aula, são quatro horários geminados. Considerando a natureza teórica da disciplina, ter toda semana quatro horários seguidos é um constrangimento significativo. No presente caso a palavra constrangimento evoca “aperto, compressão, coação, obrigatoriedade” entre outros termos conforme o histórico do seu uso em ergonomia. Ao longo do bimestre, essa distribuição de horários criou vários embaraços e impossibilidade de cumprir o planejado. Conduzir quatro horários demanda do professor um repertório bem diversificado de proposições didáticas e isso envolve todos os aspectos da carga de trabalho. Tanto nos seus aspectos físicos como duração da jornada, do turno das aulas, entre outros; como aspectos cognitivos, há que se preparar conteúdos, técnicas e domínio de determinado assunto; quanto para a carga psíquica, pois é um horário ampliado, pode instaurar dificuldades, desgastes nas relações que ocorrem naquele espaço.

Embora a professora Melissa tenha verbalizado “senão mato eles”, para ela também poderia pesar trabalhar com essa duração de carga horária. Assim a estratégia que ela adota é de “**mesclar** as aulas teóricas com atividades práticas”. A adoção dessa estratégia demanda um trabalho anterior às aulas, maior preparação fora, para fluir melhor ao longo da tarefa. Mesclar implica em pesquisa prévia, em preparação de material, em escolha de técnicas e materiais pedagógicos, postar materiais na *intranet* e tudo isso tem embutido carga de trabalho. Implicitamente cada uma dessas tarefas demanda um trabalho que é do professor. Existe uma afirmativa que é voz corrente entre professores que é dizer que “dar a aula é o mais fácil de tudo”, mas esse é um engano que é repetido e que não se respalda suficientemente. Um professor não entra em sala e “dá uma aula” sem que tenha se preparado para isso, quando não se planeja essa fica interminável, não flui, não envolve os alunos e se

torna um fardo a ser carregado. Então “mesclar” é buscar várias alternativas para compor a aula, possibilitar a aprendizagem de forma mais leve para alunos e professora.

Na atividade docente “mesclar” é mobilizar tudo que a professora dispõe, seja dos seus próprios recursos, seu patrimônio, seus saberes, meios e instrumentos disponibilizados pela IES Alfa e isso encontra uma interface concreta que é a quem se dirige a aula. Contempla-se não apenas a dimensão numérica da carga de trabalho, do ponto de vista do quantitativo de horas, mas também seu significado em termos de adensamento da carga. Ao preparar e mesclar a aula, a professora leva em conta o manejo da sala, que está sob seu controle. Ali ela define a sequência das tarefas e, ao mesclar ela também poupa a si mesma, faz “uso de si por si” mesma ao mesmo tempo em permite o “uso de si pelos outros”, pois cumpre o determinado pela IES Alfa. Além disso, conforme Cunha e Orban (2005) ao pensar a carga de trabalho a partir da dimensão temporal, essa envolve a duração dos períodos de ocupação, da amplitude das jornadas, dos tempos de pausa e, nesse caso, uma aula composta de quatro horários é um dado relevante para tal.

Ainda se reportando às dimensões da carga de trabalho há também um aspecto que se volta para os objetivos do trabalho ou o serviço como ‘relação de serviço’. A aula é preparada pelo professor, mas é dirigida aos alunos e, nesse caso, o serviço compreendido como ‘relação de serviço’, se difere da prestação de serviço no sentido do senso comum. Para a relação de serviço interessa a modificação do estado inicial. Dito de outra forma, a relação de serviço se estabelece, por exemplo, quando se pretende restituir a saúde de alguém e, no presente caso, a aula busca desenvolver habilidades que o aluno supostamente não teria. Enfim espera-se que, em alguma medida, haja alteração do estado inicial e que resulte em aprendizagem e desenvolvimento.

A professora Melissa afirma que não teve tanta dificuldade em “mesclar” as aulas porque já havia feito o material para essa disciplina em EaD. Em outra oportunidade, relata como isso foi feito:

“Fiz a disciplina para EaD nas férias de janeiro de 2010 ou 2011, não me lembra ao certo. Recebi uma ligação da diretora do campus e não tive como negar... Imagina, toca meu telefone e era a diretora me pedindo uma encomenda de uma disciplina para o EaD, não tinha como negar!” (Aula 04 - dia 02/09/2014)

As tarefas que foram elaboradas para “mesclar” as aulas possibilitaram “facilitar a si mesmo a tarefa” (SCHWARTZ, 2004c, p. 27) então foi uma estratégia de economia de esforço, mas é importante ressaltar que isso se deu sem prejuízo ao que a professora considera um bom resultado do trabalho.

A professora relata que não teve como negar o pedido, constrangida por um telefonema pessoal da diretora, elaborou toda a disciplina no período de férias e, para cumprir o que lhe foi designado, estabeleceu para si mesma, um horário, um ritmo e um objetivo de produção. Evidencia-se aqui a carga de trabalho embutida nas dimensões gestionárias na vizinhança das relações hierárquicas e de poder.

[...] o uso de si pelos outros, de uma certa maneira, é o fato de que todo universo da atividade, da atividade de trabalho, é um universo em que reinam normas de todos os tipos: quer sejam científicas, técnicas, organizacionais, gestionárias, hierárquicas, quer remetam a relações de desigualdade, de subordinação, de poder- há tudo isso (SCHWARTZ; DURRIVE, 2010, p. 194).

Quando ela diz que já estava pronto, foi ela mesma quem fez, mas ignora que novamente se ocupou desse material quando transferiu o que estava em EaD para o ensino presencial. Minimamente houve algum trabalho em conferir se estava adequado, se necessitava de ajustes, se seguia a ordem das unidades de ensino e depois a postagem propriamente dita no ambiente virtual. Até mesmo para o sujeito que fez algo, escapa a perspectiva do ínfimo de todas as gestões e regulações que são levadas em conta para gerir a atividade. A professora Melissa ao ver as anotações das várias aulas, se espanta com o que lê e comenta que “nem mesmo sabia que trabalhava tanto”.

Antes de encerrar a Aula 01, retomou-se uma verbalização da professora Melissa para confrontar o que foi dito e possibilitar melhor compreensão da sua manifestação sobre o quadro branco, quando disse que ia escrever no coração:

“Não foi bem uma escolha, foi o único lugar que dava pra escrever. Eu me pergunto será que ninguém passou ali antes... acho **falta de cuidado da IES com os alunos...**” (Aula 01 - dia 12/08/2014) (grifos nossos)

Reaparece aqui a dimensão dos valores em que ela não apenas se refere às suas condições de trabalho, mas também assinala a ‘falta de cuidado da IES com os alunos’. As dimensões da carga de trabalho enfatizam que toda atividade é permeada pelos valores, no caso do quadro branco, apresentou-se uma dificuldade para a atividade da professora, mas ela evoca um valor de outra grandeza, se reporta ao cuidado da IES com os alunos.

Outra verbalização retomada se refere às regras que a professora elencou para o bom funcionamento do semestre:

“Eu **só dou o que vocês querem**. Se ninguém quiser nada, não vou dar nada” (Aula 01 - dia 12/08/2014).

“Falo muito disso com os alunos, se eles não fizerem pergunta, não se envolverem, só vou fornecer o básico. O aluno é que tem essa responsabilidade também, eu tenho, mas ele também

tem. Se ele quer tem que perguntar, tem que pedir. Às vezes você dá um jardim inteiro para quem quer só uma rosa...” (Entrevista - dia 08/11/2014).

Em outra oportunidade, ao se referir aos alunos, à relação com eles, às demandas ou reclamações deles, foi categórica:

“[...] viu aquela aluna reclamando de falta que eu dei prá ela? Eu não dei, ela faltou... **eu não sofro** com isso não”... Por exemplo, a aluna falou que vai embora, então vai... quero ver na hora da prova. Tá vendo aquele grupinho ali? Pois é, todo mundo já fez essa disciplina e foi reprovado... (Aula 04 - dia 02/09/2014).

Já tive alguns momentos na minha vida, de algum aluno vir reclamar e falar comigo assim de uma forma não legal, pouco educada, d’eu passar a noite inteira remoendo aquilo. Porque eu não fiz isso, porque eu não falei aquilo, porque ele fez aquilo. **Isso não me afeta mais**. Isso deve ser uma questão de experiência, de maturidade. Então... é pode ter sido por esse viés aí... (Entrevista dia 08/11/2014).

Quando a professora Melissa faz uma retrospectiva do seu trabalho, da sua experiência em docência, ela remete à sua maturidade, ao seu patrimônio pessoal. Elaborava também estratégias para evitar o desgaste emocional, se antecipa, disponibiliza material, atende quem a procurar, mas afirma que não se afeta com a opinião dos alunos que, a seu ver, não fazem a parte deles, não estão empenhados na aprendizagem. Nesse caso ela tem critérios para permitir ou limitar o uso de si pelos outros. Por exemplo, ao se referir ao que considera inegociável, a professora Melissa discorre sobre seus critérios para eventualmente ajudar o aluno complementando nota mínima para aprovação. Sobre isso ela diz que:

No final de semestre eu tenho o meu critério às vezes para dar um ou até no máximo dois pontos para o aluno passar. E o meu critério é o faltando um ponto, eu não dou. Isso fica claro pra ele. Tá faltando um ponto... eu não passo ele só por passar. Pelo menos ele tem que atingir a média na última prova. Isso é um critério meu, não abro mão disso. Porque às vezes tem aluno que na prova valendo 30 ele tirou 23 e ele precisava tirar 24 ou 25. Esse cara eu ajudo. Porque poxa... ele mostrou que tentou, mas aí não vem uma aluna tirou 10 na prova e precisava de um ponto para passar. Me poupe. Dez numa prova valendo 30. Não dou. (Entrevista no dia 08/11/2014).

Para o trabalho final da disciplina, explica para a pesquisadora como será feito:

“Vou distribuir, sortear entre eles as unidades que a gente estudou, unindo as unidades com esses temas, por exemplo, como o líder comunica com seus liderados, unindo as unidades de comunicação e de liderança. Para eles não ficarem com o conhecimento fragmentado, conseguirem ligar as coisas... **eu me preocupo com isso...**” (Aula 01 - dia 12/08/2014)

Salienta-se que a verbalização da professora remete ao uso de si que ela faz de si mesma, sempre guiada por seus valores pessoais. A professora espera que as unidades trabalhadas durante o semestre estejam interligadas, ao invés de fragmentadas, para tanto, propôs aos alunos a realização de um filme final da disciplina em que eles façam a ligação entre os conteúdos trabalhados. Eles deverão se basear nas unidades que foram trabalhadas

pela disciplina, propor interligações entre os temas e fazer um filme que será apresentado em sala de aula, em formato de seminário no final do semestre. Ela considera que é importante que o conteúdo tratado na disciplina se transforme em conhecimento esteja conectado entre si e reforça isso dizendo “**eu me preocupo com isso**”.

Para que eles recebam toda a informação necessária, ela elabora um roteiro a ser disponibilizado e se prontifica a esclarecer as dúvidas que eles têm sobre a tarefa. Inicialmente, isso impacta seu volume de trabalho, ela se propôs a fazer isso até o final de semana, colocando para si tarefas que ela considera importantes, mas, ao mesmo tempo, todo esse trabalho inicial vai ter repercussões positivas ao longo do semestre. Ela gere a tarefa escolar pedagógica pensando em técnicas que impliquem os alunos na aprendizagem, nesse momento mobiliza o interesse dos alunos e consegue minorar sua própria carga de trabalho.

Em outra oportunidade, a professora Melissa também se referiu a coisas com as quais ela se preocupa, por exemplo, disciplinas que vão para a EaD sem a adequação que ela considera pertinente. No elevador ela participou de uma conversa de professores sobre uma reunião do EaD. Ao sair do elevador, ela diz que está preocupada com uma disciplina que foi para o EaD e que é importante para o curso. Disse que “inseriram os capítulos de um livro e que isso não é EaD”. (Aula do dia 30/09/2014). Alega que tem receio de que a formação dos alunos fique prejudicada com as disciplinas migrando para o EaD.

Ela já foi professora da EaD na IES Alfa por três anos, mas atualmente disse que prefere não atuar nessa modalidade de ensino.

Nesse ano de 2014 houve a possibilidade de atuar, mas iria aumentar sua carga horária e que a IES impediu esse aumento, uma vez que no semestre seguinte, iria diminuir e teria que pagar a resilição. Disse que achou até bom, não queria trabalhar tanto e que as turmas de EaD agora estão diferentes. Ela sempre trabalhou com os remanescentes, ou seja, quem tinha sido reprovado no presencial, ia para a EaD. Agora a regra seria outra, ao invés dos 40 ou 50 alunos que tinha na EaD, teria mais de 120 alunos, pois os remanescentes foram colocados nas mesmas turmas dos alunos regulares, cujas disciplinas, obrigatoriamente, têm que ser feitas em EaD.

“Além disso, o EaD **te impõe um ritmo pesado**, tem que responder o aluno em 24 horas”.

“Olha aqui... (aponta para a sala), eles estão estudando agora, discutindo o trabalho que passei para eles, aqui eu vou abrir a discussão e encerrar. Se fosse no EaD tinha que ler todos os trabalhos de 120 alunos, colocar as coisas no site, postar os resultados, olha só a trabalhadeira!” (Aula 04 - dia 02/09/2014)

No estudo sobre as dimensões da carga de trabalho também é considerado o aspecto referente aos meios e instrumentos que são disponibilizados para a realização da atividade e o tempo requisitado por esses que podem facilitar ou limitar o trabalho, como por exemplo, programas de computador. No presente caso, pode-se acrescentar o equipamento audiovisual, o elevador, o sistema de *intranet* entre outras coisas que podem facilitar ou dificultar o trabalho. Há várias particularidades encontradas na IES Alfa: o campus vertical, a falta de estacionamento na IES ou disponibilizado por essa, as regras de antecedência para as cotas de reprodução, entre outras. Dentre essas algumas se mostraram mais prevalentes e foram relatadas pela professora Melissa, como a pesquisa que foi realizada junto aos docentes para verificar sobre a satisfação com o setor de suporte e informática do campus. Sobre isso ela disse que no dia da apresentação dos resultados para os professores, ocorreu o seguinte:

“Foram dar retorno de uma pesquisa sobre o NSI, coloquei que uma das dificuldades é ter que pedir com 6 horas de antecedência, outros professores também falaram desse tempo, se almoçar um pouquinho mais, esqueceu de pedir, não consegue mais. Se o material fica na sala do NSI qual é a dificuldade, tem deslocamento para pegar o material, depois assinar o ponto, depois voltar para pegar o elevador... Olha quanto deslocamento antes de ir para a sala!” (Encontro do dia 08/11/2014)

Ainda sobre a disponibilidade de recursos para a aula, no dia da apresentação de trabalhos dos alunos, a professora chegou a IES e foi até o setor de audiovisual para tentar conseguir um equipamento, pois ela não havia feito reserva. Disse que teve um dia muito atribulado e quando se lembrou já não havia mais tempo hábil para a reserva.

“não ligo se de todo se não conseguir o computador, tudo bem tem o meu, mas as caixas de som são imprescindíveis”!

Chega ao balcão do setor de informática e pede os equipamentos, o atendente pergunta se ela fez reserva, verifica e diz que não tem *laptop*. Ela pergunta se não tem chance de alguém não pegar e sobrar equipamento. O atendente diz que é difícil, pois tem oito equipamentos.

“Oito equipamentos para esse prédio todo?” o atendente apenas sorri e não diz nada. Continua consultando as reservas e diz que vai ter o amplificador e que na sala já tem caixas de som. Ela pergunta se tem como alguém levar o amplificador para a sala e instalar lá para apresentação dos alunos. O atendente diz que vai verificar e que se ela chegar em sala e não estiver lá é porque não teve como atender o pedido dela...(Aula 06 - dia 16/09/2014)

Haveria muitos outros exemplos e aspectos a serem explorados, também aqui há uma dramática em curso, em que se fazem escolhas não apenas das situações a relatar e analisar, mas também em que ponto finalizar essa exposição. Para tanto, apresenta-se um relato feito pela professora Melissa, no dia 30/10/2014, sobre suas reflexões a partir da leitura do material de campo da pesquisadora:

“Fui dar uma aula que era uma aula de jogo para os alunos da outra turma.

Quando eu estava casada eu falava para meu ex assim: hoje vou dar uma aula de *embromation* e ele falava: como assim uma aula de *embromation*? Eu falava: eu vou dar um jogo, os alunos é que vão fazer uma atividade, eu não vou fazer nada.

Só que ontem na hora que eu observei os meninos fazendo a atividade e toda discussão que teve depois da atividade eu percebi que aquilo de *embromation* não tinha nada, porque o aluno aprende muito mais com uma atividade daquela, quando a gente professor, sai fora da visão dele e ele trabalha e depois ele discute em cima do trabalho que ele fez, ele tem a oportunidade de aprender muito mais do que às vezes, eu lá na frente dando uma aula teórica.

E aí o trabalho que você está fazendo comigo, dessas entrevistas, d’eu estar relendo as aulas tá me deixando nesse lugar de certa forma mais confortável, que antes eu achava que era *embromation* e que hoje eu vejo que agora ele tem um papel fundamental no ensino, o aprendizado do aluno. Então eu também estou aprendendo com o seu trabalho sobre o meu trabalho” (Conversa no dia 30/10/2014).

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ponto de partida para essa pesquisa foram questões relativas à minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. O fato de ser estudante de pós-graduação inserida em uma universidade pública de excelência – tendo cursado mestrado (2005 a 2007) e doutorado (2011 a 2015), com ênfase nas questões do trabalho e da atividade humana – implicou-me nesse processo. Ao mesmo tempo, ser professora no ensino superior privado me possibilitou vivenciar as circulações e as dramáticas entre os polos do espaço tripolar.

Quando se está imerso no cotidiano, nem sempre é possível um olhar mais reflexivo sobre o contexto. Além disso, como doutoranda em educação, com a criticidade forjada na formação, não era possível deixar de problematizar o que se passava no âmbito educacional.

Assim, busquei enquadrar três campos: o contexto do ensino superior, o enfoque ergonômico e ergológico e a atividade docente. Na busca da articulação desses campos, posto que a educação não pode ficar alheia à perspectiva da transformação social, nem ao que ocorre no setor educacional privado, essa tese permitiu revelar o setor privado como espaço de trabalho docente. Para isso, foi preciso superar a mera atualização dos números expressivos desse segmento e jogar luz sobre o cotidiano da atividade docente.

As questões e os objetivos que foram elencados no capítulo 1 são aqui retomados à guisa de conclusão e correlacionados às sete dimensões propostas por Schwartz (2001) a serem levadas em conta quando se trata de carga de trabalho. Reafirma-se que tais dimensões foram isoladas apenas para análise, posto que se encontram profundamente imbricadas na atividade.

O primeiro questionamento se referia à possibilidade de revelar o impacto do macro do setor educacional na carga de trabalho nas nervuras do ofício docente. Foi possível perceber o impacto dessa dimensão na carga de trabalho nas minúsculas dobras da atividade, no infinitesimal do ofício. Em conformidade com o que Schwartz (2004a) chamou de “restituir a densidade de espaço onde se operam esses compromissos e arbitragens”, o acompanhamento da atividade docente revelou inúmeros momentos em que as normas exteriores à situação de trabalho se interpuseram com tal força que foi preciso que se instalasse a dimensão gestonária presente na atividade. Foi assim com a presença dos alunos irregulares em sala de aula e também com a transferência dos mesmos após a revisão do *ensalamento*. Da mesma forma, quando a IES Alfa resolve alterar a *intranet* com o semestre em curso. Essa medida criou impacto imediato na atividade da professora Melissa, que utiliza

rotineiramente a plataforma. Igualmente a liberação do financiamento pelo FIES ao longo do bimestre criou a necessidade de gestão da entrada desses alunos após o início das aulas.

A **dimensão da gestão** evoca a multiplicidade dos objetivos a atender e que “podem ser contraditórios ou convergentes entre si e devem ser atendidos num trabalho determinado” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original). No estudo de caso em questão, além dos exemplos anteriores, foi possível perceber que o tempo disponível para tratar de todo o conteúdo da disciplina ministrada por ela é um fator de carga de trabalho para a professora Melissa. Em paralelo, é preciso preparar os alunos para o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), desenvolver o Projeto Aplicado e cumprir as atividades extracurriculares programadas na IES. A definição das normas de trabalho de “forma estrangeira à atividade” (SCHWARTZ, 2001) pode ser constatada em vários momentos, em que a gestão interfere na atividade, até mesmo, por desconhecimento do impacto de suas ações para o cotidiano do sujeito. Em se tratando da gestão por objetivos na IES Alfa, durante o período de observação, verbalizações da professora e informações da instituição, identificou-se várias iniciativas, algumas sutis, outras nem tanto, enfocando esse aspecto. A instituição envolve os professores em sua lógica de expansão bem como os convoca para o cumprimento de seus objetivos quando, por exemplo, apresenta seus dados de crescimento e estabelece metas de número de alunos a alcançar em cada curso. Ainda na dimensão da gestão, há vários indícios de uma lógica taylorista na organização do trabalho e isso pode facilitar ou dificultar a tarefa docente. Uma situação recorrente se refere às regras e exigências prévias para utilização dos recursos audiovisuais que podem causar embaraços à realização da atividade.

A dimensão dos meios e instrumentos da atividade: “Estes instrumentos podem ou não existir e serem mais ou menos adaptados à realização do trabalho. Isto pode exigir um tempo para a aprendizagem da utilização dos mesmos e/ou uma adaptação à necessidade real do trabalho” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original). Há também o tempo requisitado pelos próprios instrumentos e meios de trabalho que podem facilitar ou limitar o trabalho como, por exemplo, os programas de computador. Na IES Alfa, no campus estudado, os meios e instrumentos que impactam a carga de trabalho são: a exigência da reserva do equipamento audiovisual, a utilização do elevador e o acesso ao sistema de *intranet*, entre outros itens que, muitas vezes, criam entraves ao fluxo do trabalho.

Ao se questionar a viabilidade da construção ou existência de um coletivo de docentes vinculados a uma mesma IES, onde são contratados como horistas, atuando prioritariamente no ensino, pode-se perceber dificuldades bem objetivas em relação a isso. Em sua forma de

gestão, desde o critério para distribuição das salas, dificultando a interação entre os professores, há, no cotidiano, impedimentos à formação de um coletivo de docentes. No estudo de caso, não foi encontrado nenhum espaço institucional para trocas e não se percebeu incentivo a essa convivência entre pares com vistas a formar esse coletivo. No bimestre de acompanhamento, ao contrário, a professora relatou os critérios de distribuição das salas e do que havia sido perdido em entrosamento entre os colegas e alunos, considerando que os cursos, os encontros e as trocas se diluem nos andares do campus vertical, sem muitas oportunidades concretas de convivência.

As dimensões coletivas são importantes na gestão do trabalho e podem implicar um “aligeiramento e/ou aumento do peso do trabalho sobre os indivíduos. A qualidade da coordenação destes espaços afeta igualmente a carga de trabalho” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original). A rigor, não há um trabalho coletivo que possa ser relacionado com forma de minorar a carga de trabalho. A organização do trabalho que estabelece os horários de trabalho para os professores horistas não prevê um tempo para as trocas que fazem parte das dimensões coletivas. Puderam ser percebidos, nas conversas na sala dos professores, alguns movimentos entre os docentes para desenvolverem alguma atividade conjunta ou troca de materiais. A IES Alfa estabelece um trabalho que deve ser interdisciplinar, mas não necessariamente isso implica trocas que possam minimizar a carga de trabalho; às vezes, ao contrário, isso se torna mais um compromisso para os professores, sendo cumprido em horários diversos daqueles remunerados pela instituição.

Com relação à forma como o docente lida com seu cotidiano envolvendo alunos, pares, coordenação e direção, foi possível observar que essa é uma construção singular. A professora Melissa trouxe um longo depoimento para falar de como preza sua boa relação com a coordenadora. Essa é também uma estratégia utilizada por ela para evitar desgastes com alunos e com as diferentes camadas da hierarquia institucional. No entanto, os dados qualitativos não mostraram relevância dessas relações para o adensamento da carga de trabalho na categoria profissional abordada na IES Alfa.

Especificamente na dimensão do “serviço como relação de serviço”, a partir do estudo de caso, foram inseridas algumas verbalizações da professora Melissa sobre o resultado “de uma co-construção entre os prestadores do serviço e os usuários do mesmo” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 45). Embora se façam ressalvas em tratar o aluno, a quem se dirige os objetivos de aprendizagem, como usuário de um serviço, por outro lado, espera-se que ali ocorra uma modificação do estado inicial. Dito de outra forma espera-se que o “usuário”, o aluno, seja modificado e que ocorram aprendizagens ao longo da prestação de serviço.

Outra questão formulada dizia respeito ao que tornava o cotidiano preocupante para os professores, os dados quantitativos obtidos foram: a oscilação da carga horária para 80,8% dos respondentes e assumir novas disciplinas ou cursos, com 23,4%. A flutuação da carga horária é o percentual de maior prevalência, mas a observação da atividade mostrou que, diferentemente do que poderia parecer óbvio, a preocupação pode ser não somente com o decréscimo da carga horária. Existe também uma preocupação importante com o aumento da carga horária. Para o manejo da carga de trabalho é significativo atuar entre campi mais próximos ou mesmo concentrar as aulas num campus. A isso se agregam informações do cotidiano da professora Melissa, em que ela informa que nem todo aumento de carga horária é positivo. No momento atual, ela tem algum controle sobre sua rotina, uma vez que trabalha em apenas dois campi, sendo que pode ir a pé para um deles. Além disso, suas disciplinas têm conteúdos em comum e ela já estruturou suas aulas, exercícios e provas, sendo necessário fazer poucos ajustes.

Por outro lado, o que se pressupunha como fator de desgaste, que seria o deslocamento entre os campi, ao que parece não tem impacto importante no coletivo dos professores. Provavelmente isso encontra respaldo na orientação institucional para evitar deslocamentos entre campi.

As **dimensões espaciais** “integram as afetações espaço-temporais (a qualidade de visibilidade dos micros, o número de deslocamentos, nível sonoro, etc.)” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44). No caso dos professores, isso tem a ver com inúmeros deslocamentos, tais como entre os campi e casa-trabalho. Além disso, o estudo de caso mostrou outras possibilidades espaço-temporais, como o campus vertical e suas dificuldades objetivas de deslocamento dentro de tempos determinados. Atualmente, a IES Alfa evita os deslocamentos entre os campi, mas o estudo do caso individual mostrou que, para os docentes que têm mais tempo de casa, nem sempre essa foi a regra. Ao contrário, quando a IES começou a expandir, eram os mesmos docentes em quaisquer dos campi.

As **dimensões temporais** contemplam três aspectos que podem afetar a carga de trabalho. Um primeiro tempo seria aquele da **duração dos períodos de ocupação**, da **amplitude das jornadas**, dos **tempos de pausa** (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original). Nesse primeiro tempo estão incluídos os vários tempos, os intervalos presentes no trabalho. No cotidiano docente do professor horista, as dimensões temporais são muito tênues e mudam a cada semestre. No estudo de caso, a professora Melissa se expressou da seguinte forma: “Cada semestre é um arranjo”. Há uma série de ajustes que ocorrem a cada semestre: número de turmas, número de disciplinas, quantidade de aulas e turmas em cada campi,

mudança ou alteração de campi e horário de trabalho. A propósito, segundo uma funcionária administrativa da IES Alfa, que é uma das responsáveis pela confecção do horário de aulas do campus BP, inúmeras variáveis são levadas em conta, entre as quais foram citadas:

- a disciplina a ser ministrada (envolvendo a formação do docente);
- o curso e o período ou módulo;
- o deslocamento (há uma orientação expressa da Direção para evitar deslocamentos entre os campi no mesmo turno);
- a interjornada (diz respeito ao período de repouso legal estabelecido pelo sindicato da categoria);
- a disponibilidade do professor (consultada num cadastro de disponibilidade que é preenchido semestralmente pelo professor na *intranet* da IES Alfa);
- a resilição (se refere ao estudo de aumento de horas contratadas num semestre, pois, havendo perda dessas no semestre seguinte, é necessário acerto trabalhista parcial);
- a concentração de aulas nos mesmos dias ou no mesmo campi;
- as condições pessoais conhecidas (o exemplo dado pela funcionária foi: tentar alocar nos primeiros horários as aulas de quem tem filhos menores, possibilitando retorno mais breve à residência).

O segundo tempo “seria **“aquele inscrito na organização do trabalho”**, que conteria uma série múltipla de atividades concentradas num momento determinado, em que se encontrariam sequências temporais entre atividade intensa e atividade moderada” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original). O tempo da atividade moderada poderia ser aquele dedicado a alguma tarefa específica, como, no estudo de caso, à preparação das provas multidisciplinares ou horas dedicadas ao Núcleo Docente Estruturante (NDE). É também um tempo “para respirar”, para tomar fôlego para as atividades seguintes. A professora Melissa tem quatro horas semanais contratadas para o NDE. No caso do cotidiano docente, no tempo das atividades intensas se encontram, em especial, os períodos de fechamento de bimestre ou semestre, disponibilização de notas e distribuição de pontuação mediante trabalhos realizados de forma interdisciplinar, entre outros. O terceiro tempo é **“aquele das aprendizagens necessárias** para assimilar a formação e as informações relativas ao conhecimento [...]” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44) (negrito no original). A rigor, não foi possível identificar na IES Alfa esse tempo para as aprendizagens necessárias; o que talvez pudesse ser incluído é a formação docente que ocorre todos os semestres na semana que antecede o início das aulas. A

IES Alfa informou que os temas discutidos na formação docente buscam embasar o docente para suas atividades em sala de aula. A professora Melissa fez críticas a esse momento, relata que quando fizeram a avaliação desses encontros com os professores, ela se manifestou e disse que “pedem inovação para os professores, mas que a IES não faz nada diferente nesses encontros”.

O estudo de caso também mostrou que não há uma relação de determinação entre carga de trabalho e o número de dias que o docente atua, o número de disciplinas que leciona e a quantidade de turmas do semestre.

A **dimensão métrica e “segmentária”** diz respeito prioritariamente aos critérios mais quantificáveis, mensuráveis, relativos ao produto ou ao serviço. “Tais critérios seriam quantificáveis dizendo respeito às normas industriais, mercantis e financeiras” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 44). Trata-se, pois, de mensurar quantidades do que é produzido em unidades ou em outras formas de medidas. Na pesquisa, há várias dimensões métricas: os dados quantitativos buscaram conhecer o cotidiano docente em termos do número de disciplinas e turmas semanais, número de dias de trabalho por semana e número de campi em que atua, entre outros. Tais dados foram decompostos para depois se integrarem a um contexto situado do trabalho docente. O estudo de caso mostrou que nem toda carga de trabalho se refere às dimensões métricas, ao contrário, o estudo de caso da professora Melissa mostrou que ter uma carga horária maior significa transitar mais na instituição, o que pode repercutir em maior desenvoltura em lidar com a hierarquia da IES Alfa. Ela é uma professora que se posiciona sobre questões que considera importantes; por exemplo, em uma reunião com todos os docentes, questiona publicamente sobre o funcionamento do setor de informática. E faz isso apoiada por seu patrimônio pessoal: sua experiência na IES Alfa, o tempo de casa e as boas relações na instituição. O inverso também é verdadeiro: quanto menos se conhece o macro e o mezzo, maior a repercussão no cotidiano. Não conhecer as regras e as normas antecedentes pode se tornar um empecilho no manejo da carga.

Não é possível generalizar a resposta à indagação de como os professores fazem, individual e coletivamente, para cumprirem o que lhes é designado pela IES. A experiência humana é sempre singular e o debate de normas também, mas isso não significa que não há repercussões do singular no coletivo. A observação da atividade da professora Melissa trouxe pistas importantes de como ela faz para, em consonância com seus valores, gerir a sua carga de trabalho. Ela tem uma forte preocupação com o conteúdo a ser dado em sala de aula, mas também se ocupa da formação dos alunos de uma maneira mais geral. A **dimensão dos valores** preconiza que esses “se infiltram em todas as dimensões precedentes. Tais valores

obrigam aos gestores, mas também os funcionários, a tomarem decisões sobre a condução do trabalho ao longo dos milhares de operações para a realização do mesmo” (CUNHA; ORBAN, 2005, p. 45). Para a ergologia, não há atividade humana sem a dimensão de valores, os quais estão presentes ao longo de toda a relação que se estabeleceu e dos vários protagonistas, tais como valores da instituição, valores a serem formados e valores da professora Melissa. Além disso, a própria atividade se insere do ponto de vista ergológico, no polo que contempla os valores sem dimensão.

Tendo discorrido sobre as perguntas formuladas no capítulo 1, também são retomados os objetivos definidos anteriormente. De acordo com o objetivo geral – analisar a carga de trabalho na atividade docente no ensino superior em seus múltiplos aspectos à luz da expansão do setor privado – e para a consecução desse, foram traçados os específicos.

O primeiro objetivo específico se voltava para analisar o contexto, bem como as condições e a expansão das IES no setor privado. O setor privado foi situado e tratado no capítulo 2 desse trabalho. Em seguida foi feita a identificação e análise das normas, das definições técnicas e dos procedimentos estabelecidos pelos órgãos de fiscalização e normalização, pelas IES ou pelos MEC e MTE para o trabalho docente nas IES. Algumas dessas normas já foram descritas e relacionadas no que tange à legislação do nível macro da gestão. A redação da tese buscou inserir a legislação em sua aplicabilidade na IES Alfa e também na CCT da categoria. Foi possível ainda conhecer as normas locais, específicas da IES Alfa, e parte desse material consta como Anexo dessa tese.

Conforme preconiza a AET, uma pesquisa se assemelha a “ampulhetas sucessivas” em que se delimita o que se pretende estudar, mas, ao mesmo tempo, os elementos encontrados ensejam a necessidade de se repensar os pressupostos. No percurso da pesquisa de campo também foi assim. A formulação do instrumento de pesquisa pressupunha algumas situações que pudessem compor os aspectos físicos, cognitivos e psíquicos da carga de trabalho. A pesquisa aplicada contemplou essa proposta e apontou caminhos para a abordagem qualitativa. No decurso da pesquisa de campo, notadamente no período de observação da professora Melissa, o cotidiano mostrou que essa divisão pode não ser pertinente para analisar a carga de trabalho docente.

Em se tratando de trabalho docente, entretanto, há que se considerar algumas peculiaridades da docência. Tardif (2012) aponta que “o ensino é um trabalho burocratizado cuja execução é regulamentada, mas que também repousa sobre a iniciativa dos atores e que requer de sua parte uma certa autonomia” (TARDIF, 2012, p. 112). O autor enfatiza que esse trabalho, embora esteja definido em regras administrativas, depende mais ainda da autonomia

e do envolvimento dos professores. Argumenta que “a docência é um trabalho de limites imprecisos e variáveis de acordo com os indivíduos e as circunstâncias, e também segundo os estabelecimentos e os quarteirões e localidades” (TARDIF, 2012, p. 112).

Em concomitância, o trabalho do professor se insere na organização do trabalho definida pela IES em relação a tarefas, horários e turnos de trabalho. Abordando outro ponto de vista, Tardif (2012) se refere às condições de trabalho dos professores a partir de certas “dimensões quantitativas do ensino: tempo de trabalho diário, semanal, anual, número de horas de presença obrigatória em classe, o número de alunos por sala, o salário dos professores, etc.” (TARDIF, 2012, p. 111). Para o autor, essas variáveis servem para definir o quadro legal no qual o ensino está inserido e também como parâmetros para quantificar e comparar o trabalho docente em âmbito nacional ou internacional.

Ainda se aproximando desse cotidiano, Tardif (2012) denomina que a docência é um trabalho “*parcialmente flexível*” que comporta elementos quantitativos e qualitativos. Nos aspectos quantitativos, enumera a variedade de tarefas e sua implicação, que podem ter determinantes legais, definidas a partir da organização escolar; qualitativamente, outras podem se alterar quanto à duração e frequência, por exemplo, preparação de aulas e correções de exercícios. O autor atribui essa variação à experiência do professor e sua relação com o trabalho.

Além dessas condições externas, existem aspectos ligados à singularidade do agir. Trabalhar é exercer uma regulação interna, o que se modifica no fazer – pode melhorar ou piorar – e outra externa, quais sejam, as cobranças da instituição. A possibilidade de fazer frente às demandas do trabalho pode implicar no desgaste ou agravos à saúde do docente e, até mesmo, na incapacidade para o trabalho.

A possibilidade de minimizar a carga de trabalho passa necessariamente pela condição de regulação. Em outras palavras, quando um trabalhador consegue estabelecer estratégias, individuais ou coletivas, para minimizar seu desgaste frente à carga de trabalho, é possível regular sua atividade de trabalho. Entretanto, quanto mais entrelaçado, controlado e regulamentado, mais difícil esse trabalho se torna, acarretando menores possibilidades de regulação.

Assim, a margem de manobra é a ‘margem de liberdade’, por assim dizer, de que dispõe o trabalhador para regular sua atividade: quanto menor essa margem, maior a carga de trabalho. A sobrecarga decorre da impossibilidade de fazer essa regulação, ou seja, lidar com a tensão entre os compromissos com o trabalho e o atendimento à demanda colocada pela instituição. Esse aspecto aponta para a dimensão da intensificação, ou seja, diante da

impossibilidade de fazer regulação da sua própria carga de trabalho, essa tende a ser uma sobrecarga.

Ao se referir à carga de trabalho dos professores, Tardif (2012) alerta que “os fatores não somam-se simplesmente, *eles também atuam em sinergia, para criar uma carga de trabalho complexa, variada e portadora de tensões diversas*” (p. 114, grifos no original).

Por fim, o último objetivo seria identificar e caracterizar as estratégias desenvolvidas pelos docentes envolvidos nos processos de trabalho visando a minimizar o desgaste na realização da atividade. A observação da professora Melissa mostrou algumas estratégias e, mesmo não sendo possível generalizar, pois algumas são individuais, essas podem, em algum momento, ganhar espaço no coletivo. É assim, por exemplo, em relação ao sistema da *intranet*, em que os professores fazem lançamentos ‘temporários’, ou seja, atendem aos prazos do sistema e ganham tempo para inserirem os definitivos. Dessa forma, evitam que instituição possa acompanhar o descumprimento e, eventualmente, impingir-lhes quaisquer punições.

Adotar o referencial teórico-metodológico da ergonomia e da ergologia possibilitou articular o que se apresentava na observação cotidiana tendo como pano de fundo as questões macro e mezzo.

O espaço tripolar é novamente evocado para conduzir a conclusões do caso nos diferentes níveis esquematizados. Quando se toma o polo da *politéia*, dos valores sem dimensão, do espaço do político, há avanços e também entraves importantes. Ainda no polo do político, é preciso que o Estado e suas instâncias, articule garantias mais efetivas para coibir a adoção de todo tipo de prática administrativa em relação à contratação docente. No caso das universidades, conforme definição de organização acadêmica, o Art. 52 da LDB prevê que devem abrigar um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado e um terço docente em regime de tempo integral. Entretanto, não estão previstas exigências tão definidas para outras formas de organização acadêmica como, por exemplo, as faculdades – as quais são em maior número.

No polo do mercado, das sociedades mercantis, é possível afirmar que as IES têm lidado de formas variadas com as exigências colocadas pelo polo político, nem sempre cumprindo as exigências legais. No estudo de caso, por exemplo, a professora Melissa, que trabalha há nove anos na IES Alfa, teve várias flutuações de carga horária. No entanto, afirma que uma única vez recebeu verbas relativas à resilição. Como se trata de uma alteração de cunho trabalhista, o acerto tem que ser feito na sede do sindicato da categoria, o qual deve concordar com os valores apurados, mas tal procedimento não tem sido adotado. A professora

consultou seu saldo bancário e descobriu um valor significativo em sua conta corrente e, ao procurar saber do que se tratava, foi informada de que havia sido depositado pela IES.

Por sua vez, o polo das gestões do e no trabalho se encontram as dramáticas do uso de si. É onde o sujeito maneja sua carga de trabalho de modo a lidar com as circulações de todos os níveis que desembocam nesse polo e são recompostas na atividade humana que é a matriz da história. A atividade docente mostrou nos seus meandros, nas suas nervuras do ofício como os diferentes níveis se reencontram na atividade e convocam a gestão, o uso de si.

As conclusões desse estudo apontam para a globalidade da carga de trabalho presente na atividade docente. Em seus dados quantitativos, realizou-se um recorte nos aspectos da carga de trabalho e foram apontados fatores estruturantes da carga de trabalho. Cotejou-se os resultados da pesquisa quantitativa para dialogar com o estudo de caso numa perspectiva de discutir o singular e o coletivo na gestão da carga de trabalho. Nem sempre os dados obtidos do coletivo se sustentaram no estudo de caso e o inverso também ocorreu. Ao longo da análise dos dados, algumas questões que foram pressuposições quando da formulação do instrumento de pesquisa não se mostraram relevantes para o coletivo.

9 CONCLUSÕES

Essa tese analisou a carga de trabalho na atividade docente no ensino superior privado considerando o contexto de expansão ocorrida a partir da década de 1990. O setor privado, como o próprio nome já sugere, não dá abertura à livre entrada em seus domínios. Se, por um lado, as formas de contratação e os salários devem atender aos marcos normativos da subordinação jurídica para contrato de trabalho, de outra feita, a organização e as condições da realização do trabalho permanecem sob domínio dos gestores.

A discussão da carga de trabalho agrega contribuições para a prática social e as disputas em torno do exercício do trabalho docente no âmbito do ensino superior privado. Não se pode desconsiderar esse contexto marcado por conflitos, pois se trata de uma exploração privada no âmbito do que é de dever do Estado e direito do cidadão. A prestação de serviços educacionais no setor privado não pode ignorar o direito do cidadão à educação de qualidade. Da mesma forma que o Estado permite as condições para a exploração desse serviço, também tem princípios, uma vez que legisla e estabelece parâmetros para abertura, regulamentação e manutenção das instituições.

Se há uma atuação do MEC no tocante à legislação educacional, nem sempre se pode dizer o mesmo em relação ao cumprimento das condições de contratação do trabalho docente no setor privado. Embora essa fiscalização sobre contratação docente não seja seu papel, ficando ao encargo do MTE, quem efetivamente faz visitas às instituições é o MEC. O que ocorre é que a contratação docente no ensino superior privado, acaba ficando no limbo, pois o MEC não fiscaliza essa área, uma vez que não é de sua competência e o MTE também não acompanha de perto tais circunstâncias. Essa lacuna entre os órgãos fragiliza e precariza a contratação docente. Por sua vez o sindicato não tem poderes para atuar diretamente, podendo encaminhar ações trabalhistas para aqueles professores que buscam essa alternativa. Para o professor horista existe sempre a possibilidade de alterações da carga horária contratada pela IES considerando as sucessivas oscilações dessa. Havendo essa situação, altera-se a remuneração e, caso a carga horária diminua, enseja a necessidade da resilição correspondente aos acertos trabalhistas parciais decorrentes dessa alteração.

Os atores envolvidos nessa relação, do ponto de vista macro, incluem o Estado, em suas diferentes instâncias, legislando e definindo parâmetros para a prestação do serviço; as IES, que instituem suas normas locais, afinadas em maior ou menor grau com as diretrizes emanadas pelo poder público; e, por fim, os trabalhadores e seus representantes de classe

completam a arena. É nesse cenário de interesses conflitantes e variados que se institui o jogo político.

A tese buscou apresentar como esse jogo se desenrola, tendo privilegiado o ponto de vista da atividade no que diz respeito à gestão da carga de trabalho implicada na realização da tarefa docente contratada.

Ao acompanhar o cotidiano docente no contexto da educação superior no setor privado, essa tese buscou desvendar, dar visibilidade à carga engendrada no decurso da ação da atividade de realização da tarefa prevista. Não foi uma escolha aleatória; ao contrário, foi ergológica, posto que ali se infiltrou minha experiência docente e formação em ergonomia.

Pode ser constatado que as variadas ações do macro e do mezzo impactam o trabalho docente e, ao mesmo tempo, é possível afirmar que a carga de trabalho é tomada de uma forma singular, pois não tem a mesma repercussão para todos os docentes. Depende do sujeito, dos seus valores profissionais e da sua implicação com a IES, com os alunos e com o andamento do seu trabalho, enfim, da sua história.

O estudo de caso mostrou que aspectos que não foram abordados no questionário são relevantes para se analisar a carga de trabalho no âmbito do coletivo. Por exemplo, a questão da tecnologia, seja do ponto de vista dos meios para realização do trabalho – no caso da IES Alfa, o acesso à intranet e a postagem de arquivos – ou da disponibilidade dos equipamentos audiovisuais, são circunstâncias que afetam o coletivo dos docentes. Da mesma forma, a migração das disciplinas para EaD também tem impactos no coletivo dos docentes; entretanto, em relação ao caso individual, a professora afirma que não quer trabalhar nessa modalidade de ensino. Permanece em aberto como essa migração de disciplinas irá impactar a categoria horista na IES Alfa, uma vez que algumas condições do ensino à distância são desfavoráveis para o coletivo dos docentes.

Novas pesquisas poderão indicar qual a repercussão dessa alteração para a categoria profissional, uma vez que a IES Alfa, do ponto de vista da sua gestão, dá sinais claros de que vai caminhar nessa direção. Além disso, o próprio sindicato da classe constituiu, em 2006, comissões específicas para discutir mecanismos para buscar ampliar os direitos dos professores do ensino à distância.

Foi possível dar visibilidade às formas como a professora Melissa maneja e lida com a carga embutida na sua atividade docente ancorada no presente e situada num mundo de normas e valores, ao mesmo tempo, em que vislumbra o futuro. Nessa simultaneidade presente na atividade, também se encontra um sujeito lidando e manejando com a carga de trabalho de forma a fazer um uso saudável de si por si mesmo e pelos outros.

Buscou-se compreender e analisar as relações propostas no espaço tripolar, entre os espaços público e privado, o universal e o singular, o global e o local, a macro e a micro história, o polo mercantil e o polo do bem-estar, os valores mercantis e os valores sem dimensão, trazendo à luz as correlações existentes entre as diferentes esferas. A tese se ocupou de perceber e analisar com lupa como são feitas as decomposições e as recomposições dessas esferas e, numa concepção que permite a infiltração da história, considera que todas essas dimensões se interferem mutuamente, se interpenetram, se aproximam e se diferenciam.

A análise colocou em evidência as normas antecedentes que dão peso à atividade e como ocorrem a circulação, a dramaticidade e as escolhas que se operam no cotidiano e que repercutem nas dimensões da carga de trabalho. A conclusão da pesquisa indica que, embora existam circunstâncias em relação ao trabalho que repercutem sobre todos os docentes, a gestão da carga é individual, singular e se coaduna com os valores do docente.

Uma vez que se tenha privilegiado o ponto de vista do trabalho, é esperado que se tenha contribuído para compartilhar a representação do que seja a atividade docente, desvelada em seus múltiplos desdobramentos e dramáticas do uso de si e da gestão da carga de trabalho, para todos os envolvidos.

Ao final, espera-se haver contribuído para o campo da educação com o conhecimento sobre o trabalho docente e com a compreensão sobre o que ocorre atividade e o que pode ajudar a transformar as condições de trabalho dos professores.

REFERÊNCIAS

- ABRAHÃO, J. *et al.* **Introdução à Ergonomia**: da prática à teoria. São Paulo: Blucher, 2009.
- BARROSO, J. O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 92, p. 725-751, out. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 11 out. 2011.
- BERTOLIN, J. Avaliação da Educação Superior Brasileira: relevância, diversidade, equidade, e eficácia do sistema em tempos de mercantilização. **Avaliação**, v. 14, n. 2, p. 351-383, jul. 2009.
- BRASIL. Casa Civil. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, 05 out. 1988, P. 1, (anexo). Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2012**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2014. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2012/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2012.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da educação superior 2010**: resumo técnico. Brasília: INEP, 2012. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2010/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2010.pdf>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 3.860, de 9 de julho de 2001. Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 10 jul. 2001, P. 2. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/DecN3860.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2011.
- BRASIL. Ministério da Educação. Portaria Normativa n. 40, de 29 de dezembro de 2007. Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições. **Diário Oficial da União**, 29 dez 2010, n. 249, p. 23. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&task=doc_download&gid=16763&Itemid=>>. Acesso em: 06 fev. 2015.
- BRITO, J. C. Procurando compreender os conceitos de carga, trabalho e risco (tecnológico). **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 19, n. 72, p. 38-39, 1991.
- BRITO, J. C. Trabalho Prescrito. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008a.
- BRITO, J. C. Trabalho Real. In: PEREIRA, I. B.; LIMA, J. C. F. **Dicionário da educação profissional em saúde**. 2. ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: EPSJV, 2008b.
- BRITO, J.; ATHAYDE, M. Ergologia e clínica do trabalho. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L. (Orgs.). **Clínicas do Trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 258-281.
- CANGUILHEM, G. Meio e normas do homem no trabalho. **Revista proposições**, v. 12, p. 35-36, jul./nov. 2001.

- CANGUILHEM, G. **O normal e o patológico**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.
- CARVALHO, C. H. A. Análise da Trajetória Recente do Financiamento da União às IFES no Brasil. SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 20, João Pessoa, maio 2012. **Anais...** João Pessoa: Universitas, 2012.
- CLOT, Y. **A Função Psicológica do Trabalho**. Tradução de Adail Sobral. Petrópolis: Vozes, 2006.
- CLOT, Y. Clínica do trabalho, clínica do real. **Le journal dès psychologues**, n. 185, p. 48-51, mars 2001.
- COELHO, M. L., DALBEN, Â. I. L. F. Reformas e Reestruturações da Universidade Brasileira. ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 25., São Paulo, abr. 2011. **Programas e Trabalhos Completos**, 2011. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/simposio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompletos/comunicacoesRelatos/0353.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- CRUZ, R. M. *et al.* Saúde docente, condições e carga de trabalho. **Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)**, v. 4, p. 147-160, Julio 2010. Disponível em: <<http://www.ujaen.es/revista/reid/revista/n4/REID4art8.pdf>>. Acesso em: out 2013.
- CUNHA, D. M. Notas conceituais sobre atividade e corpo-si na abordagem ergológica do trabalho. REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 30. Caxambu, 2007. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT09-3586--Int.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.
- CUNHA, D. M.; ALVES, W. F. Da atividade humana entre paideia e politeia: saberes, valores e trabalho docente. **Educação em Revista**, v. 28, n. 2, p. 17-34, jun. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v28n2/a02v28n2.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.
- CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. Trabalho: um objeto transdisciplinar esperando reconhecimento. In: CUNHA, D. M.; LAUDARES, J. B. (Org.). **Trabalho: diálogos multidisciplinares**. Belo Horizonte. UFMG, 2009.
- CUNHA, D. M.; ORBAN E. Uma abordagem ergológica da carga e da intensidade de trabalho: notas conceituais a partir do estudo de caso da empresa La Poste. In: DIEESE; CESIT (Org.). **Trabalho e abordagem pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina**. São Paulo: DIEESE; Campinas: CSIT/IE/Unicamp, 2005.
- CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o Estado e o mercado. **Educação e Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 809-829, out. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0928100.pdf>>. Acesso em: dez. 2014.
- CUNHA, L. A. O ensino superior no octênio FHC. **Revista Educação e Sociedade**, v. 24, n. 82, p. 37-61, abr. 2003. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 01 nov. 2011.
- DANIELLOU, F. *et al.* Ficção e Realidade do trabalho operário. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 17, n. 68, p. 7-13, out./dez. 1989.
- DANIELLOU, F. Questões epistemológicas acerca da ergonomia. In: DANIELLOU, F. *et al.* **A ergonomia em busca de seus princípios: debates epistemológicos**. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

- DIAS, S. A. A. **Da arte de dizer não**: a atividade do atendente em uma operadora de saúde. 2007. 155p. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.
- DURAFFOURG, J. Um robô, o trabalho e os queijos: algumas reflexões sobre o ponto de vista do trabalho. In: DEPARTAMENTO INTERSINDICAL DE ESTATÍSTICA E ESTUDOS SOCIOECONÔMICOS. **Emprego e desenvolvimento tecnológico**: Brasil e contexto internacional. São Paulo: DIEESE, 1998.
- DURRIVE, L.; SCHWARTZ, Y. Glossário da Ergologia. **Laboreal**, v. 4, n. 1, p. 23-28, 2008. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=48u56oTV6582234396587;63882>>. Acesso em: dez. 2014.
- ECHTERNACHT, E. Alguns elementos para reflexão sobre as relações entre saúde e trabalho no Brasil. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 2, n. 2, p. 85-89, abr.-jun. 2004.
- ECHTERNACHT, E. **Carga de trabalho**: o conceito e sua aplicação. Mimeo. Escola de Engenharia da UFMG, 1998b.
- ECHTERNACHT, E. **Sobre o conceito de carga de trabalho**. Mimeo. Escola de Engenharia da UFMG, 1998a.
- FALZON, P. **Ergonomia**. São Paulo: Edgard Blucher, 2007.
- FERREIRA, M. C.; FREIRE, O. N. Carga de trabalho e rotatividade na função de frentista. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 5, n. 2, p. 175-200, maio/ago. 2001.
- FIGUEIREDO, V. G. C. **Experiência e regulação da carga de trabalho**: o caso do maquinista de conicaleira experiente em uma indústria têxtil. 2009. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009.
- FRUTUOSO, J. T.; CRUZ, R. M. Mensuração da Carga de Trabalho e sua relação com a saúde do trabalhador. **Revista Brasileira de Medicina do Trabalho**, v. 3, n. 1, p. 29-36, jan-jul. 2005.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.
- GUÉRIN, F. *et al.* **Compreender o trabalho para transformá-lo**: a prática da ergonomia. São Paulo: Edgard Blucher, 2001.
- HUBAULT, F. Do que a ergonomia pode fazer análise? In: DANIELLOU, F. *et al.* **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.
- LAVILLE, A. **Ergonomia; tradução**: Márcia Maria Neves Teixeira. São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1977.
- LEMOS, J. C. **Cargas psíquicas no trabalho e processos de saúde em professores universitários**. 2005. 137p. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.
- LIMA, F. P. A. Carga de Trabalho. In: OLIVEIRA, D. A.; DUARTE, A. M. C.; VIEIRA, L. M. F. **Dicionário**: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG. Faculdade de Educação, 2010. CDROM.
- LIMA, F. P. A. Norma e atividade humana: modelos dinâmicos da prescrição e historicidade das situações de trabalho. In: DIEESE; CESIT (Org.). **Trabalho e abordagem**

pluridisciplinar: estudos Brasil, França e Argentina. São Paulo: DIEESE; Campinas: CSIT/IE/Unicamp, 2005.

MANCEBO, D. Trabalho docente na educação superior brasileira: mercantilização das relações e heteronomia acadêmica. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 23, n. 2, 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.gpeari.mctes.pt/pdf/rpe/v23n2/v23n2a04.pdf>>. Acesso em 08 jan 2015.

MOTTER A. A.; GONTIJO L. M. Análise ergonômica de uma ferramenta de trabalho no controle de tráfego aéreo: percepção dos operadores e contribuições para a carga de trabalho. **Revista Produção Online**, v.12, n. 4, p. 856-875, out./dez. 2012.

ODDONE, I. *et al.* **Ambiente de trabalho**: a luta dos trabalhadores pela saúde. São Paulo: Hucitec, 1986.

OLIVEIRA, R. P. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, v. 30, n. 108, p. 739-760, 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302009000300006>>.

PEREIRA, L. C. B. **A Reforma do estado dos anos 90**: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da Reforma do Estado; v. 1)

RUAS, Cláudia Stapani. A expansão da educação superior: a formação dos oligopólios. SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 20, João Pessoa, maio 2012. **Anais...** João Pessoa: Universitas, 2012.

SADER, E. Esfera pública x esfera mercantil. **Revista Carta Maior**, 28/08/2010. Disponível em: <<http://cartamaior.com.br/?/Blog/Blog-do-Emir/Esfera-publica-x-esfera-mercantil/2/23852>>. Acesso em: 02 jan. 2015.

SADY, J. J. **Direito do Trabalho do Professor**. São Paulo: LTr. 1996.

SALIM, C. A. (Coord.). **O trabalho e os agravos à saúde dos professores da rede privada de ensino do estado de Minas Gerais**. Relatório Técnico. Pesquisa sobre as condições de trabalho e saúde dos docentes e auxiliares de administração escolar da rede privada de ensino do estado de Minas Gerais. Parceria FUNDACENTRO/SAAE-MG/SINPRO-MG/FITEE, 2009. Disponível em: <<http://sinprominas.org.br/noticias/sinpro-divulga-pesquisa-inedita-sobre-condicoes-de-saude-e-trabalho-dos-professores/>>. Acesso em: abr 2014.

SANTOS, B. L. P.; GROSS, L. **De Lula a Dilma**: breve análise da política de ampliação do acesso ao ensino superior brasileiro. Disponível em: <http://www.fe.ufrj.br/anpedinha2011/trabalhos/PPGE_UFRJ_843.445.207-34_trabalho.doc>. Acesso em: dez. 2014.

SCHWARTZ, Y. (Dir.) **Vers une approche ergologique de la charge, de l'intensité et de l'intensification de travail**. Aix-en-Provence: Université de Provence, Département d'Ergologie - APST, 2001. (Relatório final de Pesquisa)

SCHWARTZ, Y. Actividade. **Laboreal**, v. 1, n. 1, p. 63-64, 2005. Disponível em: <http://laboreal.up.pt/files/articles/2005_12/pt/10_Yves_PT.pdf>. Acesso em: 04 jan. 2014.

SCHWARTZ, Y. **Anotações do Seminário Ergologia**: conceitos fundamentais. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2010.

SCHWARTZ, Y. Circulações, dramáticas, eficácias da atividade industriosa. Tradução J. Brito e M. Athayde. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 2, n. 1, p. 33-55, 2004a.

- SCHWARTZ, Y. Ergonomia, Filosofia e Exterritorialidade. In: DANIELLOU, F. *et al.* **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004b.
- SCHWARTZ, Y. Manifesto por um ergoengajamento. In: BENDASSOLLI, P.; SOBOLL, L., (Orgs.). **Clínicas do trabalho**. São Paulo: Atlas, 2011. p. 258-281.
- SCHWARTZ, Y. **Minicurso**: As linhas de desenvolvimento específicas da abordagem ergológica. Belo Horizonte: UFMG, 2013.
- SCHWARTZ, Y. **O trabalho numa perspectiva filosófica** (palestra). SEMINÁRIO “TRABALHAR, APRENDER, SABER”, Cuiabá, 31 ago. 2003. Mimeo trad. Marie-Annik Bernier. Cuiabá: FE/UFMT, 2003a.
- SCHWARTZ, Y. Trabalho e gestão: níveis, critérios, instâncias. In: FIGUEIREDO, M. *et al.* (Orgs.). **Labirintos do Trabalho**: interrogações e olhares sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004c.
- SCHWARTZ, Y. Trabalho e saber. **Trabalho & Educação**, v. 12, n. 1, jan./jul. 2003b.
- SCHWARTZ, Y. Trabalho e usos de si. **Pro-posições**, São Paulo, v.1, n.5, p. 34-50, julho, 2000.
- SCHWARTZ, Y.; DURRIVE, L. (Orgs.). **Trabalho e Ergologia**: conversas sobre a atividade humana. 2. ed. Niterói: Editora da UFF, 2010.
- SGUISSARDI, V. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a04.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2014.
- SGUISSARDI, V. Universidade pública estatal: entre o público e privado/mercantil. **Revista Educação e Sociedade**, v. 26, n. 90, jan./abr. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v26n90/a09v2690.pdf>>. Acesso em: 29 set 2014.
- SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. R. **As novas faces da educação superior no Brasil**: reforma do Estado e mudança na produção. São Paulo: Cortez, 2001.
- SILVA, M. G. M.; SILVA, M. R. PROUNI: características e tendências no contexto das políticas da educação superior. SEMINÁRIO NACIONAL UNIVERSITAS, 20, João Pessoa, maio 2012. **Anais...** João Pessoa: Universitas, 2012.
- SOARES, J. F. *et al.* **Introdução à estatística**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1991.
- SOBRINHO, J. D. Qualidade, Avaliação: do Sinaes a Índices. **Avaliação**, v 13, n. 3, p. 817-825, nov. 2008.
- SOUZA, B. C. C. *et al.* Captação de Alunos. **Revista de Ciências Gerenciais**, v. 15, n. 22, 2011. Disponível em: <<http://sare.anhanguera.com/index.php/rcger/article/view/3044/1525>>. Acesso em: dez. 2014.
- TARDIF, M. A carga de trabalho dos professores. In: TARDIF, M., LESSARD, C. **O trabalho docente**: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Petrópolis: Vozes, 2012.
- TARDIF, M. O trabalho docente, a pedagogia e o ensino – interações humanas, tecnologias e dilemas. In: TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

- TELLES, A. L. C. **A Ergonomia na concepção e implantação de sistemas digitais de controle distribuído**: algumas considerações a partir de um estudo de caso na fábrica carioca de calibradores. 1995. Dissertação (Mestrado em Engenharia de Produção) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1995.
- TELLES, A. L. C. **Histórico, conceitos e metodologias da ergonomia**. 1998. Mimeo.
- TELLES, A. L.; ALVAREZ, D. Interfaces ergonomia - ergologia: uma discussão sobre trabalho prescrito e normas antecedentes. In: FIGUEIREDO, M. *et al.* (Org.). **Labirintos do trabalho**: interrogações sobre o trabalho vivo. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 63-90.
- TERSAC, G.; MAGGI, B. O trabalho e a abordagem ergonômica. In: DANIELLOU, F. *et al.* **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.
- THEUREAU, J. La notion de “charge mentale” est-elle soluble dans l'analyse du travail, la conception ergonomique et la recherche neuro-physiologique ? In: JOURDAN, M., THEUREAU, J. **Charge mentale**: notion floue et vrai problème. Toulouse: Octares, 2002.
- TRINQUET, P. Trabalho e Educação. **Revista HISTEDBR On-line**, n. esp., p. 93-113, 2010.
- VALE, A. A. A Expansão do Segmento Privado-Mercantil na Educação Superior Brasileira: O Caso da Estácio de Sá. REUNIÃO ANUAL ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 35, 2012, Porto de Galinhas. **Anais...** Porto de Galinhas: ANPED, Out 2012.
- VASCONCELOS, R. C. *et al.* A estratégia de “redução” e a carga de trabalho dos coletores de lixo domiciliar de uma grande cidade: estudo de caso baseado na Análise Ergonômica do Trabalho. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**, v. 33, n. 117, p. 50-59, 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbso/v33n117/a06v33n117.pdf>>. Acesso em: set 2013.
- VASCONCELOS, R.; LACOMBLEZ, M. Redescubramo-nos na sua experiência: O desafio que nos lança Ivar Oddone. **Laboreal**, v. 1, n. 1, p. 38-51, 2005. Disponível em: <<http://laboreal.up.pt/revista/artigo.php?id=37t45nSU547112358941523351>>. Acesso em: dez. 2014.
- WISNER, A. Ergonomia e Psicopatologia do Trabalho. In: WISNER, A. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 1994. 191p. p. 85-102.
- WISNER, A. Organização do Trabalho, Carga Mental e Sofrimento Psíquico. In: WISNER, A. **A inteligência no trabalho**: textos selecionados de ergonomia. São Paulo: Fundacentro, 1994. 191p. p. 11-20.
- WISNER, A. **Por dentro do trabalho**: ergonomia, método e técnica. São Paulo: FTD/Oboré, 1987.
- WISNER, A. Questões epistemológicas em ergonomia e em análise do trabalho. IN: DANIELLOU, F. *et al.* **A ergonomia em busca de seus princípios**: debates epistemológicos. São Paulo: Edgard Blucher, 2004.

APÊNDICE A - Questionário de pesquisa

Caro(a) Professor(a), Sou doutoranda em Educação na Universidade Federal de Minas Gerais. Esse questionário visa obter dados para a pesquisa de campo de minha tese cujo título provisório é: "Carga de Trabalho Docente no Ensino Superior Privado: Um Estudo de Caso em uma Instituição de Ensino Superior Privado". Estou pesquisando todos os professores dessa IES que têm carga horária a partir de 20 horas semanais. O estudo se propõe a analisar o contexto do trabalho docente com vistas à compreensão da realidade institucional: os objetivos, as exigências e as condições técnicas e organizacionais para execução do trabalho. As questões foram formuladas de modo a conhecer, o caráter multifatorial da carga de trabalho, no caso específico de professores do ensino superior privado. Os dados coletados são CONFIDENCIAIS e serão tratados estatisticamente, assim, não serão divulgadas respostas individuais e nem o seu nome enquanto participante. Desde já agradeço a sua participação que, tenho certeza, será enriquecedora. Sirley Araújo

*Obrigatório

Estou respondendo este questionário voluntariamente, tenho o direito de me retirar da pesquisa por qualquer razão e a qualquer momento. Estou ciente de que não haverá nenhuma forma de pagamento. *

- () Concordo e aceito participar da pesquisa.
() Discordo

01 - Sexo *

- () Feminino
() Masculino

02 - Escolaridade *

- () Graduação
() Especialização
() Mestrado
() Doutorado
() Pós-doutorado
() Outro:

03 - Idade * Em anos

04 - Tempo de trabalho como professor * Em anos

05 - Tempo de trabalho como professor nessa Instituição * Em anos

- 06 - Quantos dias da semana você leciona nesse semestre (2012/2)? *
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6
- 07 - Quantas disciplinas você ministra nesse semestre (2012/2)? *
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6 ou mais
- 08 - Quantas turmas você tem nesse semestre (2012/2)? *
- 1
 - 2
 - 3
 - 4
 - 5
 - 6 ou mais
- 09 - Em qual(is) Campus (Campi) você atua (2012/2)? * Marque quantas alternativas forem necessárias.
- Campus 1
 - Campus 2
 - Campus 3
 - Campus 4
 - Campus 5
 - Campus 6
 - Campus 7
 - Campus 8
- 10 - Assinale, nos itens abaixo, em quais circunstâncias seu trabalho se torna preocupante:
* Marque quantas alternativas forem necessárias.
- Mudança de disciplina ou de curso
 - Diminuição/aumento da carga horária
 - Nota da Avaliação Institucional
 - Lançamento dos dados no sistema *on line*
 - Exigências de cumprimento de prazos
 - Deslocamento entre os campi
 - Outro:
- 11 - Você realiza outras tarefas na instituição? * Marque quantas alternativas forem necessárias
- Pesquisa

- Extensão
 Não realiza
 Outro:
- 12 - Sinto-me sobrecarregado (a) de trabalho e/ou responsabilidades que assumo na instituição. * Escolha uma das alternativas abaixo:
- Concordo plenamente
 Concordo
 Às vezes concordo, às vezes discordo
 Discordo
 Discordo plenamente
- 13 - Em sua opinião, na instituição há desgaste na relação emocional entre: * Marque quantas alternativas forem necessárias.
- Professor – Aluno
 Professor – Coordenação de Curso
 Professor - Professor
 Professor – Direção
 Professor - Funcionários Administrativos
 Não há desgaste.
 Outro:
- 14 - O seu investimento na preparação de tarefas para a docência ocupa qual porcentagem diária de tempo em relação à sua vida como um todo? * Escolha uma das alternativas abaixo:
- 20% do seu dia
 40% do seu dia
 60% do seu dia
 80% do seu dia
 Não tenho idéia
 Outro:
- 15 - Você trabalha em outra instituição de ensino superior? *
- Sim
 Não
- 15-A - Em caso positivo, qual é a sua carga horária em outra instituição?
- 16 - Você tem outra atuação profissional simultânea ao exercício da docência?*
- Sim
 Não
- 16-A - Em caso positivo, essa atuação profissional contribui para a docência? Comente a esse respeito.

- 17 - Considerando sua experiência docente, destaque os aspectos referentes à estrutura e organização do trabalho que podem interferir na atividade do professor. * Marque quantas alternativas forem necessárias:
- turno/horário de trabalho
 - tempo de duração das aulas
 - tempo de preparo das aulas, atividades e provas
 - tempo de correção de atividades avaliativas
 - deslocamento casa-trabalho
 - deslocamento entre os campi
 - condições ambientais das salas de aula (calor, espaço, iluminação e ruído)
 - salas grandes
 - salas com muitos alunos
 - Outro:
- 18 - Considerando sua experiência docente, destaque os aspectos referentes ao perfil do professor que podem interferir na atividade do professor. * Marque quantas alternativas forem necessárias:
- necessidade de auto aprendizado permanente
 - prontidão para responder dúvidas dos alunos
 - busca constante de novos materiais de aula
 - preparar diferentes atividades
 - conhecer e utilizar diferentes didáticas de ensino
 - pesquisa prévia para as aulas
 - Exigência de qualificação e/ou titulação
 - produção de material escrito (apostilas, roteiros, provas, slides, etc)
 - Outro:
- 19 - Considerando sua experiência docente, destaque os aspectos referentes às interações que podem interferir na atividade do professor. * Marque quantas alternativas forem necessárias:
- relações interpessoais na instituição
 - relações com os alunos
 - controle/disciplina sobre a sala de aula
 - atendimento a demandas individuais dos alunos
 - a exposição do professor em sala de aula
 - perceber que o trabalho do professor só se realiza mediante sua presença
 - vigilância sobre o trabalho do professor
 - desinteresse dos alunos em relação às aulas e/ou atividades
 - medo de demissão
 - Outro:

APÊNDICE B – Registro das Aulas

A GESTÃO DA CARGA DE TRABALHO NAS NERVURAS DO OFÍCIO DOCENTE NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO

Segue-se registro das informações que foram obtidas na observação de campo realizada no período compreendido entre os dias 12 de agosto e 14 de outubro de 2014, no acompanhamento da atividade docente na IES Alfa – Campus Beta.

No período de um bimestre, compreendendo desde a primeira aula do semestre até o encerramento da primeira avaliação, foram acompanhadas 36 aulas distribuídas em nove semanas, em que a duração de cada aula foi de 4 horas/aula.

Todos os dias de observação foram de uma única professora, lecionando a disciplina de Comportamento Organizacional, para a turma do 1º módulo do Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Recursos Humanos.

As observações foram compartilhadas com a professora e, ao final de cada aula, foi possível conversar sobre as anotações e discutir sobre os pontos que foram considerados relevantes.

O protocolo de observação se guiou pela Análise Ergonômica do Trabalho (AET) conforme preconizado pelos ergonomistas adeptos do ponto de vista da atividade.

Além das observações em sala de aula, foi possível conversar com a professora em outros momentos, como na sala dos professores, no deslocamento até a sala de aula, a caminho do estacionamento, em reuniões marcadas e agendadas previamente.

A primeira aula do semestre foi descrita em detalhes, conforme se segue e todas as outras foram sintetizadas buscando focar os aspectos que se apresentaram na pesquisa qualitativa, bem como outros que surgiram e se mostraram relevantes para compreender a atividade docente do ponto de vista da ergologia, enfocando o “uso de si” conforme conceito de Schwartz (2000).

Aula 01 dia 12/08/2014

A professora chegou à sala, se apresentou e disse aos alunos que, como a turma era grande, naquele momento a sala contava com 43 alunos, seria um desafio guardar o nome de todos e que eles iriam treinar isso.

Todos se apresentaram e, em seguida, ela deu as instruções sobre uma técnica chamada Zip, Zap e Pum que consistia no seguinte: os alunos deveriam fazer uma roda, ela apontaria aleatoriamente para algum aluno e se falasse Zip significava que ele deveria dizer o nome do colega da direita, se fosse Zap seria o colega da esquerda e se dissesse Pum, seria o próprio nome do aluno.

Os alunos se integraram rapidamente, riram e se divertiram tentando se lembrar do nome dos colegas.

Em seguida a professora propõe que, em grupos menores, eles discutam duas questões: o que esperam desse curso e o que esperam para o futuro a partir desse curso. Quando terminam a discussão, fazem cartazes para apresentar a todos.

Quando termina de dar as instruções e enquanto separa material para entregar aos alunos, conversa com a pesquisadora e diz que para fazer essa técnica precisa entregar revistas, tesouras, colas e papel para todos. Ela diz que “quando preciso desse material, já me programo, chego mais cedo, aqui perto tem lugar para comprar, mas hoje estava fechado... Então eu cheguei e fui pedir aqui, mas deu trabalho...”

A professora me ofereceu a cadeira dela, disse que nunca senta. Eu não ocupei a cadeira dela, me sentei próxima da mesa do professor, mas num ângulo que pudesse visualizar a maior parte da sala.

Disse que teve que reformular suas aulas e o jeito de conduzir as aulas, pois nesse semestre vai trabalhar com a mesma turma por quatro horários seguidos. Que vai ser um desafio. Que trouxe algumas coisas para distrair “senão mato eles”.

Quando entrei na sala vi o quadro e pensei não vai dar para escrever... a turma é de primeiro período

Não entendi a história do FIES... não entendi: entrada dos alunos ao longo do bimestre (ou mês) porque eles entram quando sai o financiamento

Comentou sobre a aluna que está até deitada no chão: nem percebe que se envolve, que está deitada acho tão bonitinho... Nem se importa, deita no chão, está tão envolvida que nem percebe, se entregou...

Começa a dizer para os alunos que o tempo está terminando e eles vão pedindo mais tempo.

“já estourou o tempo” imaginei que gastaria uns 30 a 40'. Durou uma hora.

Não posso mais dar tempo. Vou recolher o material.

Começa a discussão sobre a técnica. A professora pergunta aos alunos: como foi fazer a técnica? Eles respondem: ótima, agradável. Brinca com eles: A pergunta que não quer calar: você perguntou o nome dos colegas do seu grupo?

Os alunos apresentam os cartazes, falam sobre as gravuras que escolheram e o que representa o cartaz para eles.

No fechamento da técnica, a professora retoma o que foi falado pelos alunos e segue discutindo sobre o trabalho, num dado momento diz para eles: por exemplo, todo mundo fala que professor ganha mal, mas para quem gosta da profissão, isso não vai importar. Diz que ela não gosta de mirar na dificuldade e que sempre busca o positivo.

Faz a chamada correspondente às duas primeiras aulas antes do intervalo. Usou uma lista de presença do sistema da IES. Perguntei se tinha trazido a lista impressa de casa e ela diz que foi a coordenadora que fez uma lista para cada professor e que entregou na sala dos professores.

A lista tinha 29 alunos, ela anotou os nomes de todos que não constavam na lista, ou seja, 24 alunos.

Ela me informa que os alunos que tem alguma pendência com a instituição ou estão aguardando o Fies, não constam na lista.

Descemos juntas para o intervalo, mas não conseguimos conversar, pois tinha fila no elevador e até chegarmos à sala dos professores, praticamente se consumiu todo o tempo do intervalo, 20 minutos.

A caminho do intervalo diz que entende que há uma logística de distribuição das salas, mas que “gostaria... quer dizer foi melhor a experiência de ter os alunos do mesmo curso em um andar só”. Ela diz que isso permite mais entrosamento entre os alunos.

A professora diz que “salas maiores para turmas maiores, não importa o curso”.

Chegamos à sala dos professores e a professora Melissa se aproxima dos seus colegas. Após o intervalo, voltamos para a sala e todos os alunos estão de pé, conversando, ela diz: quem estiver me ouvindo bate uma palma, alguns alunos começam a bater, depois diz novamente, quem estiver me ouvindo bate duas palmas e vai repetindo isso até que todos estejam batendo palmas.

Ela repete novamente o nome da disciplina e pergunta: o que vamos estudar? O que é comportamento organizacional?

Quando se vira para escrever no quadro, me olha e diz para os alunos: “vou preencher o coração”.

Foi uma estratégia dela, pois na verdade ela escolhe onde escrever, o quadro está todo rabiscado, não limpa mais e se escrever por cima, não permite visualizar.

Faz perguntas aos alunos e vai preenchendo o coração. Diz para eles: eu comecei falando e acabei me dispersando... todo dia eu vou trabalhar feliz? Os alunos respondem que não, ninguém vai trabalhar feliz todo dia... isso introduz o assunto motivação.

Para de escrever e fala para eles: vou consultar minhas anotações. Vai até a mesa e diz deixa eu ver o que está faltando...

Está calor na sala, um aluno pede para ligar o ventilador de teto, ela diz que tudo bem, acha ótimo, mas que se lhe atrapalhar, vai pedir para desligar.

Depois de explicar o programa do curso, passa a explicar as regras da IES.

Regras para reaplicar prova: casamento, doença ou luto. Essas são as regras e eu não vou mudar isso.

“como eu gosto muito de trabalhar aqui, não quero perder meu emprego, eu cumpro as regras.” “Professora eu viajei pela empresa. Faz a prova alternativa”.

Começa a falar as datas das provas e sobre os trabalhos da disciplina. 1ª prova: dia 07/10. Prova multidisciplinar 25/11. Avaliação final 02/12

Trabalhos: para dia 16/09 sobre Responsabilidade Social Empresarial (RSE); dia 30/09 trabalho sobre o filme “O Diabo veste Prada”; dia 18/11 Debate sobre Cultura e Clima. Trabalho final da disciplina: fazer um filme sobre a disciplina.

Os alunos começam a fazer perguntas: quando você vai postar, professora? Ela responde: então, eu fiquei com uma dificuldade, uma coisa lá, mas... até domingo eu posto na *intranet*.

Propõe então, agora vamos fazer os combinados:

Extremamente importante, a sala está ao lado da cantina. Não traga comida para a sala de aula, imagina essa sala cheirando macarrão... lá fora ta uma delicia, aqui não...

Consulte a *intranet* antes de vir para a sala. Faça suas cópias. Eu tenho que dar o conteúdo, não vai dar para esperar você ir lá providenciar o material.

Uso do celular em sala. Todo mundo hoje tem *smartphone*. É terrível preparar uma aula, veio até aqui, gastar nosso latim e fica o aluno (faz o gesto *touch*) isso não né? Vocês estão numa universidade, ninguém vai vigiar você, aproveitem o tempo de vocês... (resgatou a técnica do início da aula) olha lá... realizar sonhos tem que esforçar!

Fala do preço da mensalidade, “não sei se vocês estão pagando ou se o pai de vocês paga ou se financiaram a faculdade, mas valorizem também seu dinheiro”. Quanto custa a faculdade? Alguém fala o valor e ela diz: pois é... um bom dinheiro né?

Eu só dou o que vocês querem. Se ninguém quiser nada, não vou dar nada.

Outra coisa, resolver os problemas diretamente. Se a aula estiver chata, monótona, a professora está com uma cara esquisita, a gente é adulto, podemos conversar, ninguém precisa procurar a coordenadora, a reitoria... podemos conversar aqui. Não tem que chegar na reitoria primeiro, tem os canais anteriores.

Esquece a coisa do 2º grau, lembra aquela bobeira? Professor está me marcando... se quiser me procurar diretamente tudo bem, se não pede o representante de turma.

Aula 02 dia 19/08/2014

Chegamos à sala de aula e ela me diz que não tem condições de usar o quadro branco, está completamente riscado, não apaga mais e o pincel não consegue escrever por cima.

Começa a montar seu próprio equipamento, *laptop* e diz que não utiliza os recursos da IES “cansei de passar raiva”. Pede e não consegue ou nem consegue pedir!

“Comprei um *laptop* pequeno e fica só para eu dar aulas, ou então, quando estou trabalhando em casa, deixo minha filha usar, por isso é cor de rosa, ela fica do meu lado e se distrai enquanto trabalho”.

Diz que normalmente usa o quadro, mas dessa vez não vou arriscar... os alunos já são mais ambientados. Posso ir direto para os slides.

Chegou à sala, passou pelas cadeiras, pediu para ver os slides impressos das aulas e elogiou quem cumpriu o combinado.

Começou a aula e pediu exemplos para os alunos. Propôs um acordo de damas e cavalheiros, tudo que for dito aqui, morre aqui.

Aula expositiva e dialogada com os alunos até o final dos dois primeiros horários e antes do intervalo. Ela deu aula até 20h50min, utilizou o conteúdo de 21 slides e, o tempo todo, incluiu e discutiu com os alunos.

Terminou a aula e uma aluna vai até a mesa da professora pedir ajuda para localizar os arquivos que estão no ambiente virtual de aprendizagem. A professora mostra em seu próprio *laptop* e pergunta: você tem *e-mail*, quer que mande para você?

Nesse dia, não saiu para o intervalo, ficou em sala, conversando comigo. Disse que não ia dar tempo, ia entrar e sair da sala dos professores na mesma hora.

E como a sala de aula fica no 17º andar, não daria nem tempo para pegar o elevador, na ida e na volta, considerando a fila de espera do elevador exclusivo para professores.

Deu toda a parte teórica nos dois primeiros horários, depois do intervalo tem exercício programado.

A professora tem carga horária para o Núcleo Docente Estruturante (NDE). Nesse semestre ‘sumiram’ com a sala do NDE “tô achando ótimo” (risos) “tô brincando... os cursos fazem escalonamento de horário e todo mundo usa a mesma sala, mas nesse semestre, mudaram as salas de lugar e ainda não tem sala para o NDE”

Nesse semestre tem 26 horas de sala de aula e mais quatro do NDE.

Faz uma conta e diz “para 30 horas de trabalho, me deixa ver, trabalho mais umas 20 h em casa”

Pensa mais um pouco e diz que vai fazer uma planilha do tempo que gasta em casa.

“Vai ser legal até para mim. Bom ver quanto tempo trabalho além das aulas...”

Diz que foi migrando carga horária para outro campus porque o curso que trabalhava sempre teve duas turmas. Mas isso veio mudando, o curso é modularizado. “Hoje tenho mais carga horária no outro campus do que aqui”

A disciplina que estou dando aqui tem carga horária de 80 horas, então é uma unidade por dia, senão não consigo cumprir o programa do curso.

Disse que teria aula no Ensino à Distância (EaD), mas não foi aprovado para ela porque senão aumentaria a CH e depois quando termina a turma do ensino à distância tem que diminuir a carga horária, e nesse caso, tem que fazer o acerto proporcional, chamado resilição. Não achei ruim não... ia aumentar demais meu trabalho... Quando a EaD começou a gente tinha uns 40 alunos, hoje tem mais de 120!

Fala da filha: tenho filha pequena, gosto de ter um tempo para fazer para casa com ela, brincar, senão não vejo crescer.

Tem um lugar no meu escritório só para ela, empresto meu laptop e ela fica toda poderosa!

Estou tentando me policiar, quando estou com ela, nem entro no escritório, ela fica comigo finais de semana a cada 15 dias, aí assisto desenho, fico só com ela, passeio, penso em ter qualidade de vida.

Retoma o assunto da carga horária da disciplina e questiona: “O que é mais importante: passar o conteúdo todo ou passar só uma parte e deixar que eles pesquisem? Por exemplo, hoje passei o que é comportamento organizacional em si, disciplinas que apóiam o comportamento organizacional, o administrador em relação a esse assunto, papéis do administrador. Podia explorar, fazer exercícios, mas se for me ater a isso não termino o conteúdo. A gente é

cobrado na prova multidisciplinar, cobram as quatro últimas unidades. Essa prova prepara para o Enade, tem questões semelhantes ao Enade, colocar charge no meio, questões causa e efeito, a gente é que elabora. Tem que abranger todo conteúdo e passar no tempo certo.

O semestre começa com quatro horas do Simpósio, as últimas aulas de dezembro não tem como dar aula, tem que aplicar prova, orientar Projeto Aplicado, fazer prova alternativa, prova multidisciplinar, tem muita atividade que não é aula.

Em seguida faz uma conta de quantas aulas efetivamente tem para dar aulas e diz “das 80 horas da disciplina, tem 52 horas/aula para dar oito unidades!”

“A gente está sempre muito sobrecarregado”.

Na aula de hoje tinha 24 alunos, está sem entender, um pouco “perplexa”, onde estão os alunos?

Fala do tempo pessoal: está se separando, cuida da filha, a empregada mora na casa dela.

Diz que “cada semestre é um arranjo”. Então decidiu mudar o horário de aula da filha para manhã. Acorda a filha às 6h15 e começa seu dia. Leva a filha para a escola, quando volta faz uma caminhada ou começa logo a trabalhar. Tem aulas todas as manhãs nesse semestre.

Se resolve o horário da filha, vai acomodando as outras atribuições. Se a filha estiver na escola, nem se preocupa com os atrasos ou faltas da empregada. Se não for trabalhar não vai interferir tanto. Quando a filha estudava à tarde, ela tinha que sair para trabalhar e, se a empregada não chegava ou faltava, tinha que se virar. Nesses casos tinha que levar a filha para a casa da mãe, mas era um transtorno.

Comenta sobre as regras da IES ALFA, fala sobre os atrasos: “acho um absurdo descontar atraso de 5 min. E quando eu saio daqui às 11h30 porque estou atendendo aluno? Isso ninguém vê! Vou lá na sala dos professores e falo para a funcionária do ponto, tá vendo a hora que eu tô saindo?”

Mas eu tenho uma coordenadora ótima, ela conhece seus professores, sabem com quem pode contar.

Aula 03 dia 26/08/2014

Falamos sobre lazer, tempo livre, não quer mais trabalhar no final de semana.

Está fazendo a tabela de horários, ontem trabalhou menos, hoje trabalhou mais. Descobriu que tem que usar uma ferramenta de apoio ao ensino presencial (*Modlle*).

Chegou à sala e avisou que precisaria que os alunos estivessem em sala com o material da aula de hoje.

Como eles não estavam, explicou eles deveriam fazer para acessar uma nova pasta que foi criada na *intranet* e deu tempo para que eles providenciassem a reprodução.

Os alunos saíram para providenciar o material da aula. São 19h38 e a aula não começou, a professora está aguardando o retorno dos alunos que saíram. A aula é no 17º andar e a reprodução fica no térreo, parece que há alternativa no 14º andar, mas ninguém tem certeza.

A professora vai até a porta e fica aguardando a volta dos alunos, pergunta a quem tem *smartphone* se conseguiu acessar e abrir o material. Olha para o quadro de avisos da sala, lê um aviso sobre a queda de energia da última sexta feira, comenta sobre isso e depois pergunta: “você sabem o que são essas marcações lá fora? São marcações da rota de fuga”.

Os alunos vão retornando à sala, ela inicia a aula e diz para eles: “você não tem culpa de nada sobre o material... eu não sei se foi ontem ou anteontem que desativou o SOL, então, antes de vir para sala tem que se preocupar em pegar o material no site”.

No final do 1º horário fez a chamada, teve dificuldades de conectar *on line*, os alunos ficam esperando. Conectou seu próprio telefone, usou a rede 3G do seu telefone celular para lançar frequência.

A ‘apatia’ dos alunos incomoda? “Sim, me incomoda”. Durante a aula pediu a aluna para lavar o rosto e se continuasse pediria para dormir fora da sala. Na próxima aula vai fazer uma pergunta para a aluna que ficou no celular. Vai fazer a chamada e aprender o nome dela para dirigir uma pergunta a ela na próxima aula.

Pergunto sobre o atraso da aula e ela me diz que o ‘imprevisto foi previsto’ já se preparou para ‘atrasar’ a aula, usou os slides até o ponto em que havia definido anteriormente. Fez o material dessa disciplina em EaD e pode utilizar os exercícios de lá.

Aula 04 dia 02/09/2014

A professora me disse que hoje começaram as tarefas do NDE (Núcleo Docente Estruturante).

Um grupo de professores dos diversos cursos da IES Alfa foi incumbido de analisar oito questões de cada disciplina para verificar a adequação/pertinência das perguntas para a prova colegiada.

O que é pertinência? Caso a professora considere que a questão não está bem formulada, tem que pedir para o professor reformular.

A prova será no dia 24/11, mas precisam trabalhar com antecedência. Os professores do curso têm que elaborar questões para a prova multidisciplinar. Envolve todas as disciplinas do módulo e a princípio é só para os alunos do 1º e 2º períodos.

Entra em sala, cumprimenta os alunos, perguntando como foi o final de semana, quem foi à Virada Cultural, escuta e brinca com os alunos.

Antes de começar a aula a professora anda pela sala, abordando os alunos, quem está com o material, se houve alguma dificuldade para pegar o material no site, dá mais explicações sobre a mudança que houve no sistema. Perguntou quem tinha o slide foi até a carteira de alguns alunos e conferiu se era o material daquela aula.

Em seguida conta um caso e problematiza pedindo alternativas para os alunos. Enquanto ainda está contando o caso, os alunos apontam para o quadro branco para mostrar que foi trocada a película de revestimento e que agora pode ser usado. Todos comemoram a troca da película.

Começa a aula e percebe uma aluna deitada na carteira, como se estivesse dormindo. Coloca a mão no ombro dela e sugere que ela vá até o banheiro lavar o rosto e depois “voltar para assistir uma aula bem legal”.

Ao final do horário antes do intervalo, vai fazer chamada, mas não consegue acessar a *internet*, nem mesmo tentando pelo próprio celular. Então dispensa para o intervalo e diz para os alunos que não vai fazer chamada naquela aula.

É abordada por uma aluna que diz que a professora deu para ela oito faltas e que tem que ir embora. A professora responde que então ela vai ter dez faltas contando com a ausência após o intervalo.

Quando a aluna sai, pergunto a ela o que a aluna queria, ela diz que não se preocupa com esse tipo de abordagem. Reafirma o que disse em outro momento, que dá para os alunos o que eles querem, se estiver desinteressado, ela não vai se preocupar por ele.

Ela me pergunta se tenho alguma dúvida, eu lhe digo que não entendi o sistema de perguntas da prova multidisciplinar.

A professora me explica que essa tarefa é de um professor de cada curso e que, no caso do curso dela, ela ficou responsável pela tarefa.

Todos os representantes de cada um dos cursos devem enviar as questões para uma coordenadora geral do campus. No semestre passado, essa coordenadora fez sozinha a consolidação das perguntas de todos os cursos. Nesse semestre a tarefa vai ser compartilhada entre os representantes.

O sistema pretende receber as questões de todos os professores e, ao longo do tempo, compor um banco de questões e dessa forma, em outras oportunidades, os professores poderiam buscar as perguntas nesse banco de questões que seria de propriedade da IES.

Ao me explicar o processo, ela se coloca uma dúvida: isso não seria uma apropriação intelectual?

Disse que está muito cansada, teve treinamento à tarde para aprender como abastecer o sistema com informações.

Ela explica que o sistema é junto com a EaD, funciona na plataforma *Moodle* e que o treinamento foi para aprender a inserir as questões.

Acredita que foi escolhida porque “conhece o curso, as disciplinas, estou aqui há muito tempo, conhece as ementas, o que trata cada disciplina”.

“se avaliar que não está coerente, nesse caso, devolvo a questão para o professor rever.

O que é coerente nesse caso? Confere o enunciado com as alternativas e ver se está claro, as questões são fechadas.

Disse que hoje ela me pareceu cansada. Ela confirma e diz que está sim muito cansada. Chegou à IES Alfa às 14h30min e que ficou em treinamento até 17h30min, em torno de três horas a mais que o habitual.

Ela recebe horas para o NDE e disse que nessa semana já gastou as horas e que quando for conferir as perguntas, vai precisar até de mais tempo que as horas dedicadas para isso.

Pergunto a ela sobre a planilha que iria fazer. Ela me diz que está se surpreendendo, tem ocupado menos o tempo do que ela imaginava.

Pergunto a que ela atribui isso. Ela responde que as aulas estão montadas, não está exigindo tanto.

Disse que fez a disciplina para EaD nas férias de janeiro de 2010 ou 2011, não se lembra ao certo. Recebeu uma ligação da diretora do campus e não teve como negar... Ela me diz assim: Imagina, toca meu telefone e era a diretora me pedindo uma encomenda de uma disciplina para o EaD, não tinha como negar!

A diretora a convidou para “participar do desafio de elaborar o material da disciplina, já que ela já ministrava a mesma disciplina no ensino presencial”.

Escreveu oito unidades em oito semanas. Ela disse que se impôs um ritmo de trabalho de três dias inteiros, sendo um dia e meio para a parte de conteúdo e a outra parte para montar os exercícios.

Disse que em meados de fevereiro retomando as aulas, já tinha terminado todo o material. Afirma ainda que dos três professores que ficaram de montar material, apenas ela entregou no prazo.

Foi professora de EaD por três anos e somente nesse ano não continuou. Disse que iria aumentar sua carga horária e que a IES impediu o aumento de sua carga horária, pois no semestre seguinte, iria diminuir e teria que pagar a rescisão. Disse que achou até bom, não queria trabalhar tanto e que as turmas de EaD agora estão diferentes. Ela sempre trabalhou com os remanescentes, ou seja, quem tinha sido reprovado no presencial, ia para a EaD. Agora a regra seria outra, ao invés dos 40/50 alunos que tinha na EaD, teria mais de 120 alunos, pois os remanescentes foram colocados nas mesmas turmas dos alunos regulares, cujas disciplinas, obrigatoriamente, tem que ser feitas em EaD.

“Além disso, o EaD te impõe um ritmo pesado, tem que responder o aluno em 24 horas”.

O presencial é diferente? Em que? Olha aqui, aponta para a sala, eles estão estudando agora, discutindo o trabalho que passei para eles, aqui eu vou abrir a discussão e encerrar. Se fosse no EaD tinha que ler todos os trabalhos de 120 alunos, colocar as coisas no site, postar os resultados, olha só a trabalheira!

No mesmo instante ela olha para a turma e vê que tem grupos com mais de quatro participantes, que foi o número estipulado por ela, ela fala para eles, que quem tiver mais que quatro pessoas no grupo, ela vai cortar os nomes que sobrarem e não vai dar nota para o exercício.

Sobre a demanda dos alunos. Eu jogo sempre para eles, quem decide é o aluno. “Eu não sofro com isso não”. Por exemplo, a aluna falou que vai embora, então vai... quero ver na hora da prova. Tá vendo aquele grupinho ali? Pois é, todo mundo já fez essa disciplina e foi reprovado...

Enquanto conversamos ela observa a turma trabalhando e é chamada em um dos grupos. A aluna questiona o enunciado da questão que diz que são 5 alunos, mas ela reafirma que são quatro e aponta para o quadro branco em que escreveu o número de participantes do exercício. A aluna continua falando baixinho sobre isso, aparentemente reclamando, ela se afasta, volta para a mesa e retoma nossa conversa.

Pergunto a ela sobre qual é a sua opinião sobre as premiações da instituição. Ela sorri e me pergunta se vou anotar isso ou só quero saber sua opinião. Digo a ela que também sou

funcionária da instituição e que tenho minha opinião a respeito, mas gostaria de conhecer a dela, uma vez que é profissional da área de gestão de pessoas.

Disse que tem reservas para a premiação, o questionário não contempla a realidade de uma instituição de ensino.

Ela me perguntou se conheço outras unidades da instituição, eu disse que conheço dois campi. Ela me disse que conhece vários e “que tem várias IES Alfa dentro da IES Alfa”, hoje é mais frequente em outro campus que no campus Beta, mas que o melhor clima é do campus Beta. Pergunto em que é diferente dos demais, ela diz “os professores conversam, não ficam só grupinhos... tem lugar que tem só guetos, os professores dos cursos não se misturam, ficam só entre si... aqui é diferente e isso é bom”.

Disse que desconhece o plano de carreira docente, mas que é baseado apenas em titulações. Está na IES há nove anos e não teve nenhuma alteração salarial que não fosse por dissídio.

Retoma a aula com os alunos e, como é um exercício sobre ética, ela me diz que isso “dá pano para manga”, rende uma boa discussão e os alunos participam.

Em determinado momento da discussão acalorada em alguns momentos, ela diz para os alunos é preciso ter “consciência limpa de que está fazendo a coisa certa” e continua “o que os outros fazem não interessa para nós. Alterar uma nota fiscal não é correto, burlar as regras do jogo” se referindo a uma situação hipotética de pedir reembolso de despesas.

Há um debate acalorado e não há consenso.

A professora encerra a aula às 22h20min e me diz que hoje a aula passou rápido, que gosta de trazer esse tipo de exercício para discutir com os alunos.

Pergunta se tenho alguma pergunta ou dúvida e vamos embora juntas.

Aula 05 dia 09/09/2014

A professora se atrasou um pouco, chegou e pediu desculpas para a turma. Disse que o trânsito estava muito confuso.

Perguntou para os alunos se eles haviam imprimido os slides e exercícios, eles responderam que o exercício não estava no site. A professora não definiu ainda o que fazer... iniciou a aula com os slides.

Antes de ela iniciar, outros alunos perguntaram se hoje seria o dia de orientar sobre o trabalho de campo, ela disse que apesar de constar no cronograma, ela ia dar a aula de motivação, porque estava um pouco atrasada com a matéria.

Disse que na próxima aula, vai orientar os trabalhos e que isso não irá prejudicar em nada o andamento da matéria.

Começou a aula sobre motivação, perguntando o que era motivação para os alunos.

Chegou a hora do exercício, os alunos dizem que não receberam. A professora disse que quando não receberem tem que avisar para ela. O instrumento é o motivograma, os alunos estão dispersos e ela chama a atenção deles, ‘vamos lá gente’, continua dando as instruções,

mesmo quando eles estão conversando. Uma aluna diz que não está entendendo, ela explica no quadro. Os alunos começam a se mobilizar para fazer a cópia.

Enquanto os alunos fazem o exercício ela vem até a mim, me entrega um *pendrive* e sugere que eu copie toda a pasta da disciplina, incluindo o exercício que os alunos estão fazendo agora.

Em seguida comenta o estresse que foi hoje inserir material no site, não funcionou o *moodle*, teve que usar o SOL, mas o sistema não permite incluir mais de um arquivo, como ela ia enviar 5, teve que fazer a mesma operação por 5 vezes.

Alguns alunos saíram para fazerem as cópias na hora da aula, outros tinham o material em mãos. Ela se pergunta se há alguma incompatibilidade entre o sistema da IES e o *Outlook* que eles podem estar usando.

Enquanto eles faziam o exercício, ela fez a chamada na lista física dos alunos. Desde o primeiro dia de aula a *internet* ainda não funcionou aqui na sala. Quando conseguiu fazer a chamada diretamente no sistema, foi utilizando a *internet* do celular.

Ela disse que recebeu três emails de alunos diferentes dizendo que não tinham conseguido abrir os arquivos e ela pergunta para eles... “o que foi que eu fiz? mandei novamente! Eu tenho o coração bom, é só pedir que eu atendo, sempre que possível!”

Após o exercício, ela deu continuidade à aula, são 20h20min, o intervalo é daqui a 20 minutos. A aula terminou às 20h50min horas, novamente avançou sobre o horário do intervalo. Ela não desceu para o intervalo, preferiu ficar na sala.

Hoje eu mostrei para ela as minhas anotações, ela leu e achou legal.

A professora hoje está com aparência mais cansada, pergunto se ela está cansada, ela diz que sim, foi difícil chegar, difícil postar os materiais para os alunos, respondeu emails individuais

Que hoje foi daqueles dias em que antes de dar aula, trabalhou muito.

Hoje a segunda parte da aula também foi expositiva, todos os outros dias a professora deu aula expositiva nos dois primeiros horários e alguma atividade a ser feita pelos alunos após o intervalo. O final da aula tem sido retomar a atividade feita pelos alunos e discutir.

Hoje a aula foi diferente, abordou todas as teorias de motivação em 48 slides.

Aula 06 dia 16/09/2014

Nos encontramos no estacionamento e fomos juntas para a IES. Ela me disse que precisava chegar mais cedo porque precisa pegar computador e caixa de som e não fez reserva. Disse que esqueceu de reservar e tem que torcer para conseguir os equipamentos. Ela me disse que “não liga de todo se não conseguir o computador, tudo bem tem o meu, mas as caixas de som são imprescindíveis”! Chegamos juntas ao setor de informática e ela pediu os equipamentos, o atendente pergunta se ela fez reserva, verifica e diz que não tem *laptop*. Ela pergunta se não tem chance de alguém não pegar e sobrar equipamento. O atendente diz que é difícil, pois tem oito equipamentos. Ela questiona: “oito equipamentos para esse prédio todo?” o atendente apenas sorri e não diz nada. Continua consultando as reservas e diz que vai ter o amplificador e que na sala já tem caixas de som. Ela pergunta se tem como alguém levar o amplificador

para a sala e instalar lá para apresentação dos alunos. O atendente diz que vai verificar e que se ela chegar em sala e não estiver lá é porque não teve como atender o pedido dela...

Fomos juntas para a sala dos professores e ela me diz que hoje está muito cansada. Disse que acompanhou sua empregada ao médico e que ela foi diagnosticada com câncer. Disse que isso está mexendo com ela, mas hoje é dia de apresentação dos trabalhos dos alunos em sala de aula, então não vai dar aula.

Os alunos fazem as apresentações usando o laptop da professora.

Num dos trabalhos os alunos propõem uma campanha para recolher brinquedos.

A professora disse que qualquer campanha que extrapole a sala de aula tem que ser discutida com a coordenação de curso.

A professora não fez chamada no primeiro horário. Saímos juntas para o intervalo, mas ela foi encontrar seus colegas de curso e preferi não me aproximar.

A caminho da sala dos professores comentei com ela sobre o *pendrive* que ela me emprestou na aula passada e que ‘aparentemente’ esteve perdido. A Professora chegou a me ligar para perguntar se tinha ficado comigo. Ela disse que achou e que estava intacto na sua casa.

Ao voltar para a sala se despediu dos colegas falando até amanhã e fazendo expressão de cansaço, me disse: a reunião do NDE é amanhã, mudou de 3ª para 4ª feira... amanhã tenho aqui mesmo, mas vou chegar às três da tarde....

Fez as contas “da outra vez gastei R\$ 30,00 de taxi, não sei se venho de taxi... vou fazer as contas... serão duas ou três horas de estacionamento, sete reais a hora, vai dar R\$ 21,00 e tem mais a taxa do estacionamento noturno R\$ 8,00... vai dar no mesmo... vou pensar depois como venho...”

Retornamos à sala de aula, dando continuidade às apresentações dos dois últimos grupos.

A aula encerrou às 22h20min horas, perguntou se tinha alguma dúvida, saímos da IES e nos despedimos no estacionamento.

Aula dia 30/09/2014

Nos encontramos na sala dos professores e ela me falou do trabalho de escolher as questões para a prova multidisciplinar. Os professores enviaram as questões para uma coordenação geral, que revisou os termos das questões e enviou para ela escolher as questões para a prova do curso.

Disse que descobriu um “macete” de inserir as questões de forma mais rápida. Entretanto a responsável pela revisão da redação das perguntas não está conseguindo alterar. Vão ter que se reunir para tentar resolver isso. Ela disse que prefere trabalhar em casa, mas vai ter que ver como vão fazer.

Disse que “em casa a internet é mais rápida, não tem deslocamento e produz muito mais...”

Disse que fez tudo isso na manhã da última 6ª feira.

Amanhã (quarta) tem Seminário de extensão, vai coordenar uma mesa sobre tema de seu curso. Nesse dia ela dá aula no campus Beta, mas está liberada para o Seminário que será em outro campus. Os alunos serão convidados a participar e recebem certificado.

Sorri e fala: “vai terminar mais cedo... vou descansar e aproveitar esse horário...”

Disse que recebe 4 horas/aulas semanais para esse projeto de extensão. Fala assim: “é pouquinho, mas de pouquinho em pouquinho...”

Informa que já fazia isso um tipo de “oficinas de empregabilidade” em sala de aula e que transformou isso em um projeto e se candidatou num processo interno de extensão e foi aceito.

No elevador participa de uma conversa de professores sobre uma reunião do EaD. Ao sair do elevador, ela me diz que está preocupada com uma disciplina que foi para o EaD e que é importante para o curso. Disse que inseriram os capítulos de um livro e que isso não é EaD.

A caminho da sala ela conta que na semana passada uma aluna recebeu flores em sala de aula. Um acontecimento super inusitado, o namorado veio à faculdade para surpreender a namorada. Chegou à sala brincando com as alunas e, em especial, com a que foi presenteada.

Perguntou se assistiram ao filme para o exercício (os alunos deveriam assistir previamente ao filme “O diabo veste Prada”). Deu as instruções para o trabalho, distribuiu em grupos, informou o número de participantes, até que um aluno pergunta: Professora e o resto dos slides da aula passada?

Ela se lembra de que ficou faltando terminar os slides. Abre seu *laptop*, localiza a aula, pergunta até onde já discutiram e retoma a aula expositiva sobre grupos e equipes.

Por volta de 19h42min h termina a aula e volta a orientar sobre o trabalho em grupo. Diz para os alunos que nesse horário vão fazer o trabalho e que após o intervalo vão discutir sobre o trabalho. O tema de aula previsto no cronograma para essas quatro aulas. Ela informa que “na aula passada fez o estudo de caso que ficou pendente umas três aulas atrás e como ninguém tinha feito ainda, decidiu que seria feito em sala. Por isso atrasou um pouco e retomou parte da aula anterior que ficou faltando”.

Na saída para o intervalo descobrimos que o elevador de professores está estragado. Tivemos dificuldades para deslocar até a sala dos professores, pegamos o elevador normal que atende o andar, perdeu-se tempo. Chegamos à sala de professores faltando 10 minutos para terminar o intervalo.

Após o intervalo, ela chega em sala e os alunos pedem mais tempo para terminar o trabalho que deveria ter sido concluído antes do intervalo. Negociam mais 20 minutos, ela se senta e começa a conversar.

Aproveitando que os alunos estavam envolvidos, pedi a ela que me falasse da sua trajetória profissional.

As 21h30min horas ela me fala “dispersou demais, vou retomar”. Conduz um debate sobre um filme discutindo sobre relações interpessoais, sobre formas de gestão, estilos de liderança, entre outros temas ligados ao trabalho.

Em algum momento do debate um aluno fala para ela: “Parece que a professora quer convencer a gente a submeter a todo tipo de emprego!”

Ela imediatamente retruca e diz que não se trata disso e que quer discutir com eles sobre as várias realidades que eles vão encontrar no mundo do trabalho.

Discutem um pouco mais e ela encerra a aula.

Vamos para o estacionamento e ela me fala “Menina, você viu o que o aluno falou para mim? Que perigo! A gente fala uma coisa e entende outra! Ainda bem que questionou comigo! Imagina se sai falando isso!”

E continuou “Ainda bem que ele verbalizou, eu acredito que isso pode acontecer muito, mas nesse caso ele falou. A gente não tem controle sobre o que o aluno vai entender sobre o que a gente tá falando. Aconteceu de estar com os alunos em um grupo e um deles falar que eu falei algo que não falei. Então a gente fala oh... cuidado com isso, não foi isso que eu falei, me ajuda aí...”

Aula 08 dia 07/10/2014

Logo que nos encontramos a professora me diz que está “tão cansada, tão sem energia...”

Hoje é dia da prova bimestral, ela não pegou o envelope de provas com a funcionária do ponto dos professores. Ela me disse que se esqueceu de mandar com antecedência exigida pela IES. A alternativa foi usar a cota de impressão que a IES disponibiliza para todos os professores. Chegou mais cedo ao campus e fez isso. Ela disse que para esse campus a cota foi suficiente para imprimir a prova para todos os alunos, mas que em outro campus ela pagou com seu dinheiro o valor da impressão.

Chega à sala e começa a dar as instruções da prova: “As questões abertas devem ser respondidas no verso, o telefone celular deve ser desligado e ficar dentro da bolsa, a prova é individual e sem consulta”. Separou as fileiras das cadeiras.

Os alunos pediram para alterar o horário da prova, ela ponderou que tem outro horário e que vai dar outro assunto, ou melhor, vai orientar o Projeto Aplicado (PA) ³⁰.

A professora diz para os alunos que “fez três tipos de provas diferentes”, uma aluna responde que só duas estava bom. Ela sorri e diz “eu sei disso, é que as outras turmas costumam colar, não é o caso de vocês...”

Pedi que todos permaneçam em sala até 19h45min e disse que “quem não faz PA vai embora depois da prova”.

Toca um barulho de mensagem, pede novamente para que os alunos desliguem os celulares.

Na nossa última conversa a professora disse que queria fazer uma prova diferente. A professora me entrega uma prova para me mostrar.

Mostrei para ela a transcrição da nossa última conversa e ela pegou uma caneta vermelha e me mostrou com gestos se podia corrigir.

³⁰ Trata-se de um projeto interdisciplinar que envolve todas as disciplinas do período.

Após o intervalo ela passa a atender individualmente os grupos. O tema do PA é sustentabilidade e ela está tentando ajudar os alunos a encontrar uma relação entre esse tema e a disciplina. A nota do PA é válida para todas as disciplinas e precisa tratar de todas as disciplinas.

Durante o intervalo nós conversamos bastante. Ela disse que está mais cansada nessa semana e me relatou vários episódios em outras esferas da vida. Os pais moram perto da casa dela, a mãe foi viajar, vai passar 20 dias fora do Brasil e ela esteve com pai no sábado e percebeu que ele estava debilitado, nem a reconheceu. Disse que “ele tem Alzheimer, mas não está tão decadente”. Uma irmã ficou de vir ficar com ele, mas no final de semana ainda não havia chegado. Ela levou o pai ao médico e ele foi diagnosticado com desidratação. Quando a irmã chegou ligaram para o plano de saúde e conseguiram que haja acompanhamento domiciliar, em função da idade dele e do quadro de Alzheimer.

Além disso, ela está aguardando uma sentença do juiz sobre o pagamento de pensão alimentícia. O ex-marido ainda não pagou pensão e tem feito pressão na filha (que tem 5 anos) falando que está com problemas financeiros e que a mãe dela não entende os problemas dele.

Disse que teve tantas demandas essa semana que atrasou tudo... “não consegui enviar a prova a tempo, usei a cota e o que ultrapassar, tem que pagar do bolso”.

A sala tem três trabalhos de PA, a professora foi atendendo individualmente.

Encerrou a aula e saímos da IES.

Aula 09 dia 14/10/2014

A professora entregou a prova e propôs aos alunos duas possibilidades: ela poderia corrigir a prova ou os alunos corrigiriam e teriam um crédito de dois pontos.

Foi uma alternativa que ela escolheu para minimizar os resultados da prova. A maior parte dos alunos teve notas ruins e ela está dando uma chance de refazer a prova e recuperar parte da nota.

Eles escolhem corrigir e ganhar dois pontos, mas não entendem a proposta, então a professora vai até o quadro e escreve: “reescrever todas as alternativas e justificar se estão certas ou erradas.”

Os alunos questionam se é para refazer a prova toda. Ela responde: “Sim, é uma forma de você estudar!”.

Pergunto se ela vai corrigir a prova novamente, ela diz que se for para corrigir não justifica fazer isso e argumenta que “se der a resposta correta o aluno não vai refazer a prova”.

Quis saber se ela vai corrigir o exercício que eles vão entregar ao final dessa aula. Ela me diz que ‘passa o olho no exercício, prá ver se está coerente, mas não dá prá corrigir tudo de novo... é muito trabalho!

Então eles vão ‘ganhar’ dois pontos pela entrega do trabalho.

Ela diz que “não foi surpresa... sempre acontece isso com essa primeira prova, mas na segunda eles recuperam”. Diz que a prova não é difícil, não é fácil também, é mediana...

como a matéria é de uso diário, ela tem a tendência de cair no senso comum aí eu cobro a teoria senão o aluno não vai estudar...”

Para quem chegou atrasado, ela explica “Eu estou dando a oportunidade de você ganhar dois pontos extras pela sua correção da prova”.

Enquanto eles fazem a correção, ela me diz “eu me sinto extremamente cansada em relação ao semestre passado...” e continua “aumentaram as turmas... pode ser... mas também trabalho todas as manhãs e às 6h15min acordo pra levar minha filha para a escola... na segunda eu dou aula no primeiro horário, eu não consigo dormir cedo... semana que vem começa o horário de verão eu morro com essa alteração...”

Termina o primeiro horário e os alunos ainda estão fazendo a correção. Saímos para o intervalo, voltamos para a sala e eles continuam fazendo a correção.

Depois de diversas tentativas de retomar a aula, já no segundo horário, ela diz “isso me deixa incomodada, eles estarem produzindo e eu esperando...”

E continua dizendo “eu acho que eu não estou trabalhando... parada esperando os alunos, mas eu não tenho que ficar na frente de tudo, dar aula o tempo todo.”

Amanhã é feriado municipal e ela diz que “Dia de folga em dia normal... isso é muito bom... você tá na contramão de todo mundo, tem banco para resolver, tem tudo e é feriado para você...”

Em dado momento ela diz “eu vou dispensar os alunos já são 22 horas... não vou conseguir dar a segunda aula...” Uma parte da turma já terminou o exercício e outra não, ela resolveu dispensar.

Pedi que na próxima aula cheguem no horário de início da aula para não perderem o início da técnica que vai aplicar. Reforçou que se chegarem atrasados, vão ter que ficar só observando.

Dispensou a turma e ficou aguardando a entrega dos últimos alunos, enquanto isso disse: “Você vê como a questão dessas aulas juntas é ruim... se eu desse aula só um horário eles teriam acabado...”

Quando todos terminaram, fomos embora e nos despedimos. Essa foi a última aula do bimestre. Combinamos de nos encontrarmos no dia 24/10 depois da aula que ela dá em outro campus e prosseguirmos nossas conversas de esclarecimento sobre algum item que ficou pendente, bem como para ela ler todo material das observações.

Conversa no dia 30/10/2014 - Aula embromation

Fui dar uma aula que era uma aula de jogo para os alunos da outra turma.

Quando eu estava casada eu falava para meu ex assim: hoje vou dar uma aula de *embromation* e ele falava: como assim uma aula de *embromation* eu falava: eu vou dar um jogo, os alunos é que vão fazer uma atividade.

Só que ontem na hora que eu observei os meninos fazendo a atividade e toda discussão que teve depois da atividade eu percebi que aquilo de *embromation* não tinha nada, porque o aluno aprende muito mais com uma atividade daquela, quando a gente professor, sai fora da

visão dele e ele trabalha e depois ele discute em cima do trabalho que ele fez, ele tem a oportunidade de aprender muito mais do que às vezes, eu lá na frente dando uma aula teórica.

E aí o trabalho que você está fazendo comigo, dessas entrevistas, d'eu estar relendo as aulas ta me deixando nesse lugar de certa forma mais confortável, que antes eu achava que era *embromation* e que hoje eu vejo que agora ele tem um papel fundamental no ensino-aprendizado do aluno. Então eu também estou aprendendo com o seu trabalho sobre o meu trabalho.

ANEXO A - Orientação aos professores

4. ORIENTAÇÃO AOS PROFESSORES

4.1 Considerações Iniciais

Nossa intenção nessas considerações é promover a uniformização de procedimentos afetos ao professor para ajudar a aumentar o comprometimento e a seriedade dos estudantes, o que pode nos conduzir à melhoria do processo de ensino e aprendizagem. As medidas abaixo, se adotadas por toda a comunidade acadêmica, de maneira sistemática e geral, poderão demonstrar aos estudantes, com maior clareza, a mudança de postura e a retomada dos objetivos a que nos propomos na busca da qualidade que perseguimos com seriedade e coerência.

Somente com o apoio total dos professores que atingiremos nossas metas de formação de nossos estudantes. É um trabalho árduo e diário. Contamos com cada um dos professores nesse processo de conscientização e de sensibilização de nossos alunos para a adoção de uma postura acadêmica condizente com nossas propostas.

4.2 Direitos e Deveres dos Professores

Segundo o Regimento da IES BH, são direitos e deveres do corpo docente:

- Participar da elaboração dos Projetos Pedagógicos da Instituição.
- Elaborar e cumprir Plano de Trabalho, segundo o Projeto Pedagógico do curso.
- Zelar pela aprendizagem dos alunos.
- Estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento.
- Ministrar os dias letivos e as horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional.
- Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.
- Inserir no Sistema Acadêmico - SOL - os resultados das avaliações do aproveitamento escolar e a frequência dos alunos nos prazos fixados.
- Observar o regime escolar e disciplinar da Instituição.
- Elaborar e executar projetos de pesquisa.
- Votar e ser votado para os cargos eletivos dos órgãos colegiados.
- Participar das reuniões e dos trabalhos dos órgãos colegiados a que se vincular e de comissões para as quais for designado.
- Recorrer de decisões dos órgãos deliberativos ou executivos.
- Exercer as demais atribuições que lhe forem previstas em Lei, no Estatuto e no Regimento da IES BH.
- Cumprir com suas obrigações trabalhistas e contratuais.
- Auxiliar o professor do Tidir/Projeto Aplicado com o conteúdo de sua disciplina.

4.3 Horário das Aulas

Manhã	Início	Término
1°	7h35	8h25
2°	8h25	9h15
Intervalo	9h15	9h35
3°	9h35	10h25
4°	10h25	11h15
5° especial	11h15	12h05
Tarde	Início	Término
1°	13h20	14h10
2°	14h10	15h
Intervalo	15h	15h20
3°	15h20	16h10
4°	16h10	17h
5° especial	17h	17h50
Noite	Início	Término
1° especial	18h05	18h55
2°	18h55	19h45
3°	19h45	20h35
Intervalo	20h35	20h55
4°	20h55	21h45
5°	21h45	22h35

Obs.: Os horários especiais são destinados aos cursos com maior carga horária diária, a outras atividades previstas no planejamento das aulas e à reposição de aulas, desde que a programação seja autorizada pelo coordenador de Curso. Eles podem ser utilizados ainda para melhor atender à elaboração dos horários dos professores, conforme as disponibilidades por eles apresentadas.

4.4 Sistema de Avaliação do Aprendizado do Discente

Conforme resoluções do Cepe, são distribuídos 100 (cem) pontos, por semestre letivo, em cada disciplina. O estudante precisa alcançar, no mínimo, 70 (setenta) pontos para aprovação.

O rendimento escolar deverá ser apurado em etapas, constituídas da seguinte forma:

- I- Na primeira etapa, serão distribuídos 30 pontos em prova (s) presencial (is), marcada (s) pelo professor (a), respeitando-se a data limite para o fechamento da ata estipulada no Calendário Acadêmico da Instituição.
- II- Na segunda etapa, serão distribuídos 30 pontos em prova (s) presencial (is), marcada (s) pelo professor (a), respeitando-se a data limite para o fechamento da ata estipulada no Calendário Acadêmico da Instituição.
 - a) Os 40 pontos restantes serão destinados à realização de trabalhos desenvolvidos ao longo de todo o semestre e deverão ser lançados na mesma data do fechamento da segunda etapa. Caso não seja aprovado, o aluno poderá, mediante requerimento, realizar, em cada disciplina cursada, uma prova alternativa no valor de 30 pontos, substitutiva de uma das notas de prova no valor de 30 pontos. A prova alternativa abrangerá a matéria lecionada até a data de sua realização. A nota dessa prova alternativa substituirá, obrigatoriamente, a menor nota das duas etapas de provas. Apenas o aluno que apresentar o comprovante de pagamento da taxa correspondente está autorizado a realizar a prova.

Dos 40 pontos de trabalho, 20 pontos deverão ser dedicados ao Trabalho Interdisciplinar Dirigido dos cursos de bacharelado e licenciatura e ao Projeto Aplicado dos cursos de Graduação Tecnológica da IES BH.

A forma de distribuição desses pontos são:

- a) TDC1 – 10 pontos - Nota Consensual dos Professores do Módulo.
- b) TDC2 – 10 pontos - Nota da apresentação do trabalho oral.

Os critérios de avaliação dos trabalhos interdisciplinares deverão atender a edital próprio. Os 20 pontos restantes poderão ser distribuídos, a critério do professor, em atividade(s), como estudos de caso, trabalhos individuais ou em grupo, oficinas, seminários ou outro instrumento avaliativo proposto pelo professor.

Os professores deverão detalhar no Plano de Aula a forma de aplicação das avaliações, bem como os instrumentos a ser utilizados, datas e valores, para serem aprovados pelo Coordenador de Curso, respeitando-se as especificidades da disciplina/curso.

O Sistema de Avaliação do Curso de Direito apresenta da seguinte forma:

- AV1: Avaliação, no valor de 30 pontos, com prazo máximo para lançamento, conforme estipulado em calendário específico.
- AV2: Avaliação, no valor de 30 pontos, com prazo máximo para lançamento, conforme estipulado em calendário específico.
- AV3: Exame Institucional, no valor de 30 pontos, com prazo máximo para lançamento, conforme estipulado em calendário específico.
- T1: Atividade(s) acadêmica(s) de natureza diversa, a critério do professor, no valor de 10 pontos, com prazo máximo para lançamento, conforme estipulado em calendário específico.

4.5 Registro de Frequência e de Notas

A IES BH adota o registro eletrônico da frequência e das notas dos alunos pelo Sistema On-Line (SOL).

O aluno deve acompanhar sua vida acadêmica no sistema eletrônico. Reforça-se que o professor, conforme determina o Calendário Acadêmico, tem até 3 dias úteis do mês seguinte para lançar a frequência do mês anterior. Para mais informações, ligue: XXXX-XXXX ou XXXX-XXXX.

As notas atribuídas pelos professores em provas formais serão lançadas em campo próprio no Sistema de Gestão Acadêmica, conforme previsão de fechamento de ata em calendário. Os pontos atribuídos em trabalhos desenvolvidos ao longo do semestre serão registrados em dois campos específicos no fim da segunda etapa. Um para o lançamento de 10 pontos do Tídir/Projeto Aplicado e outro para os 30 pontos restantes em trabalhos próprios da disciplina.

Em sala de aula, o professor deverá proceder ao registro da frequência por meio de chamadas diárias. Em caso de duas aulas geminadas, devem ser registradas duas presenças, ou duas ausências, ou uma presença e uma ausência, conforme seja a situação do aluno naquele dia. A uniformização de procedimentos por todo o corpo docente evita questionamentos e reclamações.

Segundo a legislação de ensino, não existe abono de faltas, salvo em casos de convocação pelo Serviço Militar ou pela Justiça Eleitoral.

Mesmo nos casos de Assistência Pedagógica Domiciliar (APD), que ocorre geralmente por problema de saúde, a ausência dos alunos é compensada por exercícios domiciliares com a supervisão do professor. Portanto, o pedido deve ser negado com rigor. Não há como atribuir presença a quem esteve ausente.

O aluno deverá, conforme Resolução nº. 81/08 do Cepe, comparecer a 75% do total de horas letivas para aprovação em cada disciplina. Orientações aos alunos para o controle de sua frequência devem constituir-se em um hábito do professor. Também, nesse caso, a uniformização de procedimentos evita reclamações e questionamentos.

Da mesma maneira, não existe abono de faltas aos alunos que, por motivos religiosos, não puderem comparecer às aulas em certos dias da semana (Parecer nº 336/2000 do MEC). O que a IES BH deve fazer, e já o faz, é providenciar a prova substitutiva para avaliação do aproveitamento. Os alunos nessa situação são responsáveis pelas faltas que os professores lançarão.

Com relação à apuração e à correção da frequência, a Resolução Cepe nº. 83/08 define que o aluno tem até o último dia letivo do mês subsequente para solicitar correção ou esclarecimento sobre faltas lançadas no mês anterior, apontando erros materiais. Fora desse prazo, os requerimentos são indeferidos.

O formulário para alteração de faltas (correção de erros materiais) do semestre anterior está disponível na Coordenação de Cursos e nas Secretarias Acadêmicas. Deve ser preenchido pelo professor e entregue na Coordenação. O Coordenador apreciará o pedido e o encaminhará à Secretaria Acadêmica para correção, se for o caso.

4.6 Revisão de Prova e Correção de Erros

Cabe ao professor efetuar a revisão das avaliações escritas. As revisões serão realizadas exclusivamente em sala de aula, na relação direta professor-aluno, cabendo ao professor devolver todas as atividades avaliativas para o aluno, acompanhadas de feedback.

Solicita-se aos professores que devolvam todas as avaliações aos alunos, já que não é previsto o arquivamento das provas na Instituição.

No caso de necessidade de alteração de notas já lançadas, o professor deve se dirigir à Secretaria Acadêmica do **campus para proceder à correção desejada. Retificações de notas sem a apreciação do Coordenador de Curso** somente são possíveis durante o semestre em que ocorrerem os erros.

4.7 Registros de Notas ou Frequência fora do Prazo

Os registros fora do prazo estipulado no calendário devem ser autorizados pelo Coordenador de Curso em formulário próprio. Esse formulário está disponível na Coordenação de Cursos e nas Secretarias Acadêmicas. Deve ser preenchido pelo professor e entregue na Coordenação. O Coordenador validará o pedido e o encaminhará à Secretaria Acadêmica, que fará a liberação do sistema para que o próprio professor execute os lançamentos.

4.8 Reprodução de Provas

As cópias de provas e de outros exercícios avaliativos devem ser solicitadas diretamente pelo professor, via e-mail, para o setor de cópias da unidade, conforme as normas abaixo:

- O professor da disciplina encaminha, pelo e-mail da copiadora da unidade, o arquivo com, no mínimo, 72 (setenta e duas) horas de antecedência da realização da avaliação. É necessário registrar que o setor de cópias providenciará a impressão fora do campus de origem.
- As cópias serão entregues pelo funcionário do ponto ao professor.

Observações:

- Somente serão aceitos pedidos dentro dos prazos estabelecidos e com originais impressos.
- Os textos e as atividades para os alunos, que não sejam avaliações, podem ser disponibilizados no SOL.

4.9 Cota e Local de Impressão

É disponibilizada aos professores uma cota de 100 impressões, frente e verso, ou 50 impressões, frente, por semestre. Para utilizá-las, basta ir aos laboratórios de informática de seus respectivos campi.

4.10 Assistência Pedagógica Domiciliar (APD)

Ao receber da Secretaria Acadêmica o comunicado que um aluno está em APD (por motivo de doença, gravidez ou outras situações incompatíveis com a frequência às atividades escolares previstas na legislação), o professor **deverá preencher o formulário específico para informar os conteúdos a ser estudados no período, a bibliografia a ser consultada e os exercícios a ser realizados como compensação da ausência às aulas.**

Se houver alguma prova ou trabalho avaliativo no período em que o aluno estiver afastado pela APD, o professor deverá planejar para que essas atividades sejam realizadas no prazo máximo de 30 (trinta) dias, contados a partir do término do período do benefício. O professor deverá comunicar à Secretaria Acadêmica o cumprimento ou não das atividades e avaliações propostas ao aluno em APD e lançar os resultados no Sistema de Registro Acadêmico por meio do SOL.

As orientações sobre as atividades a ser desenvolvidas deverão ser encaminhadas ao CAA, que cuidará de enviá-las ao domicílio do aluno.

No Diário de Classe Eletrônico aparecerá automaticamente quanto tempo o aluno teve de concessão da APD.

4.11 Viagens e Visitas Técnicas

Toda e qualquer viagem acadêmica e visita técnica (seja em Belo Horizonte, seja fora) deve ser solicitada à **Coordenação por meio de formulário específico. Com esse formulário, para o seguro obrigatório, os professores** devem entregar uma lista com nome, RG, CPF, data de nascimento, telefone e RA dos alunos. O prazo para a entrega desse documento é de, no mínimo, 10 (dez) dias úteis antes do evento.

Após cada visita, o professor deve entregar à Coordenação a lista de presença na atividade para que as horas possam ser computadas como atividade complementar aos alunos participantes, se for o caso.

4.12 Palestras

Para a realização de palestras na Instituição, dentro do horário normal de aulas, faz-se necessário o preenchimento de formulário próprio, pelo professor promotor, e seu encaminhamento ao Coordenador de Curso, com antecedência mínima de 72 (setenta e duas) horas. O formulário está disponível nas Coordenações de Curso. Tal exigência se deve à necessidade de formalização do evento, propiciando à Instituição a possibilidade de receber **adequadamente o convidado, providenciando serviço de copa, carta de agradecimento, certificados etc.**

A participação do professor em seminários, congressos, palestras e eventos similares deve ser submetida ao Coordenador de Curso com a antecedência necessária à avaliação e decisão. Dentro das prioridades estabelecidas, caberá ao Coordenador de Curso a aprovação, respeitados o orçamento do curso e o planejamento das aulas aos alunos durante a ausência do professor, se for o caso.

A realização de eventos que envolvam a utilização do Auditório segue a mesma rotina e depende ainda da sua disponibilidade. O próprio professor poderá fazer a consulta e reserva pelo Acesso Restrito do Professor na Intranet.

4.13 Registro de Atividades Complementares

Quando houver atividades complementares que se encaixem em uma das categorias aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, desenvolvidas em classe ou extraclasse, sob a orientação do professor, o aluno deverá encaminhar à Coordenação o formulário de comunicação (disponível no site) devidamente preenchido por ele e assinado pelo professor. A Resolução Cepe nº 110/09 regulamenta as atividades complementares na IES BH.

4.14 Assinatura do Ponto

Por decisão da Instituição, a assinatura do ponto, em formulário disponível na sala dos professores, é obrigatória a todos os docentes e deve ocorrer no início e no término do seu turno de trabalho. Não é permitido ao professor assinar o ponto fora dos horários estabelecidos, quer seja pela antecipação do término de seu turno/dia de trabalho, quer seja com relação a turnos/dias já transcorridos.

Ausências do professor devem ser evitadas ao máximo. Quando inevitáveis, deverá o professor comunicar-se com o Coordenador de Curso para que ele avise os alunos e planeje a substituição e a reposição da aula, se for o caso.

As ausências por gala, luto e licença-paternidade serão abonadas nos termos da legislação vigente, desde que devidamente comprovadas. O mesmo acontecerá com as ausências motivadas por problemas de saúde, devidamente comprovadas por atestado médico.

Faltas injustificadas serão descontadas dos professores no mês em que ocorrerem, salvo se houver, no mesmo mês, permuta com outro professor da turma, autorizada pelo Coordenador e registrada pelo funcionário responsável. Os valores serão pagos normalmente aos professores envolvidos.

Serão permitidas substituições apenas por professores do quadro funcional da IES BH, com comunicação prévia e devida autorização do Coordenador de Curso. Nesse caso, o professor substituto será devidamente remunerado, descontando-se o valor correspondente do professor faltoso. A Instituição não reconhecerá substituições feitas por professores de outras instituições, por monitores, por representantes de turmas ou por qualquer outra pessoa que não faça parte de seu quadro docente.

As reposições de aula, de modo geral, ocorrerão apenas quando houver déficit da carga horária semestral da disciplina e serão devidamente registradas e remuneradas, havendo ampla divulgação aos alunos (por editais emitidos pelo diretor do Instituto), à Infraestrutura e ao DP pelo funcionário responsável pelo ponto. Não serão permitidas reposições em horários já estabelecidos para outra turma do mesmo período – caracterizando junção de turmas para esse fim – como reposição de aula da turma A com turma B.

Os horários de início e de término das aulas devem ser rigorosamente observados por todos os professores. Somente serão considerados os atrasos esporádicos, imprevisíveis e que não excedam dez minutos. Todos os atrasos serão registrados pelo funcionário responsável e encaminhados ao Coordenador de Curso.

As aulas não poderão ser encerradas antes do horário previsto, salvo em caso de realização de provas, quando o professor comunicará ao funcionário responsável pelo ponto. Assim mesmo, aconselha-se ao professor elaborar uma prova que seja compatível com o tempo disponível para a sua realização. À exceção dos dias destinados à aplicação de provas, a antecipação do término das aulas será anotada pelo funcionário responsável pelo ponto, em formulário de ocorrências, e encaminhado ao DP e ao Coordenador de Curso.

No caso de ausência do professor para participação em eventos, representando a IES BH e com o objetivo de apresentação de trabalhos científicos, as faltas, quando previamente comunicadas e autorizadas pelas Coordenações de Curso/Diretorias, não serão descontadas.

As normas e os procedimentos para o registro do ponto encontram-se à disposição dos professores nas Coordenações de Curso ou na sala dos professores de cada campus.

4.15 Planos de Aula

A elaboração do Plano de Aula de cada disciplina é de competência de cada professor e deve seguir as orientações do Projeto Pedagógico e do Programa de Disciplina que o Coordenador disponibilizará por meio do Sistema SOL. Os planos de aula de cada disciplina/turma devem ser preenchidos no SOL e disponibilizados para os alunos até o início do semestre letivo.

Os planos de aula devem ser apresentados aos alunos no primeiro dia de aula da disciplina. *Visitas técnicas, viagens, palestras, atividades complementares, entre outras atividades, deverão constar no Plano de Aula. Além do plano metodológico, a sistemática de avaliação (instrumentos, períodos e pontuação) deve também vir detalhada.

Cabe à Coordenação do Curso organizar, acompanhar e validar o Plano de Aula dos professores por meio do SOL, além de promover a integração das disciplinas afins durante o curso para evitar a repetição de conteúdos.

Os Coordenadores de Curso são responsáveis também pela adequação dos Programas de Disciplina à Proposta Pedagógica do curso. Da mesma forma, são responsáveis pela integração curricular para promoverem a interdisciplinaridade com projetos que atendam aos objetivos de cada curso.

4.16 Disciplina em Sala de Aula

Os professores devem primar pela disciplina e pelo respeito mútuo em classe. Havendo necessidade, o Regimento do Centro Universitário prevê punições para os alunos que fizerem por merecê-las. Os Coordenadores de Curso e os Diretores de Institutos poderão orientar os professores sobre como proceder em caso de necessidade.

Os professores devem orientar os alunos a não permanecerem nos corredores dos andares durante o horário das aulas. O tumulto nos corredores prejudica o andamento normal das aulas. Solicita-se empenho dos professores no cumprimento dessa medida com o máximo rigor, comunicando ao Coordenador de Curso casos de resistência no respeito a essa regra de convivência.

Não é permitida a permanência de telefones celulares ligados em classe, devendo o professor providenciar que os equipamentos sejam desligados antes do início da aula. Também não é permitido fumar em sala de aula ou em qualquer outro recinto fechado, de uso coletivo e destinado às atividades acadêmicas.

4.17 Cursos Especiais

A IES BH poderá oferecer cursos especiais, em horários especiais e/ou aos sábados, para os alunos reprovados ou com dificuldades de superação de suas dependências. Essas disciplinas são disponibilizadas por iniciativa da Coordenação ou em atendimento à demanda apresentada pelos alunos. Sua realização condiciona-se à matrícula de um número mínimo de alunos e disponibilidade de professores, conforme portarias dos Diretores das faculdades.

4.18 Trabalhos Acadêmicos

Sugere-se que o corpo docente solicite que os trabalhos acadêmicos escritos estejam em conformidade com as normas da ABNT, caso se aplique à natureza do trabalho e caso os alunos já tenham cursado previamente a disciplina **Metodologia Científica**. A medida objetiva maior familiarização dos acadêmicos com tais exigências metodológicas, facilitando, posteriormente, a elaboração dos trabalhos de conclusão de curso com mais qualidade técnica.

O estímulo à leitura deve constituir uma prática comum entre os professores. Indicações bibliográficas constantes do Plano de Ensino devem ser cobradas nas avaliações. Outras indicações, mesmo que não constantes do Plano de Ensino, são bem-vindas.

Visitas técnicas, quando realizadas, deverão ser seguidas de cobrança de relatórios técnicos pelos professores. Pontos podem ser atribuídos a esses relatórios dentro do conjunto de trabalhos de cada etapa da avaliação. Tais relatórios deverão ser entregues aos Coordenadores de Curso para arquivo e reconhecimento ou renovação de reconhecimento dos cursos.

Em função da grande incidência de problemas relacionados a plágio e cópia de trabalhos apresentados pelos alunos, recomenda-se aos professores o máximo rigor possível para coibir esse procedimento por parte de nossos discentes.

Dessa forma, deverão ser seguidos os seguintes passos em todos os cursos de graduação da IES BH:

- 1 – Ao detectar a ocorrência de plágio ou cópia, o professor dará nota zero ao aluno ou ao grupo.
- 2 – Caso seja preciso recorrer da decisão do professor, o aluno (ou o grupo) deverá encaminhar requerimento ao Colegiado do Curso, cabendo-lhe o ônus da prova.
- 3 – No caso de decisão do Colegiado do Curso que comprove a ocorrência de cópia ou plágio, será responsabilidade do Diretor do respectivo Instituto a aplicação de pena regimental cabível ao aluno (ou ao grupo) nessa situação.

Tal procedimento é amparado pela Resolução do Cepe.

4.19 Sala Virtual e E-mail

Os professores possuem um espaço no Sistema SOL no qual podem deixar seus arquivos eletrônicos que contenham downloads de textos sugeridos, como leitura, roteiros de trabalhos escolares, slides do PowerPoint exibidos em sala de aula para os alunos etc. O acesso a esse ambiente depende de Login e de Senha, que podem ser fornecidos pela Gestão de Pessoas e pelo Setor de Informática.

Cada professor da IES BH possui também um endereço eletrônico fornecido pela Instituição. Esse endereço é usado para divulgação de comunicados e convocações aos professores.

5. CAPACITAÇÃO DOCENTE

A IES BH investe no aprimoramento didático de seus professores, oferecendo-lhes conhecimentos adicionais e desenvolvimento de habilidades que possam melhor orientá-los na condução das atividades pedagógicas. O intuito é capacitar os professores para fazer da sala de aula um ambiente agradável, tornando o aprendizado mais prazeroso e obtendo melhores resultados dos alunos.

Para isso, oferece diversos eventos (cursos, seminários, palestras, oficinas pedagógicas e atividades culturais) e ações de melhoria contínua na área de treinamento e desenvolvimento para alcançar a liderança competitiva por meio da busca permanente da atualização e do desenvolvimento dos professores. Entre os programas oferecidos pela IES BH, merecem destaque:

- Postura educadora.
- Filosofia da Instituição.
- Interdisciplinaridade e aprendizagem significativa.
- Didática.
- Condução de grupos.
- Ética.
- Sala de aula: espaço cênico.
- Multimídia.
- O perfil do professor.
- O perfil do jovem e do aluno.
- Curso propedêutico e atividades inovadoras desenvolvidas por nossos professores.
- O Projeto Sala de Aula.
- Filosofia para o hoje e para o amanhã.
- O impacto do novo mundo – história universal.
- Para entender os sintomas do homem contemporâneo.
- Bric (Brasil, Rússia, Índia e China): semelhanças e diferenças.
- Educação e sustentabilidade.
- Avaliação do desempenho discente.
- Planejamento.
- Itens de prova.
- Novas tecnologias em sala de aula.
- Gestão interpessoal na sala de aula.
- Gestão empreendedora no espaço da sala de aula.
- Jogos de empresas.
- Neurociência.
- Raciocínio lógico em sala de aula.
- Ferramenta Moodle – apoio ao presencial.
- Gestão da carreira docente.
- Cultura surda e Libras.

O programa de capacitação docente está direta ou indiretamente ligado à sala de aula e ao processo de Avaliação do Desempenho do Docente, compondo, com outros procedimentos, a Avaliação Institucional da IES BH. Com o resultado de sua avaliação, cada professor define, com o Coordenador de Curso, quais ações de capacitação poderão lhe ajudar a desenvolver determinadas competências.

Essas demandas do corpo docente são analisadas. Com base nesse estudo, a nova etapa de capacitação é programada, proporcionando aos professores:

- Vivência de práticas pedagógicas alternativas para uso do material pedagógico utilizado pelo professor.
- Troca de experiências relativas à prática pedagógica entre os docentes.
- Diferentes possibilidades de transmissão de conteúdos.
- Reconhecimento dos vários meios do “fazer pedagógico” em sala de aula.

A política de valorização docente da IES BH privilegia a concessão de bolsas de pós-graduação, tanto para cursos oferecidos pela IES BH quanto por outras instituições.

Para cursos oferecidos pela própria IES BH, seja *lato* ou *stricto sensu*, as bolsas são de 50% (cinquenta por cento) do valor da mensalidade, e o benefício para o Mestrado está condicionado à existência de vagas remanescentes. Para os cursos de graduação, a bolsa é equivalente a 70% da mensalidade.

Em se tratando de cursos em outras instituições, as bolsas, correspondentes a 50% do valor da mensalidade, abrangem cursos de mestrado e doutorado, autorizados pela Capes, e cursos de especialização com carga horária mínima de 360 horas, não incluindo disciplinas isoladas.

Os pedidos de bolsas em outras IES devem ser remetidos, conforme Portaria nº 08/08 da Reitoria da IES BH, ao setor de Gestão de Pessoas até o último dia do mês de março, para bolsas com início no semestre imediatamente subsequente. E até o último dia do mês de setembro para bolsas com início no primeiro semestre do ano seguinte. As condições para a solicitação e a concessão da bolsa encontram-se detalhadas nessa Portaria. Já para os cursos da própria IES BH, as bolsas deverão ser solicitadas no “De Bem com a Vida”.

ANEXO B - Portaria Normativa n. 40, de 12 de dezembro de 2007

GABINETE DO MINISTRO

PORTARIA NORMATIVA Nº 40, DE 12 DE DEZEMBRO DE 2007(*)

Institui o e-MEC, sistema eletrônico de fluxo de trabalho e gerenciamento de informações relativas aos processos de regulação, avaliação e supervisão da educação superior no sistema federal de educação, e o Cadastro e-MEC de Instituições e Cursos Superiores e consolida disposições sobre indicadores de qualidade, banco de avaliadores (Basis) e o Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE) e outras disposições.

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, considerando o Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006, alterado pelo Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006, pelo Decreto nº 6.303, de 12 de dezembro de 2007 e pelo Decreto nº 6.861, de 27 de maio de 2009, que dispôs sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de cursos e instituições e cursos superiores; bem como a conveniência de simplificar, racionalizar e abreviar o trâmite dos processos relacionados, utilizando ao máximo as possibilidades oferecidas pela tecnologia da informação; e o disposto nas Leis nº 9.784, de 29 de janeiro de 1999; nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996; nº 10.861, de 14 de abril de 2004; e nº 10.870, de 19 de maio de 2004, bem como a Portaria Normativa nº 23, de 1º de dezembro de 2010, resolve determinar a publicação da Portaria Normativa nº 40, de 12 de dezembro de 2007, consolidada, conforme se segue:

CAPÍTULO I

DISPOSIÇÕES GERAIS

Art. 1º A tramitação dos processos de regulação, avaliação e supervisão de instituições e cursos superiores do sistema federal de educação superior será feita exclusivamente em meio eletrônico, no sistema e-MEC, e observará as disposições específicas desta Portaria e a legislação federal de processo administrativo, em especial os princípios da finalidade, motivação, razoabilidade, moralidade, interesse público, economia e celeridade processual e eficiência, aplicando-se, por analogia, as disposições pertinentes da Lei nº 11.419, de 19 de dezembro de 2006. (NR) § 1º A comunicação dos atos se fará em meio eletrônico, com observância aos requisitos de autenticidade, integridade, validade jurídica e interoperabilidade da Infra-Estrutura de Chaves Públicas Brasileira - ICP - Brasil.

§ 2º As notificações e publicações dos atos de tramitação dos processos pelo e-MEC serão feitas exclusivamente em meio eletrônico.

§ 3º A contagem de prazos observará o disposto no art. 66 da Lei nº 9.784, de 1999, em dias corridos, excluído o dia da abertura da vista e incluído o do vencimento, levando em consideração o horário de disponibilidade do sistema, que será devidamente informado aos usuários.

§ 4º A indisponibilidade do e-MEC na data de vencimento de qualquer prazo acarretará a prorrogação automática deste para o primeiro dia subsequente em que haja disponibilidade do sistema.

§ 5º A não utilização do prazo pelo interessado desencadeia o restabelecimento do fluxo processual.

§ 6º Os processos no e-MEC gerarão registro e correspondente número de transação, mantendo informação de andamento processual própria.

§ 7º A tramitação dos processos no e-MEC obedecerá à ordem cronológica de sua apresentação, ressalvada a hipótese de diligência pendente e admitida a apreciação por tipo de ato autorizativo, devidamente justificadas, observadas a impessoalidade e isonomia.

Art. 2º A movimentação dos processos se fará mediante a utilização de certificados digitais.

§ 1º O acesso ao sistema, para inserção de dados pelas instituições, pelo Conselho Nacional de Saúde (CNS) e pelos conselhos nacionais de regulamentação profissional mencionados nos arts. 28, 36 e 37 do Decreto nº 5.773, de 2006, bem como por quaisquer outros agentes habilitados, dar-se-á pela atribuição de chave de identificação e de senha, pessoal e intransferível, mediante a celebração de termo de compromisso.

§ 2º O acesso ao sistema, para inserção de dados pelos agentes públicos competentes para atuar nos processos de regulação, avaliação e supervisão também se dará pela atribuição de chave de identificação e senha de acesso, pessoal e intransferível, com a celebração de termo de compromisso.(NR)

§ 3º O acesso ao e-MEC deverá ser realizado com certificação digital, padrão ICP Brasil, com o uso de Certificado tipo A3 ou superior, emitido por Autoridade Certificadora credenciada, na forma da legislação específica.

§ 4º A assinatura do termo de compromisso com o provedor do sistema implica responsabilidade legal do compromissário e a presunção de sua capacidade técnica para realização das transações no e-MEC.

§ 5º O uso da chave de acesso e da senha gera presunção da autenticidade, confiabilidade e segurança dos dados, a cargo do usuário.

§ 6º O uso da chave de acesso e da senha é de responsabilidade exclusiva do compromissário, não cabendo ao provedor do sistema responsabilidade por eventuais danos decorrentes de uso indevido da senha, ainda que por terceiros.

§ 7º A perda da chave de acesso ou da senha ou a quebra de sigilo deverão ser comunicadas imediatamente ao provedor do sistema e à Autoridade Certificadora, para bloqueio de acesso.

Art. 3º Os documentos que integram o e-MEC são públicos, ressalvadas informações exclusivamente de interesse privado da instituição, expressamente referidas nesta Portaria.

§ 1º Serão de acesso restrito os dados relativos aos itens III, IV e X do art. 16, do Decreto nº 5773, de 2006, que trata do PDI.

§ 2º Os arquivos e registros digitais serão válidos para todos os efeitos legais e permanecerão à disposição das auditorias internas e externas do Ministério da Educação (MEC).

Art. 4º O e-MEC será implantado em ambiente acessível pela internet, de modo a permitir informação ao público sobre o andamento dos processos, bem como a relação de instituições credenciadas e de cursos autorizados e reconhecidos, além dos dados sobre os atos autorizativos e os elementos relevantes da instrução processual.

§ 1º O sistema gerará e manterá atualizadas relações de instituições credenciadas e reconhecidas no e-MEC, informando credenciamento específico para educação a distância (EAD), e cursos autorizados, reconhecidos ou com reconhecimento renovado, organizadas no Cadastro e-MEC, nos termos do art. 61-A. (NR)

§ 2º O sistema possibilitará a geração de relatórios de gestão, que subsidiarão as atividades decisória e de acompanhamento e supervisão dos órgãos do MEC (MEC).

Art. 5º Os documentos a serem apresentados pelas instituições poderão, a critério do MEC, ser substituídos por consulta eletrônica aos sistemas eletrônicos oficiais de origem, quando disponíveis.

Art. 6º Os dados informados e os documentos produzidos eletronicamente, com origem e signatário garantidos por certificação eletrônica, serão considerados válidos e íntegros, para todos os efeitos legais, ressalvada a alegação fundamentada de adulteração, que será processada na forma da legislação aplicável.

CAPÍTULO II

DAS COMPETÊNCIAS SOBRE O E-MEC

Art. 7º A coordenação do e-MEC caberá a pessoa designada pelo Ministro da Educação, competindo às Diretorias de Tecnologia da Informação do MEC e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sua execução operacional.(NR)

§ 1º Após a fase de implantação, o desenvolvimento ulterior do sistema será orientado por Comissão de Acompanhamento, integrada por representantes dos seguintes órgãos:

- I -Gabinete do Ministro (GM);
- II - Diretoria de Tecnologia da Informação (DTI); (NR)
- III - Secretaria de Educação Superior (SESu);
- IV - Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC);
- V - Secretaria de Educação a Distância (SEED);
- VI - INEP, por suas Diretorias de Avaliação da Educação Superior (DAES) e de Tecnologia e Desenvolvimento de Informação Educacional; (NR)
- VII - Conselho Nacional de Educação (CNE);
- VIII - Consultoria Jurídica (CONJUR).

§ 2º Compete à Comissão apreciar as alterações do sistema necessárias à sua operação eficiente, bem como à sua atualização e aperfeiçoamento.

§ 3º Os órgãos referidos nos incisos II, III, e VI do § 1º organizarão serviços de apoio ao usuário do e-MEC visando solucionar os problemas que se apresentem à plena operabilidade do sistema.

CAPÍTULO III

DAS DISPOSIÇÕES COMUNS AOS PROCESSOS DE CREDENCIAMENTO DE INSTITUIÇÃO E AUTORIZAÇÃO DE CURSO

Art. 8º O protocolo do pedido de credenciamento de instituição ou autorização de curso será obtido após o cumprimento dos seguintes requisitos:

I - pagamento da taxa de avaliação, prevista no art. 3º, caput, da Lei nº 10.870, de 19 de maio de 2004, exceto para instituições de educação superior públicas, isentas nos termos do art. 3º, § 5º, da mesma lei, mediante documento eletrônico, gerado pelo sistema;

II - preenchimento de formulário eletrônico;

III - apresentação dos documentos de instrução referidos no Decreto nº 5.773, de 2006, em meio eletrônico, ou as declarações correspondentes, sob as penas da lei.

§ 1º O pedido de credenciamento deve ser acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso, nos termos do art. 67 do Decreto nº 5.773, de 2006, e de no máximo 5 (cinco) cursos. (NR)

§ 2º O sistema não aceitará alteração nos formulários ou no boleto após o protocolo do processo.

§ 3º Os pedidos de credenciamento de centro universitário ou universidade deverão ser instruídos com os atos autorizativos em vigor da instituição proponente e com os demais documentos específicos, não se lhes aplicando o disposto no § 1º.

§ 4º O credenciamento para EAD, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, obedecerá a procedimento específico, observado o Decreto nº 5.622, de 2005, e as disposições desta Portaria Normativa, cabendo à SEED a apreciação dos requisitos próprios para oferta dessa modalidade de educação.

§ 5º O protocolo do pedido não se completará até o pagamento da taxa, observado o art. 14-A, podendo o formulário respectivo ficar aberto pelo prazo máximo de 60 dias, após o quê perderá efeito.

Art. 9º A instituição ou o curso terá uma identificação perante o MEC, que será a mesma nas diversas etapas de sua existência legal e também nos pedidos de aditamento ao ato autorizativo.

§ 1º A instituição integrante do sistema federal de educação superior manterá a identificação nos processos de credenciamento para EAD.

§ 2º As instituições dos sistemas estaduais que solicitarem credenciamento para EAD terão identificação própria.

§ 3º O descredenciamento ou o cancelamento da autorização, resultantes de pedido da instituição ou de decisão definitiva do MEC, resultará na baixa do código de identificação, após a expedição dos diplomas ou documentos de transferência dos últimos alunos, observado o dever de conservação do acervo escolar. (NR)

Seção I Da análise documental

Art. 10. Após o protocolo, os documentos serão submetidos a análise.

§ 1º A análise dos documentos fiscais e das informações sobre o corpo dirigente e o imóvel, bem como do Estatuto ou Regimento, será realizada pela Secretaria competente. (NR) § 2º Caso os documentos sejam omissos ou insuficientes à apreciação conclusiva, o órgão poderá determinar ao requerente a realização de diligência, a qual se prestará unicamente a esclarecer ou sanar o aspecto apontado.

§ 3º A diligência deverá ser atendida no prazo de 30 (trinta) dias, sob pena de arquivamento do processo.

§ 4º O atendimento à diligência restabelece imediatamente o fluxo do processo.

§ 5º O não atendimento da diligência, no prazo, ocasiona o arquivamento do processo, nos termos do art. 11, § 3º.

§ 6º As diligências serão concentradas em uma única oportunidade em cada fase do processo, exceto na fase de avaliação, em que não caberá a realização de diligência, a fim de assegurar objetividade e celeridade processual.

Art. 11. Concluída a análise dos documentos, o processo seguirá ao Diretor de Regulação competente, para apreciar a instrução, no seu conjunto, e determinar a correção das irregularidades sanáveis, se couber, ou o arquivamento do processo, quando a insuficiência de elementos de instrução impedir o seu prosseguimento. (NR)

§ 1º Não serão aceitas alterações do pedido após o protocolo.

§ 2º Em caso de alteração relevante de qualquer dos elementos de instrução do pedido de ato autorizativo, o requerente deverá solicitar seu arquivamento, nos termos do § 3º, e protocolar novo pedido, devidamente alterado.

§ 3º O arquivamento do processo, nos termos do caput ou do § 2º não enseja o efeito do art. 68, § 1º, do Decreto nº 5.773, de 2006, e gera, em favor da requerente, crédito do valor da taxa de avaliação recolhida correspondente ao pedido arquivado, a ser restituído na forma do art. 14, § 3º.

§ 4º Caso o arquivamento venha a ocorrer depois de iniciada a fase de avaliação, em virtude de qualquer das alterações referidas no § 2º, não haverá restituição do valor da taxa, observado o art. 14-B. (NR)

Art. 11-A Nos pedidos de autorização de cursos presenciais, a avaliação in loco poderá ser dispensada, por decisão do Diretor de Regulação competente, após análise documental, mediante despacho fundamentado, condicionada ao Conceito Institucional (CI) e Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) da instituição mais recentes iguais ou superiores a 3 (três), cumulativamente.

§ 1º O disposto no caput não se aplica aos pedidos de autorização dos cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006.

§ 2º Na hipótese de CI ou IGC inferiores a 3 (três), em vista da análise dos elementos de instrução do processo e da situação da instituição, a autorização de cursos poderá ser indeferida, motivadamente, independentemente de visita de avaliação in loco.

§ 3º A reduzida proporção, correspondente a menos de 50% (cinquenta por cento), de cursos reconhecidos em relação aos cursos autorizados e solicitados é fundamento suficiente para o arquivamento do processo.

§ 4º Na ausência de CI, poderá ser considerado apenas o IGC da instituição.

Art. 11-B Nos pedidos de autorização de cursos em EAD, a aplicação da regra do art. 11-A é condicionada ao CI e IGC da instituição mais recentes iguais ou superiores a 4 (quatro), cumulativamente.

§ 1º Nos pedidos de credenciamento de pólos de apoio presencial poderá ser adotada a visita de avaliação in loco por amostragem, após análise documental, mediante despacho fundamentado, condicionada aos indicadores referidos no caput, observadas as proporções do art. 55, § 2º.

§ 2º Na hipótese de CI ou IGC inferiores a 3 (três), em vista da análise dos elementos de instrução do processo e da situação da instituição, os pedidos de credenciamento institucional para a modalidade de EAD, credenciamento de novos pólos de apoio presencial e de autorização de cursos nessa modalidade poderão ser indeferidos, motivadamente, independentemente de visita de avaliação in loco. Art. 12. Do despacho de arquivamento caberá recurso ao Secretário competente no prazo de dez dias.

Parágrafo único. A decisão do Secretário referida no caput é irrecurável.

Art. 13. Encerrada a fase de instrução documental, com o despacho do Diretor ou do Secretário, conforme o caso, o processo seguirá ao INEP, para realização da avaliação in loco.

Parágrafo único. Na hipótese de múltiplos endereços, a avaliação in loco poderá ser feita por amostragem, a juízo da Diretoria de Regulação competente, a quem competirá assinalar os locais a serem visitados pelo INEP.

Seção II

Da avaliação pelo INEP

Subseção I

Da tramitação do processo na fase de avaliação

Art. 13-A A atividade de avaliação, sob responsabilidade do INEP, para fins de instrução dos processos de autorização e reconhecimento de cursos, bem como credenciamento de instituições, e suas respectivas renovações, terá início a partir do despacho saneador satisfatório ou parcialmente satisfatório da Secretaria competente, nos termos do art. 13, e se concluirá com a inserção do relatório de avaliação, após a apreciação pela Comissão Técnica de Acompanhamento da Avaliação (CTAA), nas hipóteses de impugnação.

Parágrafo único. As decisões sobre os procedimentos de avaliação de responsabilidade do INEP cabem à DAES.

Art. 14. A tramitação do processo no INEP se iniciará com a geração de código de avaliação no sistema e-MEC e abertura de formulário eletrônico de avaliação para preenchimento pela instituição.(NR)

§ 1º As Comissões de Avaliação in loco de instituições serão compostas por três avaliadores e as de curso, por dois avaliadores, sorteados pelo sistema e-MEC dentre os integrantes do Banco de Avaliadores do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior-SINAES (Basis), observados os arts. 17-A a 17-H. (NR)

§ 2º Caso necessário, o requerente efetuará o pagamento do complemento da taxa de avaliação (NR).

§ 3º O não pagamento do complemento da taxa de avaliação após o vencimento do prazo do boleto enseja o arquivamento do processo, nos termos do art. 11.(NR)

§ 4º [revogado]

Art. 14-A Deverá ser paga uma taxa de avaliação para cada processo aberto no sistema e-MEC, observado o art. 14-B.

§ 1º O valor da taxa básica de avaliação in loco é de R\$ 6.960,00 (seis mil novecentos e sessenta reais), nos processos de autorização e reconhecimento de cursos, e R\$ 10.440,00 (dez mil quatrocentos e quarenta reais), nos processos de credenciamento, e nas respectivas renovações.

§ 2º O valor da taxa para credenciamento de pólo de apoio presencial de EAD é de R\$ 6.960,00 (seis mil novecentos e sessenta reais) por pólo.

§ 3º As receitas obtidas com a taxa de avaliação in loco serão aplicadas exclusivamente no custeio das despesas com as Comissões de Avaliação.

Art. 14-B O arquivamento do processo ou dispensa de avaliação in loco, nos termos dos arts. 11, 11-A, 11-B, 35 e 35-A desta Portaria Normativa, poderá gerar em favor do requerente crédito do valor da taxa de avaliação correspondente, caso não tenham sido efetuadas despesas de custeio pelo INEP.

§ 1º O crédito gerado na forma do caput, após o encerramento do processo, poderá ser reaproveitado no sistema e-MEC em outra avaliação da instituição ou de seus cursos.

§ 2º O módulo Taxa de Avaliação do sistema e-MEC registrará o histórico de pagamento dos processos e a situação da instituição, indicando quitação ou pendência e saldo eventualmente existente.

§ 3º Havendo crédito, o reaproveitamento deverá ser requerido no sistema, com indicação do número do processo cedente e do beneficiário, esse em fase de protocolo.

§ 4º Havendo pendência, ficará suspenso o fluxo processual pelo prazo de 30 (trinta) dias, após o quê, não havendo quitação, o processo será arquivado.

§ 5º Realizada avaliação in loco, não caberá ressarcimento de valores, independentemente do número de avaliadores designados.

§ 6º Nas hipóteses de unificação de mantidas ou transferência de manutenção, poderão ser reaproveitados os créditos, considerada a nova situação da instituição.

§ 7º Quando não houver interesse em reaproveitar crédito eventualmente existente para outras avaliações dentro do sistema, o ressarcimento do valor poderá ser requerido à DAES, por ofício da instituição firmado por seu representante legal.

Art. 14-C As avaliações in loco durarão, em regra, 2 (dois) dias, para subsidiar atos de autorização, reconhecimento de curso e credenciamento de polo de apoio presencial para EAD, e 3 (três) dias, para atos de credenciamento, excluídos os dias de deslocamento, e idêntico prazo nas respectivas renovações, quando for o caso.

Parágrafo único. A avaliação in loco deverá ocorrer no endereço constante do processo eletrônico de solicitação do ato autorizativo, observado o parágrafo único do art. 13.

Art. 15. A Comissão de Avaliadores procederá à avaliação in loco, utilizando o instrumento de avaliação previsto art. 7º, V, do Decreto nº 5.773, de 2006, e respectivos formulários de avaliação.

§ 1º O requerente deverá preencher os formulários eletrônicos de avaliação, disponibilizados no sistema do INEP.

§ 2º O não preenchimento do formulário de avaliação de cursos no prazo de 15 (quinze) dias e de instituições, no prazo de 30 (trinta) dias ensejará o arquivamento do processo, nos termos do art. 11, § 2º.

§ 3º O INEP informará no e-MEC a data designada para a visita.

§ 4º O trabalho da Comissão de Avaliação deverá ser pautado pelo registro fiel e circunstanciado das condições concretas de funcionamento da instituição ou curso, incluídas as eventuais deficiências, em relatório que servirá como referencial básico à decisão das Secretarias competentes ou do CNE, conforme o caso.

§ 5º A Comissão de Avaliação, na realização da visita in loco, aferirá a exatidão dos dados informados pela instituição, com especial atenção ao Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), quando se tratar de avaliação institucional, ou Projeto Pedagógico de Curso (PPC), quando se tratar de avaliação de curso.

§ 6º É vedado à Comissão de Avaliação fazer recomendações ou sugestões às instituições avaliadas, ou oferecer qualquer tipo de aconselhamento que influa no resultado da avaliação, sob pena de nulidade do relatório, além de medidas específicas de exclusão dos avaliadores do banco, a juízo do INEP.

§ 7º Do arquivamento do processo por não preenchimento do formulário eletrônico caberá recurso à Secretaria competente, no prazo de 10 (dez) dias, a partir da notificação pelo sistema.

§ 8º Sendo o recurso provido, o processo receberá novo código de avaliação, na fase correspondente.

Art. 16. Realizada a visita à instituição, a Comissão de Avaliadores elaborará relatório, atribuindo conceito de avaliação. (NR)

§ 1º O relatório será produzido pela Comissão no sistema e-MEC e o INEP notificará a instituição e simultaneamente a Secretaria competente. (NR)

§ 2º A instituição e as Secretarias terão prazo comum de 60 dias para impugnar o resultado da avaliação.

§ 3º Havendo impugnação, será aberto prazo comum de 20 dias para contra-razões das Secretarias ou da instituição, conforme o caso.

§ 4º Após o recebimento do relatório, a DAES atestará o trabalho realizado para fins de encaminhamento do pagamento do Auxílio Avaliação Educacional (AAE) a que faz jus o avaliador, nos termos da Lei 11.507, de 20 de julho de 2007.

Art. 17. Havendo impugnação, o processo será submetido à CTAA, instituída nos termos da Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, que apreciará conjuntamente as manifestações da instituição e das Secretarias competentes, e decidirá, motivadamente, por uma dentre as seguintes formas:

I - manutenção do parecer da Comissão de Avaliação;

II - reforma do parecer da Comissão de Avaliação, com alteração do conceito, para mais ou para menos, conforme se acolham os argumentos da instituição ou da Secretaria competente; (NR)

III - anulação do relatório e parecer, com base em falhas na avaliação, determinando a realização de nova visita, na forma do art.15.

§ 1º A CTAA não efetuará diligências nem verificação in loco, em nenhuma hipótese.

§ 2º A decisão da CTAA é irrecorrível, na esfera administrativa, e encerra a fase da avaliação.

§ 3º Somente serão apreciadas pela CTAA as manifestações regularmente inseridas no sistema e-MEC.

Subseção II

Dos avaliadores e instrumentos de avaliação

Art. 17-A O avaliador é um docente da educação superior, membro da comunidade universitária que, em nome de seus pares e por delegação do MEC, afere a qualidade de instituições e cursos da educação superior.

Parágrafo único. As avaliações in loco destinam-se a conhecimento e registro das condições concretas em que se desenvolvem as atividades educacionais, não tendo o avaliador delegação do INEP ou de qualquer órgão do MEC para aconselhar ou orientar a instituição em relação à atividade educacional.

Art. 17-B Os avaliadores integrarão o Banco de Avaliadores do SINAES (Basis), instituído pela Portaria nº 1.027, de 15 de maio de 2006, cadastro nacional, único e público de avaliadores da educação superior, selecionados e capacitados pelo INEP.

Parágrafo único. A administração do Basis caberá à DAES, que procederá às inclusões e exclusões pertinentes, ouvida a CTAA, nos termos desta Portaria Normativa.

Art. 17-C São requisitos para candidatar-se ao Basis: I - ser docente inscrito no Cadastro Nacional de Docentes, instituído pela Portaria nº 327, de 1º de fevereiro de 2005, portador de titulação universitária não inferior a mestre;

II - comprovar exercício da docência, em nível superior, de pelo menos 3 (três) anos, em instituição e curso regulares conforme o Cadastro e-MEC;

III - possuir produção científica nos últimos 3 (três) anos, registrada no currículo Lattes;

IV - ter disponibilidade para participar de pelo menos três avaliações anuais; e

V - não ter pendências junto às autoridades tributárias e previdenciárias.

Art. 17-D A inscrição de docentes para o Basis será voluntária e se fará em módulo próprio do sistema e-MEC.

§ 1º O candidato a avaliador indicará a sua formação em nível de graduação e de pós-graduação stricto sensu, nos termos das informações contidas no Cadastro Nacional de Docentes, que se considera apto a avaliar, assinalando, quando a formação ou experiência permitirem, a modalidade a distância ou os cursos superiores de tecnologia.

§ 2º A DAES selecionará os candidatos inscritos no sistema, de acordo os perfis de avaliadores necessários ao atendimento da demanda de avaliação de instituições e cursos.

§ 3º Os candidatos selecionados serão convocados para capacitação presencial inicial pelo INEP.

§ 4º A capacitação será voltada à aplicação dos instrumentos de avaliação, devendo ser atualizada na hipótese de modificações substanciais no conteúdo desses.

§ 5º Ao final do processo de capacitação, o candidato, se convocado pelo INEP, firmará o Termo de Compromisso previsto na Portaria nº 156, de 14 de janeiro de 2005, devendo observá-lo enquanto perdurar sua participação no Basis.

§ 6º Após a assinatura do Termo de Compromisso, o docente será admitido como avaliador e inserido no Basis, por ato da DAES, homologado pela CTAA e devidamente publicado.

Art. 17-E O avaliador deve observar conduta ética, especialmente em relação aos seguintes deveres:

I - comparecer à instituição na data designada e cumprir rigorosamente os cronogramas de avaliação, apresentando relatórios claros, objetivos e suficientemente densos;

II - manter sob sua responsabilidade as senhas de acesso aos sistemas de informação do MEC, pessoais e intransferíveis;

III - manter sigilo sobre as informações obtidas em função da avaliação in loco, disponibilizando-as exclusivamente ao MEC;

IV - reportar ao INEP quaisquer dificuldades ou embaraços encontrados na avaliação in loco;

V - participar, sempre que convocado, de atividades de capacitação no âmbito do SINAES, promovidas pelo INEP;

VI - atuar com urbanidade, probidade, idoneidade, comprometimento, seriedade e responsabilidade.

Art. 17-F São vedadas ao avaliador as seguintes condutas, cuja prática ensejará a exclusão do Basis:

I - receber valores, presentes ou qualquer forma de ajuda de custo ou apoio da instituição avaliada;

II - fazer recomendações ou qualquer forma de aconselhamento à instituição;

III - promover atividades de consultoria e assessoria educacional, eventos, cursos e palestras, bem como produzir materiais de orientação sobre os procedimentos de avaliação do INEP;

IV - realizar avaliações em situação de impedimento, suspeição ou conflito de interesses.

§ 1º Caracterizam impedimento e suspeição as hipóteses previstas nos arts. 18 a 21 da Lei nº 9.784, de 1999, e, subsidiariamente nos arts. 134 a 138 do Código de Processo Civil.

§ 2º Caracterizam conflito de interesse as situações definidas na Resolução nº 08, de 25 de setembro de 2003, da Comissão de Ética Pública, sem prejuízo de outras que a complementem.

§ 3º A participação do avaliador em qualquer atividade remunerada pela instituição ou curso por ele avaliados, desde um ano antes e até um ano depois da realização da avaliação, implica a nulidade do relatório para todos os fins, além de descumprimento dos deveres éticos, com a consequência de exclusão do Basis, nos termos desta Portaria Normativa, sem prejuízo de outras medidas penais e civis previstas na legislação própria.

Art. 17-G O avaliador será excluído do Basis, por decisão da CTAA, nas seguintes hipóteses:

- I - voluntariamente, a pedido do avaliador;
- II - em casos de inadequação reiterada dos relatórios às diretrizes de avaliação aplicáveis;
- III - para conformidade com as exigências pertinentes à atividade de avaliação, observadas as diretrizes desta Portaria Normativa;
ou
- IV - pelo descumprimento de deveres, ou do Termo de Compromisso, ou inobservância de vedações referidas no art. 17-F desta Portaria Normativa, assegurados defesa e contraditório.

§ 1º Caberá à DAES processar as denúncias ou manifestações circunstanciadas que cheguem ao seu conhecimento a respeito dos integrantes do Basis.

§ 2º Na hipótese do inciso II, a CTAA poderá optar pela capacitação do avaliador, uma única vez.

§ 3º A exclusão do avaliador com base no inciso IV perdurará pelo prazo mínimo de 3 (três) anos e impedirá sua participação na Comissão Própria de Avaliação (CPA) de instituição pelo mesmo período.

Art. 17-H A designação de avaliadores para composição da Comissão de Avaliação será feita por sorteio eletrônico e será orientada pela diretriz da avaliação por pares, assegurando:

- I - a aplicação dos seguintes parâmetros de mérito:
 - a) na avaliação de cursos, os avaliadores devem ter formação correspondente ao curso avaliado, com referência nas Diretrizes Curriculares Nacionais e no Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia, além de critérios usualmente adotados pela comunidade acadêmica;
 - b) na avaliação de cursos e instituições de EAD, os avaliadores devem ter experiência de pelo menos um ano nessa modalidade de educação;
 - c) na avaliação de cursos superiores de tecnologia, os avaliadores devem ter pelo menos três anos de experiência acadêmica na área específica do curso a ser avaliado;
 - d) na avaliação institucional, os avaliadores devem ter experiência em gestão acadêmica de, no mínimo, um ano;
 - e) na avaliação institucional de universidades, a Comissão de Avaliação deverá ser composta por pelo menos um avaliador oriundo de universidade;
- II - a aplicação dos seguintes critérios eliminatórios operacionais aos avaliadores:
 - a) não possuir qualquer vínculo com a IES a ser avaliada;
 - b) residir em estado distinto do local de oferta a ser avaliado;

- c) não ter pendência com a Receita Federal;
 - d) ter sido capacitado no instrumento a ser utilizado na avaliação;
 - e) não participar de mais de uma Comissão de Avaliação simultaneamente;
 - f) não exceder o número máximo de avaliações anuais fixado pelo INEP;
- III - a aplicação de critérios classificatórios entre os avaliadores:
- a) avaliadores com maior titulação;
 - b) avaliadores que possuem menor número de avaliações no ano corrente;
 - c) avaliadores que residem na mesma região da avaliação, mas em estados diferentes.

Parágrafo único. Nas áreas em que haja carência de docentes para capacitação como avaliadores, será admitida a composição da Comissão de Avaliação por professores com formação afim.

Art. 17-I O avaliador deverá, a cada designação, firmar Termo de Aceitação da Designação, no qual:

- I - confirmará sua disponibilidade para participar da visita no dia e hora fixados;
- II - atestará a inexistência de impedimento, suspeição ou qualquer razão que caracterize conflito de interesses;
- III - declarará estar ciente da proibição de receber, a qualquer título, benefícios adicionais, pecuniários ou não, providos pelas instituições ou cursos em processo de avaliação.
- IV - declarará estar ciente dos deveres éticos e das vedações relacionadas no art. 17-F desta Portaria Normativa.

§ 1º Caso não seja firmado o Termo de Aceitação da Designação no prazo de 48h (quarenta e oito horas) da designação, será realizado novo sorteio.

§ 2º Caso a avaliação in loco venha a ser cancelada após a assinatura do Termo de Aceitação, os motivos deverão ser formalizados, para registro e processamento das medidas operacionais devidas.

Art. 17-J A atividade da Comissão de Avaliação será orientada pelos indicadores de avaliação referidos no art. 33-B, quando disponíveis, e por instrumentos de avaliação elaborados segundo diretrizes da CONAES.

§ 1º Os formulários de avaliação extraídos dos instrumentos conterão espaço para o processamento de dados quantitativos e outro, para a apreciação qualitativa dos avaliadores.

§ 2º Os dados quantitativos precisamente exigíveis sempre que possível serão processados eletronicamente pelo sistema, com base nas informações apresentadas pelas instituições.

§ 3º As demais informações serão inseridas nos formulários de avaliação pela instituição e verificadas pela Comissão de Avaliação.

§ 4º A avaliação qualitativa será elaborada pela Comissão de Avaliação, com base na apreciação dos dados colhidos na avaliação in loco.

Art. 17-K Deverão estar disponíveis para análise pela Comissão de Avaliação previamente à realização da visita, além do formulário eletrônico de avaliação, outros documentos, que permitam considerar a instituição ou curso no conjunto, tais como:

- I - relatórios parciais e finais do processo de auto-avaliação da instituição;
- II - relatórios de avaliação dos cursos da instituição disponíveis;

III - informações sobre protocolos de compromisso e termos de saneamento de deficiências e seus relatórios de acompanhamento, bem como sobre os planos de melhorias referidos no art. 35-C, I, quando for o caso;

IV - dados de avaliação dos programas de pós-graduação da instituição pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), quando houver;

V - informações sobre o credenciamento e o último recredenciamento da instituição, considerando especialmente o seu PDI;

VI - indicadores de qualidade da instituição de seus cursos e do desempenho de seus estudantes no ENADE;

VII - os dados do questionário socioeconômico preenchido pelos estudantes, disponíveis no momento da avaliação;

VIII - os dados atualizados do Censo da Educação Superior e do Cadastro e-MEC;

e

IX - outros considerados pertinentes pela CONAES.

Parágrafo único. Ao final da avaliação, será facultado à instituição informar sobre a atuação da Comissão de Avaliação, em campo próprio do sistema.

Seção III Da análise de mérito e decisão

Art. 18. O processo seguirá à apreciação da Secretaria competente, que analisará os elementos da instrução documental, a avaliação do INEP e o mérito do pedido e preparará o parecer do Secretário, pelo deferimento ou indeferimento do pedido, bem como a minuta do ato autorizativo, se for o caso. (NR)

§ 1º Caso a Diretoria de Regulação competente considere necessária a complementação de informação ou esclarecimento de ponto específico, poderá baixar o processo em diligência, observado o art. 10, §§ 2º a 6º, vedada a reabertura da fase de avaliação. (NR)

§ 2º Exarado o parecer do Secretário, o processo seguirá ao CNE, na hipótese de pedido de credenciamento, acompanhados dos pedidos de autorização que o instruem, na forma do art. 8º, § 1º, devidamente apreciados pela s Secretarias competentes. (NR)

§ 3º No caso de pedido de autorização, formalizada a decisão pelo Secretário competente, o ato autorizativo será encaminhado à publicação no Diário Oficial.

§ 4º No caso de pedido de autorização relacionado a pedido de credenciamento, após a homologação, pelo Ministro, do parecer favorável ao credenciamento, expedido o ato respectivo, a Secretaria competente encaminhará à publicação a portaria de autorização do curso.

§ 5º Indeferido o pedido de credenciamento, o pedido de autorização relacionado será arquivado.

Art. 19. Após a expedição do ato autorizativo a instituição deverá manter, no mínimo, as condições informadas ao MEC e verificadas por ocasião da avaliação in loco.

§ 1º Qualquer alteração relevante nos pressupostos de expedição do ato autorizativo deve ser processada na forma de pedido de aditamento, observando-se os arts. 55 e seguintes.

§ 2º A inobservância do disposto neste artigo caracteriza irregularidade, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773, de 2006.

Seção IV

Do processo no CNE

Art. 20. Na hipótese de recurso, o processo seguirá seu fluxo, no CNE, com o sorteio eletrônico de Conselheiro relator, necessariamente integrante da Câmara de Educação Superior (CES/CNE), observada a equanimidade de distribuição entre os Conselheiros, no que diz respeito aos processos que tramitam pelo e-MEC, nos termos do Regimento Interno do CNE. (NR)

Art. 21. O relator poderá manifestar-se pelo impedimento ou suspeição, nos termos dos arts. 18 a 21 da Lei nº 9.784, de 1999, ou, subsidiariamente dos arts. 134 a 138 do Código de Processo Civil, ou ainda pela modificação da competência, também por aplicação analógica do Código de Processo Civil, arts. 103 a 106.

§ 1º Outras hipóteses de modificação de competência serão decididas pela CES/CNE.

§ 2º O impedimento ou a suspeição de qualquer Conselheiro não altera o quorum, para fins do sistema e-MEC.

Art. 22. O relator inserirá minuta de parecer no sistema, com acesso restrito aos membros da Câmara e pessoas autorizadas, podendo solicitar revisão técnica, e submeterá o processo à apreciação da CES/CNE.

Parágrafo único. O sistema informará a data de apreciação do processo pela CES/CNE, conforme calendário das sessões e inclusão em pauta pelo Presidente da Câmara.

Art. 23. A CES/CNE apreciará o parecer do Conselheiro relator e proferirá sua decisão, nos termos do Regimento Interno.

§ 1º O processo poderá ser baixado em diligência, para a apresentação de esclarecimentos ou informações relevantes, observado o art. 10, §§ 4º a 6º, nos termos do Regimento Interno.

§ 2º O prazo para atendimento da diligência será de 30 dias.

§ 3º Não caberá a realização de diligência para revisão da avaliação.

§ 4º Os integrantes da CES/CNE poderão pedir vista do processo, pelo prazo regimental.

Art. 24. Da deliberação caberá recurso ao Conselho Pleno (CP/CNE), nos termos do Regimento Interno do CNE.

§ 1º Havendo recurso, o processo será distribuído a novo relator, observado o art. 20, para apreciação quanto à admissibilidade e, se for o caso, quanto ao mérito, submetendo a matéria ao CP/CNE.

§ 2º O recurso das decisões denegatórias de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de curso será julgado em instância única, pela CES/CNE e sua decisão será irrecurável, na esfera administrativa.

Art. 25. A deliberação da CES/CNE ou do CP/CNE será encaminhada ao Gabinete do Ministro, para homologação.

§ 1º O Gabinete do Ministro poderá solicitar nota técnica à Secretaria competente e parecer jurídico à Consultoria Jurídica, a fim de instruir a homologação.

§ 2º O Ministro poderá devolver o processo ao CNE para reexame, motivadamente.

§ 3º No caso do parágrafo 2º, a CES/CNE ou o CP/CNE reexaminará a matéria.

§ 4º O processo retornará ao Gabinete, a fim de que o Ministro homologue o parecer e, se for o caso, expeça o ato autorizativo, que será encaminhado ao Diário Oficial da União, para publicação.

§ 5º Expedido o ato autorizativo ou denegado, motivadamente e de forma definitiva, o pedido, e informada no sistema a data de publicação no DOU, encerra-se o processo na esfera administrativa.

CAPÍTULO IV DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE AUTORIZAÇÃO OU RECONHECIMENTO DE CURSO

Art. 26. Para a solicitação de autorização ou reconhecimento, é indispensável que o curso conste de PDI já submetido à apreciação dos órgãos competentes do MEC, por ocasião do credenciamento ou recredenciamento da instituição, ou por aditamento, nos termos do art. 57, V. (NR)

§ 1º [revogado]

§ 2º [revogado]

Art. 27. O pedido de autorização deverá ser instruído com a relação de docentes comprometidos com a instituição para a oferta de curso, no Cadastro Nacional de Docentes. (NR)

Parágrafo único O pedido de reconhecimento deverá ser instruído com a relação de docentes efetivamente contratados para oferta do curso, devidamente cadastrados no Cadastro Nacional de Docentes.(NR)

Art. 28. Nos processos de autorização ou reconhecimento de cursos superiores de tecnologia o requerente informará se o pedido tem por base o catálogo instituído pela Portaria nº 10, de 28 de julho de 2006, com base no art. 42 do Decreto nº 5.773, de 2006, ou tem caráter experimental, nos termos do art. 81 da Lei nº 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos experimentais sujeitam-se a consulta prévia à SETEC, que, ao deferir a tramitação do pedido com esse caráter, indicará a área do curso, para efeito de definição do perfil da Comissão de Avaliação pelo INEP.(NR)

Art. 29. Os pedidos de autorização de cursos de Direito, Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, sujeitam-se a tramitação própria, nos

termos desta Portaria Normativa. (NR)

§ 1º Nos pedidos de autorização e reconhecimento de curso de graduação em Direito, será aberta vista para manifestação do Conselho Federal da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), pelo prazo de 60 dias, prorrogável por igual período, a requerimento da OAB.

§ 2º Nos pedidos de autorização de cursos de graduação em Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, será aberta vista para manifestação do Conselho Nacional de Saúde (CNS), pelo prazo de 60 dias, prorrogável por igual período, a requerimento do CNS. (NR)

§ 3º Nos pedidos de autorização e reconhecimento de curso correspondente a profissão regulamentada, será aberta vista para que o respectivo órgão de regulamentação profissional, de âmbito nacional, querendo, ofereça subsídios à decisão da Secretaria competente, no prazo de 60 dias, nos termos do art. 37 do Decreto nº 5.773, de 2006. (NR)

§ 4º Nos pedidos de reconhecimento dos cursos de licenciatura, o Conselho Técnico Científico da Educação Básica, da CAPES, poderá se manifestar, aplicando-se, no que couber, as disposições procedimentais que regem a manifestação dos conselhos de regulamentação profissional.

§ 5º O processo no MEC tramitará de forma independente e simultânea à análise pelos entes referidos nos §§ 1º a 4º, conforme o caso, cuja manifestação subsidiará a

apreciação de mérito da Secretaria competente, por ocasião da impugnação ao parecer da Comissão de Avaliação do INEP. (NR)

§ 6º Caso a manifestação da OAB ou CNS, referida nos §§ 1º ou 2º, observado o limite fixado no Decreto nº 5.773, de 2006, extrapole o prazo de impugnação da Secretaria, este último ficará sobrestado até o fim do prazo dos órgãos referidos e por mais dez dias, a fim de que a Secretaria competente possa considerar as informações e elementos por eles referidos.

§ 7º Nos pedidos de autorização de curso de Direito sem parecer favorável da OAB ou de Medicina, Odontologia e os demais referidos no art. 28, § 2º do Decreto nº 5.773, de 2006, sem parecer favorável do CNS, quando o conceito da avaliação do INEP for satisfatório, a SESu impugnar, de ofício, à CTAA.(NR)

§ 8º Os pedidos de autorização de cursos de Medicina deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:

I - demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade;

II - demonstração da integração do curso com a gestão local e regional do Sistema Único de Saúde - SUS;

III - comprovação da disponibilidade de hospital de ensino, próprio ou conveniado por período mínimo de dez anos, com maioria de atendimentos pelo SUS;

IV - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores:

a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*; b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e

c) com experiência docente.

§ 9º Os pedidos de autorização de cursos de Direito deverão ser instruídos com elementos específicos de avaliação, que possam subsidiar a decisão administrativa em relação aos seguintes aspectos:

I - a demonstração da relevância social, com base na demanda social e sua relação com a ampliação do acesso à educação superior, observados parâmetros de qualidade;

II - indicação da existência de um núcleo docente estruturante, responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores:

a) com titulação em nível de pós-graduação *stricto sensu*;

b) contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso; e

c) com experiência docente na instituição e em outras instituições.

Art. 30. A instituição informará a época estimada para reconhecimento do curso, aplicando a regra do art. 35, caput, do Decreto nº 5.773, de 2006, ao tempo fixado de conclusão do curso.

§ 1º A portaria de autorização indicará o prazo máximo para pedido de reconhecimento.

§ 2º Até 30 dias após o início do curso, a instituição informará a data da oferta efetiva.

Art. 31. Aplicam-se ao processo de reconhecimento, no que couber, as disposições pertinentes ao processo de autorização de curso, observadas as disposições deste artigo.

§ 1º Os cursos oferecidos por instituições autônomas, não sujeitos a autorização, serão informados no Cadastro e-MEC, no prazo de até 30 (trinta) dias da aprovação pelo Conselho Superior competente da instituição, acompanhados do respectivo PPC, na forma do art. 61-C, e receberão código de identificação, que será utilizado no reconhecimento e nas demais funcionalidades do cadastro.(NR)

§ 2º Na hipótese de insuficiência de documentos, na fase de instrução documental, a decisão de arquivamento do processo, exaurido o recurso, implicará o reconhecimento do curso apenas para fim de expedição e registro de diploma, vedado o ingresso de novos alunos, ou o indeferimento do pedido de reconhecimento, com a determinação da transferência de alunos.

§ 3º A avaliação realizada por ocasião do reconhecimento do curso aferirá a permanência das condições informadas por ocasião da autorização, bem como o atendimento satisfatório aos requisitos de qualidade definidos no instrumento de avaliação apropriado.

§ 4º Na hipótese de avaliação insatisfatória, observar-se-á o disposto no § 2º deste artigo. (NR)

§ 5º À decisão desfavorável do Secretário competente ao pedido de autorização ou reconhecimento se seguirá a abertura do prazo de 30 dias para recurso ao CNE.

§ 6º O recurso das decisões denegatórias de autorização ou reconhecimento de curso será julgado, em instância única, pela Câmara de Educação Superior do CNE e sua decisão será irrecurável, na esfera administrativa, sendo submetida à homologação do Ministro, na forma do art. 25.

§ 7º Mantido o entendimento desfavorável pela CES/CNE, com a homologação ministerial, a decisão importará indeferimento do pedido de autorização ou reconhecimento e, neste caso, de transferência dos alunos ou deferimento para efeito de expedição de diplomas, vedado, em qualquer caso, o ingresso de novos alunos.

§ 8º Aplicam-se à renovação de reconhecimento, no que couber, as disposições relativas ao reconhecimento.

Art. 32. Após a autorização do curso, a instituição compromete-se a observar, no mínimo, o padrão de qualidade e as condições em que se deu a autorização, as quais serão verificadas por ocasião do reconhecimento e das renovações de reconhecimento.

§ 1º A instituição deverá afixar em local visível junto à Secretaria de alunos, as condições de oferta do curso, informando especificamente o seguinte:

I - ato autorizativo expedido pelo MEC, com a data de publicação no Diário Oficial da União;

II - dirigentes da instituição e coordenador de curso efetivamente em exercício;

III - relação dos professores que integram o corpo docente do curso, com a respectiva formação, titulação e regime de trabalho;

IV- matriz curricular do curso;

V - resultados obtidos nas últimas avaliações realizadas pelo MEC, quando houver;

VI - valor corrente dos encargos financeiros a serem assumidos pelos alunos, incluindo mensalidades, taxas de matrícula e respectivos reajustes e todos os ônus incidentes sobre a atividade educacional.

§ 2º A instituição manterá em página eletrônica própria, e também na biblioteca, para consulta dos alunos ou interessados, registro oficial devidamente atualizado das informações referidas no § 1º, além dos seguintes elementos:

I - projeto pedagógico do curso e componentes curriculares, sua duração, requisitos e critérios de avaliação;

II - conjunto de normas que regem a vida acadêmica, incluídos o Estatuto ou Regimento que instruíram os pedidos de ato autorizativo junto ao MEC;

III - descrição da biblioteca quanto ao seu acervo de livros e periódicos, relacionada à área do curso, política de atualização e informatização, área física disponível e formas de acesso e utilização;

IV - descrição da infra-estrutura física destinada ao curso, incluindo laboratórios, equipamentos instalados, infra-estrutura de informática e redes de informação.

§ 3º O edital de abertura do vestibular ou processo seletivo do curso, a ser publicado no mínimo 15 (quinze) dias antes da realização da seleção, deverá conter pelo menos as seguintes informações:

I - denominação de cada curso abrangido pelo processo seletivo; (NR)

II - ato autorizativo de cada curso, informando a data de publicação no Diário Oficial da União, observado o regime da autonomia, quando for o caso;

III - número de vagas autorizadas, por turno de funcionamento, de cada curso, observado o regime da autonomia, quando for o caso; (NR)

IV - número de alunos por turma;

V - local de funcionamento de cada curso;

VI - normas de acesso;

VII - prazo de validade do processo seletivo.

§ 4º A expedição do diploma e histórico escolar final considera-se incluída nos serviços educacionais prestados pela instituição, não ensejando a cobrança de qualquer valor, ressalvada a hipótese de apresentação decorativa, com a utilização de papel ou tratamento gráfico especiais, por opção do aluno.

CAPÍTULO V
DO CICLO AVALIATIVO E DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE
RECRENCIAMENTO DE INSTITUIÇÕES E RENOVAÇÃO DE RECONHECIMENTO DE
CURSOS
Seção I

Da periodicidade do ciclo, dos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação

Art. 33. O ciclo avaliativo compreende a realização periódica de avaliação de instituições e cursos superiores, com referência nas avaliações trienais de desempenho de estudantes, as quais subsidiam, respectivamente, os atos de recrenciamento e de renovação de reconhecimento. (NR)

§ 1º Os atos de credenciamento de instituições, autorização e reconhecimento de cursos superiores são considerados atos de entrada no sistema e sujeitam-se a avaliação específica, não condicionada pelas normas que regem o ciclo avaliativo, salvo disposição expressa nesse sentido. (NR)

§ 2º O retardamento do pedido de recrenciamento ou renovação de reconhecimento caracteriza irregularidade administrativa, nos termos do art. 11 do Decreto nº

5.773, de 2006, sendo vedada a admissão de novos estudantes até o saneamento da irregularidade. (NR)

§ 3º As hipóteses de dispensa de avaliação in loco referidas nesta Portaria Normativa não excluem a visita para fins de supervisão, quando pertinente. (NR)

Art. 33-A As avaliações do ciclo avaliativo serão orientadas por indicadores de qualidade e gerarão conceitos de avaliação de instituições e cursos superiores, expedidos periodicamente pelo INEP, em cumprimento à Lei nº 10.861, de 2004, na forma desta Portaria Normativa.

§ 1º Os conceitos de avaliação serão expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória.

§ 2º Os indicadores de qualidade serão expressos numa escala de cinco níveis, em que os níveis iguais ou superiores a 3 (três) indicam qualidade satisfatória e, no caso de instituições também serão apresentados em escala contínua.

Art. 33-B São indicadores de qualidade, calculados pelo INEP, com base nos resultados do ENADE e demais insumos constantes das bases de dados do MEC, segundo metodologia própria, aprovada pela CONAES, atendidos os parâmetros da Lei nº 10.861, de 2004:

I - de cursos superiores: o Conceito Preliminar de Curso (CPC), instituído pela Portaria Normativa nº 4, de 05 de agosto de 2008;

II - de instituições de educação superior: o Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC), instituído pela Portaria Normativa nº 12, de 05 de setembro de 2008;

III - de desempenho de estudantes: o conceito obtido a partir dos resultados do ENADE;

§ 1º O CPC será calculado no ano seguinte ao da realização do ENADE de cada área, observado o art. 33-E, com base na avaliação de desempenho de estudantes, corpo docente, infra-estrutura, recursos didático-pedagógicos e demais insumos, conforme orientação técnica aprovada pela CONAES.

§ 2º O IGC será calculado anualmente, considerando:

I - a média dos últimos CPCs disponíveis dos cursos avaliados da instituição no ano do cálculo e nos dois anteriores, ponderada pelo número de matrículas em cada um dos cursos computados;

II - a média dos conceitos de avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu atribuídos pela CAPES na última avaliação trienal disponível, convertida para escala compatível e ponderada pelo número de matrículas em cada um dos programas de pós-graduação correspondentes;

III - a distribuição dos estudantes entre os diferentes níveis de ensino, graduação ou pós-graduação stricto sensu, excluindo as informações do inciso II para as instituições que não oferecerem pós-graduação stricto sensu.

§ 3º O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se aos estudantes de cada área por triênios, conforme descrito no art. 33-E.

§ 4º Nos anos em que o IGC da instituição não incorporar CPC de cursos novos, será informada a referência do último IGC atualizado.

§ 5º O IGC será calculado e divulgado na forma desta Portaria Normativa, independentemente do número de cursos avaliados.

§ 6º O CPC dos cursos com oferta nas modalidades presencial e a distância será divulgado de maneira unificada, considerando a soma dos estudantes das duas modalidades e seus respectivos resultados.

§ 7º Nas hipóteses de unificação de mantidas, transferência de manutença ou outras ocorrências que possam interferir no cálculo do IGC, serão considerados, para efeito de cálculo, os cursos que integrem a instituição até a data de referência, considerada essa como o prazo final de inscrição de alunos no ENADE.

Art. 33-C São conceitos de avaliação, os resultados após avaliação in loco realizada por Comissão de Avaliação do INEP:

I - de curso: o Conceito de Curso (CC), consideradas, em especial, as condições relativas ao perfil do corpo docente, à organização didático-pedagógica e às instalações físicas;

II - de instituição, o Conceito de Instituição (CI), consideradas as dimensões analisadas na avaliação institucional externa.

Parágrafo único. As Comissões de Avaliação utilizarão o CPC e o IGC como referenciais orientadores das avaliações in loco de cursos e instituições, juntamente com os instrumentos referidos no art. 17-J e demais elementos do processo.

Seção II Do ENADE

Art. 33-D O ENADE aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, e as habilidades e competências adquiridas em sua formação.

§ 1º O ENADE será realizado pelo INEP, sob a orientação da CONAES, e contará com o apoio técnico de Comissões Assessoras de Área.

§ 2º O INEP constituirá um banco de itens, elaborados por um corpo de especialistas, conforme orientação das Comissões Assessoras de Área, para composição das provas do ENADE.

Art. 33-E O ENADE será realizado todos os anos, aplicando-se trienalmente a cada curso, de modo a abranger, com a maior amplitude possível, as formações objeto das Diretrizes Curriculares Nacionais, da legislação de regulamentação do exercício profissional e do Catálogo de Cursos Superiores de Tecnologia.

§ 1º O calendário para as áreas observará as seguintes referências:

- a) Ano I- saúde, ciências agrárias e áreas afins;
- b) Ano II- ciências exatas, licenciaturas e áreas afins;
- c) Ano III- ciências sociais aplicadas, ciências humanas e áreas afins.

§ 2º O calendário para os eixos tecnológicos observará as seguintes referências:

- a) Ano I- Ambiente e Saúde, Produção Alimentícia, Recursos Naturais, Militar e Segurança;
- b) Ano II- Controle e Processos Industriais, Informação e Comunicação, Infra-estrutura, Produção Industrial;
- c) Ano III- Gestão e Negócios, Apoio Escolar, Hospitalidade e Lazer, Produção Cultural e Design.

§ 3º A relação de cursos que compõem o calendário anual de provas do ENADE, com base nas áreas constantes do § 1º poderá ser complementada ou alterada, nos termos do art. 6º, V, da Lei nº 10.861, de 2004, por decisão da CONAES, ouvido o INEP, mediante ato

homologado pelo Ministro da Educação, considerando como critérios, entre outros, a abrangência da oferta e a quantidade de alunos matriculados.

Art. 33-F O ENADE será aplicado aos estudantes ingressantes e concluintes de cada curso a ser avaliado, conforme lançados no Cadastro e-MEC, observados os respectivos códigos e os locais de oferta informados.

§ 1º O ENADE será composto de uma prova geral de conhecimentos e uma prova específica de cada área, voltada a aferir as competências, habilidades e conteúdos agregados durante a formação.

§ 2º Os alunos ingressantes participarão apenas da prova geral, que será elaborada com base na matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM).

§ 3º Os alunos ingressantes que tiverem realizado o ENEM, aplicado com metodologia que permita comparação de resultados entre edições do exame, poderão ser dispensados de realizar a prova geral do ENADE, mediante apresentação do resultado válido.

§ 4º Os alunos concluintes realizarão a prova geral de conhecimentos e a prova específica da área.

Art. 33-G O ENADE é componente curricular obrigatório dos cursos superiores, devendo constar do histórico escolar de todo estudante a participação ou dispensa da prova, nos termos desta Portaria Normativa.

§ 1º O estudante que tenha participado do ENADE terá registrada no histórico escolar a data de realização da prova.

§ 2º O estudante cujo ingresso ou conclusão no curso não coincidir com os anos de aplicação do ENADE respectivo, observado o calendário referido no art. 33-E terá no histórico escolar a menção, "estudante dispensado de realização do ENADE, em razão do calendário trienal".

§ 3º O estudante cujo curso não participe do ENADE, em virtude da ausência de Diretrizes Curriculares Nacionais ou motivo análogo, terá no histórico escolar a menção "estudante dispensado de realização do ENADE, em razão da natureza do curso".

§ 4º O estudante que não tenha participado do ENADE por motivos de saúde, mobilidade acadêmica ou outros impedimentos relevantes de caráter pessoal, devida e formalmente justificados perante a instituição, terá no histórico escolar a menção "estudante dispensado de realização do ENADE, por razão de ordem pessoal".

§ 5º O estudante que não tiver sido inscrito no ENADE por ato de responsabilidade da instituição terá inscrito no histórico escolar a menção "estudante não participante do ENADE, por ato da instituição de ensino."

§ 6º A situação do estudante em relação ao ENADE constará do histórico escolar ou atestado específico, a ser fornecido pela instituição na oportunidade da conclusão do curso, de transferência ou quando solicitado.

§ 7º A ausência de informação sobre o ENADE no histórico escolar ou a indicação incorreta de dispensa caracteriza irregularidade da instituição, passível de supervisão, observado o disposto no art. 33-H.

§ 8º A soma dos estudantes concluintes dispensados de realização do ENADE nas situações referidas nos §§ 4º e 5º deverá ser informada anualmente ao INEP e caso ultrapasse a proporção de 2% (dois por cento) dos concluintes habilitados por curso, ou o número de 10 (dez) alunos, caracterizará irregularidade, de responsabilidade da instituição.

Art. 33-H A inscrição dos estudantes habilitados a participar do ENADE é responsabilidade do dirigente da instituição de educação superior.

§ 1º Devem ser inscritos na condição de ingressantes todos os estudantes que tenham iniciado o curso com matrícula no ano de realização do ENADE.

§ 2º Devem ser inscritos na condição de concluintes todos os estudantes que tenham expectativa de conclusão do curso no ano de realização do ENADE, além daqueles que tenham completado mais de 80% (oitenta por cento) da carga horária do curso.

Art. 33- I A instituição deverá divulgar amplamente junto ao corpo discente de cada curso a realização do ENADE respectivo, a fim de que o processo de inscrição abranja todos os estudantes habilitados.

§ 1º A instituição efetuará as inscrições de seus alunos em sistema eletrônico próprio do INEP, disponível por 10 (dez) dias após o encerramento do período regular de inscrições, para consulta dos estudantes.

§ 2º No período previsto no § 1º, o estudante que não identificar seu nome na lista de inscritos sem estar incluído nas situações de dispensa referidas no art. 33-G, poderá solicitar à instituição que envie pedido de inscrição ao INEP.

§ 3º Após período para verificação e retificação de dados, compreendendo as inclusões referidas no § 2º, o INEP divulgará a relação definitiva de inscrições e os locais de prova.

§ 4º O sistema eletrônico de inscrição no ENADE será orientado pela interoperabilidade com as bases de dados do Censo da Educação Superior e do ENEM, visando a simplificação do processo de inscrição pelas instituições.

Art. 33-J O INEP disponibilizará, em meio eletrônico, questionários destinados a conhecimento do perfil dos estudantes inscritos, como subsídio para melhor compreensão dos resultados, conforme diretrizes definidas pela CONAES.

§ 1º O preenchimento dos questionários pelos estudantes é obrigatório e deve ser realizado no prazo de 30 (trinta) dias que antecedem a realização do ENADE.

§ 2º Os coordenadores de cursos informados no Cadastro e-MEC preencherão questionários próprios, destinados às informações gerais sobre o curso, no prazo de até 15 dias após a realização da prova.

§ 3º Os coordenadores de curso poderão consultar relatório gerencial no sistema, acompanhando o número de questionários de estudantes em aberto ou já finalizados para envio ao INEP.

Art. 33-K O estudante fará o ENADE no município de funcionamento do curso, conforme constar do Cadastro e-MEC.

§ 1º O estudante de curso na modalidade de EAD realizará o exame no município do pólo de apoio presencial ao qual esteja vinculado.

§ 2º A indicação do município para realização do exame, na hipótese do § 1º, é de responsabilidade da instituição.

Art. 33-L Os resultados do ENADE serão expressos numa escala de cinco níveis e divulgados na forma do art. 34, passando a integrar o conjunto das dimensões avaliadas quando da avaliação dos cursos de graduação e dos processos de auto-avaliação.

Parágrafo único. A informação dos resultados individuais aos estudantes será feita em boletim de acesso reservado, nos termos do § 9º do art inscritos ou não tenham realizado o ENADE fora das hipóteses de dispensa referidas nesta Portaria Normativa estarão em situação irregular, não podendo receber o histórico escolar final.

§ 1º Após a realização do ENADE, o estudante inscrito que não tenha participado do ENADE pelos motivos previstos no art. 33-G, § 4º, terá 10 (dez) dias para apresentar no sistema a justificativa de ausência.

§ 2º O INEP analisará a justificativa e comunicará à instituição o deferimento ou indeferimento da dispensa, para os efeitos do art. 33-G, § 4º.

§ 3º O estudante que permanecer em situação irregular deverá ser inscrito no ENADE no ano seguinte, nesta condição.

§ 4º Quando a responsabilidade pela não inscrição for da instituição, extrapolado o limite previsto no art. 33-G, § 8º, a instituição estará sujeita à suspensão do processo seletivo, com fundamento no art. 10, § 2º da Lei nº 10.861, de 2004, nos termos do art.5º, § 7º da mesma lei. § 5º No caso das instituições públicas, os responsáveis pela não inscrição sujeitam-se a processo administrativo disciplinar, nos termos do art. 10, § 2º, III, da Lei nº 10.861, de 2004.

§ 6º Quando a responsabilidade pela não realização do exame for do estudante, esse deve requerer a regularização de sua situação, mediante a realização da prova geral de conhecimentos no ano seguinte.

§ 7º Os estudantes em situação irregular não serão considerados para o cálculo do indicador baseado no ENADE.

Seção III

Da divulgação dos indicadores e conceitos

Art. 34. O procedimento de divulgação dos indicadores de qualidade e conceitos de avaliação às instituições e ao público observará o disposto neste artigo.(NR)

§ 1º O CPC e o IGC serão calculados por sistema informatizado do INEP, considerando os insumos coletados nas bases de dados oficiais do INEP e do MEC, associados aos respectivos códigos de cursos e instituições, bem como locais de oferta, quando pertinente, e informados às instituições por meio do sistema eletrônico.

§ 2º Na hipótese de questionamento sobre a exatidão dos indicadores, poderá ser requerida a sua retificação, em campo próprio do sistema e-MEC, no prazo de até 10 (dez) dias da ciência.

§ 3º Inexistindo pedido de retificação, o INEP publicará os indicadores no Cadastro e-MEC e no Diário Oficial da União.

§ 4º Quando houver pedido de retificação, o INEP fará a análise devida, publicando, se for o caso, o indicador retificado, que passará a ser exibido em lugar do original.

§ 5º Após a etapa de avaliação in loco, o relatório de avaliação bem como os conceitos CC e CI serão disponibilizados para a exibição no Cadastro e-MEC.

§ 6º Ocorrendo revisão do conceito, por decisão da CTAA, o CC ou CI revisto deverá ser lançado pela DAES no Cadastro e-MEC, passando a ser exibido.

§ 7º Nas hipóteses de dispensa da avaliação in loco previstas nesta Portaria Normativa, com base em CPC ou IGC satisfatórios, o Cadastro e-MEC exibirá a menção "dispensado" nos campos correspondentes ao CC ou CI, respectivamente.

Seção IV

Da avaliação de cursos e instituições no ciclo avaliativo, como referencial para os processos de renovação de reconhecimento e credenciamento

Art. 35. [revogado]

Art. 35-A Em cada ciclo avaliativo, por deliberação da CONAES, homologada pelo Ministro da Educação, poderá ser prorrogada a validade dos atos de credenciamento de

instituição, reconhecimento ou renovação de reconhecimento de curso em vigor, desde que observados os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - indicador satisfatório; no caso de cursos, o CPC, e de instituição, os IGCs dos três anos que integram o ciclo;

II - ato autorizativo válido;

III - inexistência de medida de supervisão em vigor.

§ 1º A CONAES poderá, ouvido o INEP, definir critérios de seleção de grupos de cursos ou instituições para submeterem-se a renovação do ato autorizativo naquele ciclo, que se acrescerão às hipóteses de renovação obrigatória referidas nos arts. 35-B e 35-C.

§ 2º Na hipótese de IGC insatisfatório em qualquer ano do ciclo, fica sem efeito a prorrogação referida no caput, devendo ser protocolado pedido de recredenciamento, na forma do art. 35-C.

Art. 35-B Os cursos sem CPC deverão requerer renovação de reconhecimento, no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação dos indicadores das grandes áreas correlatas do ENADE, conforme art. 33-E.

§ 1º Os cursos com CPC igual a 3 (três) ou 4 (quatro) poderão requerer avaliação in loco, protocolando pedido de renovação de reconhecimento no prazo do caput, acompanhado da taxa respectiva, de que resultará atribuição de CC, maior ou menor que o CPC, cabendo impugnação à CTAA, na forma do art. 17.

§ 2º Os cursos referidos no § 1º que venham a obter CC insatisfatório submetem-se ao disposto nos arts. 36 e 37.

Art. 35-C Os cursos com CPC insatisfatório e as instituições com IGC insatisfatório em qualquer dos anos do ciclo deverão requerer renovação de reconhecimento ou recredenciamento, respectivamente, no prazo de até 30 (trinta) dias da publicação do indicador, na forma do art. 34, instruído com os seguintes documentos:

I - plano de melhorias acadêmicas, contendo justificativa sobre eventuais deficiências que tenham dado causa ao indicador insatisfatório, bem como medidas capazes de produzir melhora efetiva do curso ou instituição, em prazo não superior a um ano, aprovado pela Comissão Própria de Avaliação (CPA) da instituição, prevista no art. 11 da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004;

II - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco, ressalvadas as hipóteses legais de isenção.

§ 1º Não recolhida a taxa de avaliação in loco ou não preenchido o formulário eletrônico de avaliação no prazo regulamentar, o CC ou CI reproduzirá o valor do CPC ou IGC insatisfatório, respectivamente, adotando-se o procedimento descrito no art. 34, § 9º.

§ 2º Realizada avaliação in loco, será expedido o CC ou CI, informado à instituição por meio do sistema eletrônico, com a possibilidade de impugnação, na forma do art. 16.

Art. 36. Na hipótese de CC ou CI insatisfatório, exaurido o recurso cabível, em até 30 (trinta) dias da notificação deverá ser apresentado à Secretaria competente protocolo de compromisso, aprovado pela CPA da instituição, cuja execução deverá ter início imediatamente. (NR)

§ 1º A Secretaria competente poderá se manifestar sobre o protocolo de compromisso e validar seu prazo e condições ou determinar alterações, considerando o relatório da Comissão de Avaliação ou outros elementos de instrução relevantes. (NR)

§ 2º Não havendo manifestação da Secretaria, presumem-se aceitas as condições fixadas no protocolo de compromisso, cujo resultado será verificado na reavaliação in loco prevista no art. 37. (NR)

§ 3º A celebração do protocolo de compromisso suspende o processo de credenciamento ou de renovação de reconhecimento em tramitação. (NR)

§ 4º Na vigência de protocolo de compromisso poderá ser suspensa, cautelarmente, a admissão de novos alunos, dependendo da gravidade das deficiências, nos termos do no art. 61, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, a fim de evitar prejuízo aos alunos.

§ 5º [revogado]

§ 6º Na hipótese da medida cautelar, caberá recurso, sem efeito suspensivo, à CES/CNE, em instância única e irrecurável, no prazo de 30 dias.

§ 7º O recurso será recebido pela Secretaria competente, que, em vista das razões apresentadas, poderá reconsiderar a decisão, no todo ou em parte.

Art. 37. Ao final do prazo do protocolo de compromisso, deverá ser requerida reavaliação, acompanhada de relatório de cumprimento do protocolo de compromisso até o momento, ainda que parcial, aprovado pela CPA da instituição e do recolhimento da taxa respectiva. (NR)

§ 1º A reavaliação adotará o mesmo instrumento aplicável às avaliações do curso ou instituição e atribuirá CC ou CI reavaliados, destacando os pontos constantes no protocolo de compromisso e na avaliação precedente, sem se limitar a eles, considerando a atividade educacional globalmente.

§ 2º Não requerida reavaliação, ao final do prazo do protocolo de compromisso, considerar-se-á mantido o conceito insatisfatório, retomando-se o andamento do processo, na forma do art. 38. (NR)

Art. 38. A manutenção do conceito insatisfatório, exaurido o recurso cabível, enseja a instauração de processo administrativo para aplicação das penalidades previstas no art. 10, § 2º, da Lei nº 10.861, de 2004.

Art. 39. A instituição será notificada da instauração do processo e terá prazo de 10 dias para apresentação da defesa.

Art. 40. Recebida a defesa, a Secretaria competente apreciará os elementos do processo e elaborará parecer, encaminhando o processo à Câmara de Educação Superior do CNE, nos termos do art. 10, § 3º da Lei nº 10.861, de 2004, com a recomendação de aplicação de penalidade, ou de arquivamento do processo administrativo, se considerada satisfatória a defesa.

§ 1º No caso de credenciamento, diante de conceito insatisfatório ou deficiências que persistam, a Secretaria competente emitirá parecer pelo descredenciamento da instituição, encaminhando o processo à decisão da CES/CNE.

§ 2º Em se tratando de limitações de menor gravidade, no caso de centro universitário, a Secretaria poderá opinar pelo credenciamento como faculdade, e no caso de universidade, como centro universitário ou faculdade.

§ 3º A CES/CNE decidirá sobre o processo de credenciamento, não cabendo a concessão de novo prazo, assinatura de novo protocolo de compromisso ou termo de saneamento de deficiências

Art. 41. Recebido o processo na CES/CNE, será sorteado relator dentre os membros da CES/CNE e observado o rito dos arts. 20 e seguintes.

Parágrafo único. Não caberá a realização de diligência para revisão da avaliação.

Art. 42. A decisão de aplicação de penalidade ensejará a expedição de Portaria específica pelo Ministro.

Art. 43. A obtenção de conceito satisfatório, após a reavaliação in loco, provocará o restabelecimento do fluxo processual sobrestado, na forma do art. 36.

CAPÍTULO VI
DAS DISPOSIÇÕES PECULIARES AOS PROCESSOS DE CREDENCIAMENTO,
AUTORIZAÇÃO E RECONHECIMENTO PARA OFERTA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Seção I

Disposições gerais

Art. 44. O credenciamento de instituições para oferta de educação na modalidade a distância deverá ser requerido por instituições de educação superior já credenciadas no sistema federal ou nos sistemas estaduais e do Distrito Federal, conforme art. 80 da Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 e art. 9º do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005.

§ 1º O pedido de credenciamento para EAD observará, no que couber, as disposições processuais que regem o pedido de credenciamento.

§ 2º O pedido de credenciamento para EAD tramitará em conjunto com o pedido de autorização de pelo menos um curso superior na modalidade a distância, nos termos do art. 67 do Decreto nº 5.773, de 2006.

§ 3º O credenciamento para EAD tramitará em conjunto com o pedido de credenciamento de instituições de educação superior.

§ 4º O credenciamento de instituições para oferta de cursos e programas de mestrado e doutorado na modalidade a distância sujeita-se à competência normativa da CAPES e à expedição de ato autorizativo específico.

Art. 45. O ato de credenciamento para EAD considerará como abrangência geográfica para atuação da instituição de ensino superior na modalidade de educação a distância, para fim de realização das atividades presenciais obrigatórias, a sede da instituição acrescida dos pólos de apoio presencial.

§ 1º Pólo de apoio presencial é a unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a distância, conforme dispõe o art. 12, X, c, do Decreto nº 5.622, de 2005.

§ 2º As atividades presenciais obrigatórias, compreendendo avaliação, estágios, defesa de trabalhos ou prática em laboratório, conforme o art. 1º, § 1º, do Decreto nº 5.622, de 2005, serão realizados na sede da instituição ou nos pólos de apoio presencial credenciados.

§ 3º Caso a sede da instituição venha a ser utilizada para a realização da parte presencial dos cursos a distância, deverá submeter-se a avaliação in loco, observados os referenciais de qualidade exigíveis dos pólos.

§ 4º As atividades presenciais obrigatórias dos cursos de pós graduação lato sensu a distância poderão ser realizadas em locais distintos da sede ou dos pólos credenciados.

Seção II

Do processo de credenciamento para educação a distância

Art. 46. O pedido de credenciamento para EAD será instruído de forma a comprovar a existência de estrutura física e tecnológica e recursos humanos adequados e suficientes à oferta da educação superior a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005 e os referenciais de qualidade próprios, com os seguintes documentos:

I - ato autorizativo de credenciamento para educação superior presencial;

II - comprovante eletrônico de pagamento da taxa de avaliação, gerado pelo sistema, considerando a sede e os pólos de apoio presencial, exceto para instituições de educação superior públicas;

III - formulário eletrônico de PDI, no qual deverão ser informados os pólos de apoio presencial, acompanhados dos elementos necessários à comprovação da existência de estrutura física, tecnológica e de recursos humanos adequados e suficientes à oferta de cursos na modalidade a distância, conforme os requisitos fixados pelo Decreto nº 5.622, de 2005, e os referenciais de qualidade próprios.

§ 1º As instituições integrantes do sistema federal de educação já credenciadas ou reconhecidas no e-MEC poderão ser dispensadas de apresentação do documento referido no inciso I.

§ 2º O pedido de credenciamento para EAD deve ser acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso superior na modalidade.

§ 3º O cálculo da taxa de avaliação deverá considerar as comissões necessárias para a verificação in loco de cada pólo presencial requerido.

Seção III

Do credenciamento especial para oferta de pós-graduação

lato sensu a distância

Art. 47. As instituições de pesquisa científica e tecnológica credenciadas para a oferta de cursos de pós-graduação lato sensu poderão requerer credenciamento específico para EAD, observadas as disposições desta Portaria, além das normas que regem os cursos de especialização.

Art. 48. O credenciamento para EAD que tenha por base curso de pós-graduação lato sensu ficará limitado a esse nível.

Parágrafo único. A ampliação da abrangência acadêmica do ato autorizativo referido no caput, para atuação da instituição na modalidade EAD em nível de graduação, dependerá de pedido de aditamento, instruído com pedido de autorização de pelo menos um curso de graduação na modalidade a distância.

Seção IV

Do credenciamento de instituições de educação superior integrantes dos sistemas estaduais para oferta de educação a distância

Art. 49. Os pedidos de credenciamento para EAD de instituições que integram os sistemas estaduais e do Distrito Federal de educação superior serão instruídos com a comprovação do ato de credenciamento pelo sistema competente, além dos documentos e informações previstos no art. 46. (NR)

Art. 50. A oferta de curso na modalidade a distância por instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal sujeita-se a credenciamento prévio da instituição pelo MEC, que se processará na forma desta Portaria, acompanhado do pedido de autorização de pelo menos um curso perante o sistema federal, cujos elementos subsidiarão a decisão do MEC sobre o pedido de credenciamento. (NR)

§ 1º O curso de instituição integrante do sistema estadual que acompanhar o pedido de credenciamento em EAD receberá parecer opinativo do MEC sobre autorização, o qual poderá subsidiar a decisão das instâncias competentes do sistema estadual. (NR)

§ 2º A supervisão da instituição credenciada na forma do caput caberá à autoridade competente do sistema federal.

Art. 51. Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal, nos termos do art. 17, I e II, da Lei nº 9.394, de 1996, devem tramitar perante os órgãos estaduais e do Distrito Federal competentes, aos quais caberá a respectiva supervisão. (NR)

Parágrafo único. Os cursos referidos no caput cuja parte presencial for executada fora da sede, em pólos de apoio presencial, devem requerer o credenciamento prévio do pólo, com a demonstração de suficiência da estrutura física e tecnológica e de recursos humanos para a oferta do curso, pelo sistema federal.

Art. 52. Os cursos das instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal cujas atividades presenciais obrigatórias forem realizadas em pólos localizados fora da unidade da federação sujeitam-se a autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e supervisão pelas autoridades do sistema federal, sem prejuízo dos atos autorizativos de competência das autoridades do sistema estadual. (NR)

Seção V

Da autorização e reconhecimento de cursos de educação a distância

Art. 53. A oferta de cursos superiores na modalidade a distância, por instituições devidamente credenciadas para a modalidade, sujeita-se a pedido de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, dispensada a autorização para instituições que gozem de autonomia, exceto para os cursos referidos no art. 28, § 2º, do Decreto nº 5.773, de 2006, na forma da legislação. (NR)

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos superiores na modalidade a distância de instituições integrantes do sistema federal devem tramitar perante os órgãos próprios do MEC.

§ 2º A existência de cursos superiores reconhecidos na modalidade presencial, ainda que análogos aos cursos superiores a distância ofertados pela IES, não exclui a necessidade de processos distintos de reconhecimento de cada um desses cursos pelos sistemas de ensino competentes.

§ 3º Os cursos na modalidade a distância devem ser considerados de maneira independente dos cursos presenciais para fins dos processos de regulação, avaliação e supervisão.

§ 4º Os cursos na modalidade a distância ofertados pelas instituições dos sistemas federal e estaduais devem estar previstos no Plano de Desenvolvimento Institucional apresentado pela instituição por ocasião do credenciamento.

Art. 54. O pedido de autorização de curso na modalidade a distância deverá cumprir os requisitos pertinentes aos demais cursos superiores, informando projeto pedagógico, professores comprometidos, tutores de EAD e outros dados relevantes para o ato autorizativo, em formulário eletrônico do sistema e-MEC.

Parágrafo único. No processo de reconhecimento de cursos na modalidade a distância realizados em diversos pólos de apoio presencial, as avaliações in loco poderão ocorrer por amostragem, observado o procedimento do art. 55, § 2º.

Seção VI

Da oferta de cursos na modalidade a distância em regime de parceria

Art. 55. A oferta de curso na modalidade a distância em regime de parceria, utilizando pólo de apoio presencial credenciado de outra instituição é facultada, respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes no pólo.

§ 1º Os pedidos de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento de cursos na modalidade a distância em regime de parceria deverão informar essa condição, acompanhada dos documentos comprobatórios das condições respectivas e demais dados relevantes.

§ 2º Deverá ser realizada avaliação in loco aos pólos da instituição ofertante e da instituição parceira, por amostragem, da seguinte forma:

I - até 5 (cinco) pólos, a avaliação in loco será realizada em 1 (um) pólo, à escolha da SEED;

II - de 5 (cinco) a 20 (vinte) pólos, a avaliação in loco será realizada em 2 (dois) pólos, um deles à escolha da SEED e o segundo, definido por sorteio;

III - mais de 20 (vinte) pólos, a avaliação in loco será realizada em 10% (dez por cento) dos pólos, um deles à escolha da SEED e os demais, definidos por sorteio.

§ 3º A sede de qualquer das instituições deverá ser computada, caso venha a ser utilizada como pólo de apoio presencial, observado o art. 45, § 3º.

CAPÍTULO VII
DOS PEDIDOS DE ADITAMENTO AO ATO AUTORIZATIVO
Seção I
Disposições gerais

Art. 56. O aditamento se processará como incidente dentro de uma etapa da existência legal da instituição ou curso.

§ 1º Qualquer ampliação da abrangência original do ato autorizativo, resguardada a autonomia universitária, condiciona-se à comprovação da qualidade da prestação educacional oferecida pela instituição em relação às atividades já autorizadas.

§ 2º As alterações relevantes dos pressupostos que serviram de base à expedição do ato autorizativo, aptas a produzir impactos significativos sobre os estudantes e a comunidade acadêmica, dependerão de aditamento, na forma dos arts. 57 e 61.

§ 3º As alterações de menor relevância dispensam pedido de aditamento, devendo ser informadas imediatamente ao público, de modo a preservar os interesses dos estudantes e da comunidade universitária, e apresentadas ao MEC, na forma de atualização, posteriormente integrando o conjunto de informações da instituição ou curso a serem apresentadas por ocasião da renovação do ato autorizativo em vigor. (NR)

§ 4º Os pedidos voluntários de descredenciamento de instituição ou desativação do curso se processarão como aditamentos e resultarão na baixa do código da instituição ou curso. (NR)

§ 5º O pedido de aditamento será decidido pela autoridade que tiver expedido o ato cujo aditamento se requer, observados os procedimentos pertinentes ao processo originário, com as alterações deste Capítulo.

§ 6º Após análise documental, realização de diligências e avaliação in loco, quando couber, será reexpedida a Portaria de ato autorizativo com a alteração dos dados objeto do aditamento.

§ 7º [revogado]

Seção II
Das atualizações

Art. 56-A As alterações de menor relevância deverão ser processadas mediante simples atualização, a qualquer tempo, dispensando pedido de aditamento, e serão apreciadas

com o conjunto das informações pertinentes ao curso ou instituição, por ocasião da renovação do ato autorizativo em vigor.

§ 1º Poderão ser processadas como atualizações, entre outras, as seguintes situações:

I - remanejamento de vagas já autorizadas entre turnos de um mesmo curso presencial ou a criação de turno, nas mesmas condições;

II - aumento de vagas em cursos oferecidos por instituições com autonomia, com IGC e CI satisfatórios, comprovando-se aprovação pelo órgão competente da instituição em campo próprio do sistema;

III - alteração da situação do curso de "em funcionamento" para "em extinção" ou "extinto";

IV - inserção de novos endereços de instituições com autonomia dentro do mesmo município, com exceção da criação de novos pólos de apoio presencial, sujeita a credenciamento, nos termos do art. 57, III.

§ 2º A alteração da situação do curso de "em extinção" para "extinto" só poderá ocorrer no caso de cursos reconhecidos.

Seção III

Dos aditamentos ao ato de credenciamento

Art. 57. Devem tramitar como aditamento ao ato de credenciamento ou reconhecimentos os seguintes pedidos:

I - transferência de manutenção;

II - criação de campus fora de sede;

III - alteração da abrangência geográfica, com credenciamento ou descredenciamento voluntário de pólo de EAD;

IV - unificação de mantidas ou alteração de denominação de mantida;

V - alteração relevante de PDI;

VI - alteração relevante de Estatuto ou Regimento;

VII - descredenciamento voluntário de instituição, acompanhado da extinção de todos os seus cursos; (NR)

VIII - alteração de categoria administrativa.

§ 1º As hipóteses dos incisos I, IV, V, VI, VII e VIII serão processadas mediante análise documental, ressalvada a necessidade de avaliação in loco apontada pela Secretaria competente após a apreciação dos documentos. (NR)

§ 2º As hipóteses dos incisos II e III dependem de avaliação in loco e pagamento da taxa respectiva.

§ 3º O aditamento ao ato de credenciamento para credenciamento de pólo de EAD observará as disposições gerais que regem a oferta de educação a distância.

§ 4º O pedido de aditamento, após análise documental, realização das diligências pertinentes e avaliação in loco, quando couber, será apreciado pela Secretaria competente, que elaborará parecer e minuta da Portaria de ato autorizativo com a alteração dos dados objeto do aditamento, encaminhando o processo ao CNE, para deliberação.

§ 5º A alteração do PDI para inclusão de cursos bem como as hipóteses arroladas nos incisos do caput são sempre relevantes. A relevância das demais alterações no PDI, Estatuto ou Regimento ficará a critério da instituição, que optará, com base nesse

entendimento, por submeter a alteração ao MEC na forma de aditamento ou no momento da renovação do ato autorizativo em vigor.

§ 6º O descredenciamento voluntário de instituição somente poderá ocorrer após a emissão de todos os diplomas e certificados, bem como da organização do acervo acadêmico.

Art. 58. O pedido de transferência de mantença será instruído com os elementos referidos no art. 15, I, do Decreto nº 5.773, de 2006, do adquirente da mantença, acrescido do instrumento de aquisição, transferência de quotas, alteração do controle societário ou do negócio jurídico que altera o poder decisório sobre a mantenedora.

§ 1º No curso da análise documental, a SESu ou SETEC poderá baixar o processo em diligência, solicitando documentos complementares que se façam necessários para comprovar a condição de continuidade da prestação do serviço educacional pelo adquirente. (NR)

§ 2º As alterações do controle societário da mantenedora serão processadas na forma deste artigo, aplicando-se, no que couber, as suas disposições.

Art. 59. O pedido de credenciamento de campus fora de sede será instruído com os seguintes documentos:

I - alteração do PDI, relativa à ampliação da área de abrangência, com indicação dos cursos previstos para o novo campus;

II - pedido de autorização de pelo menos um curso no novo campus;

III - comprovante de recolhimento da taxa de avaliação, na forma do art. 8º, I.

§ 1º A oferta de curso fora de sede em unidade credenciada sem regime de autonomia depende de autorização específica.

§ 2º O reconhecimento de curso não autorizado oferecido em campus fora de sede condiciona-se à demonstração da regularidade do regime de autonomia, nos termos do art. 72 do Decreto nº 5.773, de 2006.

§ 3º O curso oferecido por centro universitário em unidade fora de sede credenciada ou autorizada antes da edição do Decreto nº 3.860, de 2001, depende de autorização específica, em cada caso.

Art. 60. A instituição poderá requerer a ampliação da abrangência de atuação, por meio do aumento do número de pólos de apoio presencial, na forma de aditamento ao ato de credenciamento para EAD.

§ 1º O pedido de aditamento será instruído com documentos que comprovem a existência de estrutura física e recursos humanos necessários e adequados ao funcionamento dos pólos, observados os referenciais de qualidade, além do comprovante de recolhimento da taxa de avaliação in loco.

§ 2º No caso do pedido de aditamento ao ato de credenciamento para EAD visando o funcionamento de pólo de apoio presencial no exterior, o recolhimento da taxa será complementado pela instituição com a diferença do custo de viagem e diárias dos avaliadores no exterior, conforme cálculo do INEP.

§ 3º O pedido de ampliação da abrangência de atuação, nos termos deste artigo, somente poderá ser efetuado após o reconhecimento do primeiro curso a distância da instituição.

§ 4º A disposição do parágrafo 3º não se aplica às instituições vinculadas à Universidade Aberta do Brasil, nos termos do Decreto nº 5.800, de 08 de junho de 2006.

Seção IV
Dos aditamentos ao ato de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento

Art. 61. Devem tramitar como aditamento ao ato de autorização, reconhecimento ou renovação de reconhecimento os seguintes pedidos:

- I - aumento de vagas ou criação de turno, observados os §§ 3º e 4º;
- II - alteração da denominação de curso;
- III - mudança do local de oferta do curso;
- IV - [revogado];
- V - ampliação da oferta de cursos a distância, em pólos credenciados;
- VI - desativação voluntária do curso.

§ 1º As hipóteses dos incisos I, II, IV, V e VI serão processadas mediante análise documental, ressalvada a necessidade de avaliação in loco apontada pela Secretaria competente após a apreciação dos documentos.

§ 2º A hipótese do inciso III depende de avaliação in loco pelo INEP, na forma desta Portaria, e pagamento da taxa respectiva, ressalvada a alteração para endereço que já possua ato autorizativo expedido, constante do Cadastro e-MEC, a ser verificada em análise documental. (NR)

§ 3º O aumento de vagas em cursos oferecidos por instituições autônomas, devidamente aprovado pelo órgão competente da instituição, compatível com a capacidade institucional e as exigências do meio, nos termos do art. 53, IV, da Lei nº 9.394, de 1996, não depende de aditamento, devendo ser informado como atualização, na forma do art. 56-A. (NR)

§ 4º O remanejamento de vagas já autorizadas entre turnos de um mesmo curso presencial ou a criação de turno, nas mesmas condições, dispensa aditamento do ato autorizativo, devendo ser processado na forma do art. 56, § 3º.

§ 5º O aditamento para mudança de endereço de oferta de curso poderá ser deferido mediante análise documental, independentemente de avaliação in loco, conforme § 2º, a juízo da Secretaria competente, na hipótese de endereços associados ao mesmo agrupador, entendido como endereço principal de um campus ou unidade educacional, registrado no Cadastro e-MEC.

CAPÍTULO VIII
DO CADASTRO E-MEC
Seção I

Do cadastro e-MEC de instituições e cursos de educação superior

Art. 61-A Fica instituído o Cadastro e-MEC, cadastro eletrônico de consulta pública pela internet, base de dados oficial e única de informações relativas às instituições e cursos de educação superior, mantido pelo MEC.

§ 1º Os dados que integram o Cadastro e-MEC são públicos, com as ressalvas previstas na legislação.

§ 2º O Cadastro e-MEC atribuirá para cada instituição, curso e local de oferta de educação superior código próprio, a ser utilizado nos demais sistemas eletrônicos do MEC.

§ 3º Em relação aos cursos, deverá ser feito um registro correspondente a cada projeto pedagógico que conduza a diploma a ser expedido pela instituição, independentemente do compartilhamento de disciplinas, percursos formativos ou formas de acesso entre eles.

§ 4º O Cadastro e-MEC deve ser estruturado para garantir a interoperabilidade com os demais sistemas do MEC, em especial os seguintes programas e sistemas: PROUNI, FIES, SISU, ENADE, Censo da Educação Superior e Pingfes, UAB, SisCEBAS, além do sistema e-MEC, de tramitação de processos de regulação, avaliação e supervisão.

§ 5º As informações do Cadastro e-MEC constituirão a base de dados de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e autarquias vinculadas sobre instituições e cursos de educação superior, com precedência sobre quaisquer outras bases, evitando-se duplicação de coleta quando não expressamente justificada. § 6º A inserção de informações pelas instituições e pelos órgãos e instâncias do MEC deverá considerar as referências conceituais contidas no Manual de Conceitos de Referência para as Bases de Dados sobre Educação Superior que integra esta Portaria Normativa como Anexo I.

§ 7º Os arquivos e registros digitais do Cadastro e-MEC serão válidos para todos os efeitos legais e permanecerão à disposição das auditorias internas e externas do MEC, em que se manterá histórico de atualizações e alterações.

Art. 61-B Os dados do Cadastro e-MEC devem guardar conformidade com os atos autorizativos das instituições e cursos de educação superior, editados com base nos processos regulatórios competentes.

§ 1º A alteração dos dados constantes do Cadastro e-MEC depende de aditamento ou atualização, na forma das normas que regem o processo regulatório.

§ 2º O Cadastro e-MEC poderá agregar outras informações de interesse público sobre as instituições e cursos de educação superior, tais como as relativas à avaliação, a juízo dos órgãos responsáveis.

Art. 61-C Será mantido no cadastro e-MEC, junto ao registro da instituição ou curso, campo para inserção de versão atualizada do PDI ou PPC, para simples informação, sem vínculo com processo regulatório.

Art. 61-D Será mantido no cadastro e-MEC, junto ao registro da instituição, campo para inserção de relatório de auto-avaliação, validado pela CPA, a ser apresentado até o final de março de cada ano, em versão parcial ou integral, conforme se trate de ano intermediário ou final do ciclo avaliativo.

Art. 61-E A instituição deverá indicar um Procurador Educacional Institucional (PI), que será o responsável pelas respectivas informações no Cadastro e-MEC e nos processos regulatórios correspondentes, bem como pelos elementos de avaliação, incluídas as informações necessárias à realização do ENADE.

§ 1º O PI deverá, preferencialmente, estar ligado à Reitoria ou à Pró-Reitoria de Graduação da instituição ou órgãos equivalentes, a fim de que a comunicação com os órgãos do MEC considere as políticas, procedimentos e dados da instituição no seu conjunto.

§ 2º O PI deverá ser investido de poderes para prestar informações em nome da instituição, por ato de seu representante legal ao identificá-lo no sistema e-MEC, articulando-se, na instituição, com os responsáveis pelos demais sistemas de informações do MEC.

§ 3º O PI poderá indicar Auxiliares Institucionais (AIs) para compartilhar tarefas de inserção de dados, sob responsabilidade do PI.

§ 4º As informações prestadas pelo PI e pelos AIs presumem-se válidas, para todos os efeitos legais.

Art. 61-F No âmbito do MEC, a responsabilidade pela orientação e gestão do Cadastro e-MEC caberá à SESu, por sua Diretoria de Regulação, que procederá a inserção de informações das instituições e cursos de educação superior.

§ 1º As informações relativas às instituições credenciadas para oferta de educação superior tecnológica e aos cursos superiores de tecnologia serão inseridas pela Diretoria de Regulação da SETEC.

§ 2º As informações relativas às instituições credenciadas para oferta de educação superior a distância e cursos superiores nessa modalidade serão inseridas pela Diretoria de Regulação da SEED.

§ 3º As informações relativas aos processos de avaliação e seus resultados caberá a DAES do INEP.

Seção II

Das bases de dados sobre estudantes e docentes da educação superior

Art. 61-G O Cadastro Nacional de Docentes, base de dados oficial sobre os docentes vinculados a instituição de ensino superior regular, terá precedência sobre outros repositórios de informações sobre professores da educação superior no âmbito do MEC e autarquias vinculadas.

§ 1º As instituições serão responsáveis pela atualização periódica e validação dos dados, quando solicitadas pelos órgãos do MEC ou autarquias vinculadas.

§ 2º Poderão ser inseridos no Cadastro Nacional de Docentes os professores vinculados a programas de pós-graduação stricto sensu recomendados pela CAPES, para fins de inscrição no Basis.

Art. 61-H As informações coletadas pelo Censo da Educação Superior, a cargo do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) constituirão a base de dados de referência a ser utilizada pelos órgãos do MEC e autarquias vinculadas sobre estudantes da educação superior, com precedência sobre quaisquer outras, evitando-se duplicação de coleta quando não expressamente justificada.

Parágrafo único. A coleta de dados relativos a docentes e estudantes da educação superior no período de referência será feita por indivíduo, identificado pelo número de registro no Cadastro de Pessoas Físicas (CPF), a fim de evitar duplicidades.

CAPÍTULO IX

DO REGIME DE COOPERAÇÃO DOS SISTEMAS ESTADUAIS COM O SISTEMA NACIONAL DE AVALIAÇÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Art. 61-I A cooperação com os sistemas de ensino superior dos Estados e do Distrito Federal, para os processos de avaliação de instituições e cursos, no âmbito do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), com base no art. 1º, § 2º da Lei nº 10.861, de 2004, será realizada nos termos desta Portaria Normativa.

Art. 61-J A cooperação será formalizada mediante acordo firmado entre o Conselho Estadual de Educação (CEEs) ou instância correspondente do sistema estadual ou do Distrito Federal e o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com a interveniência da Comissão Nacional de Avaliação da Educação Superior (CONAES).

Parágrafo único. Firmado o acordo de cooperação, o órgão estadual ou do Distrito Federal responsável informará a relação de instituições e cursos a serem avaliados.

Art. 61-K O cadastro de instituições e cursos superiores dos sistemas estaduais e do Distrito Federal observará as disposições pertinentes desta Portaria Normativa, sendo facultado aos CEEs ou autoridades regulatórias competentes validar os dados respectivos.

Parágrafo único. As informações lançadas pelas instituições dos sistemas estaduais ou do Distrito Federal presumem-se válidas até a confirmação referida no caput.

Art. 61-L A realização de avaliações no sistema nacional não elide as atribuições de regulação e supervisão das instituições e cursos superiores, que permanecerão no âmbito das

autoridades do sistema estadual ou do Distrito Federal, observados os limites de sua competência territorial.

§ 1º Na hipótese de atividades que transcendam os limites do Estado ou do Distrito Federal, as competências de regulação e supervisão pertencem às autoridades do sistema federal.

§ 2º A fiscalização do cumprimento de prazos para requerimento de avaliação institucional ou de curso no sistema eletrônico do MEC insere-se nas atribuições de supervisão da autoridade estadual ou do Distrito Federal.

Art. 61-M Na ausência do acordo de cooperação referido no art. 61-G, as instituições integrantes dos sistemas estaduais e do Distrito Federal poderão submeter-se a avaliação no sistema nacional voluntariamente, por adesão.

§ 1º A adesão da instituição do sistema estadual ou do Distrito Federal ao SINAES implica a avaliação institucional e avaliação de todos os cursos da instituição segundo as regras e procedimentos do SINAES.

§ 2º É vedada a exclusão de cursos ou modalidades do processo de avaliação.

§ 3º Na hipótese de denúncia do acordo de cooperação, as instituições do sistema estadual ou do Distrito Federal que o desejarem poderão permanecer submetidas às avaliações do SINAES, na forma do caput.

Art. 61-N A cooperação com os sistemas estaduais e do Distrito Federal abrange os procedimentos relativos ao ciclo avaliativo, conforme arts. 33 a 43.

§ 1º A tramitação dos processos observará, no que couber, as regras e rotinas do sistema nacional aplicáveis à fase de avaliação dos processos de reconhecimento, no caso de instituições, e renovação de reconhecimento, no caso de cursos.

§ 2º Os resultados da avaliação ficarão disponíveis ao sistema estadual e do Distrito Federal, a quem incumbirão as análises documental e de mérito, como fundamento para as decisões de cunho regulatório.

§ 3º A aprovação e acompanhamento do protocolo de compromisso, quando for o caso, cabe à autoridade regulatória estadual ou do Distrito Federal.

§ 4º Os processos de que trata este artigo são isentos de taxa de avaliação, nos termos da Lei no 10.870, de 2004.

CAPÍTULO X DISPOSIÇÕES FINAIS E TRANSITÓRIAS

Art. 62 O ingresso de processos regulatórios no sistema observará calendário previamente definido em Portaria do Ministro da Educação.

Art. 63 Os cursos cujos pedidos de reconhecimento tenham sido protocolados dentro do prazo e não tenham sido decididos até a data de conclusão da primeira turma consideram-se reconhecidos, exclusivamente para fins de expedição e registro de diplomas.

§ 1º A instituição poderá se utilizar da prerrogativa prevista no caput enquanto não for proferida a decisão definitiva no processo de reconhecimento, tendo como referencial a avaliação. (NR)

§ 2º As instituições que foram credenciadas experimentalmente, nos termos do art. 80 da Lei nº 9.394, de 1996, na modalidade de EAD, para atuação no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil, constantes dos anexos das Portarias nºs 858, de 04 de setembro de 2009, e 1.050, de 22 de agosto de 2008, poderão se utilizar da prerrogativa prevista no caput, para os processos de reconhecimento dos respectivos cursos a distância, protocolados até o dia 31 de janeiro de 2011.

Art. 64. O sistema Sapiens será progressivamente desativado, à medida que suas funcionalidades forem absorvidas pelo sistema e-MEC.

§ 1º Os processos iniciados no Sapiens, incluindo-se os respectivos aditamentos, seguirão tramitando naquele sistema até a expiração do ato autorizativo em vigor.

§ 2º Os pedidos de atos autorizativos novos ou em renovação, bem como os aditamentos dos atos autorizativos expedidos no e-MEC deverão ser protocolados nesse sistema.

§ 3º Por ocasião do protocolo de pedido de ato autorizativo de instituição ou curso cujos dados não integrem o e-MEC, deverão ser preenchidos os formulários respectivos disponíveis, de pedido de aditamento de ato autorizativo gerado no Sapiens, deverão ser preenchidos os formulários completos, para fins de atualização do banco de dados.

§ 5º Os formulários constantes de sistemas próprios do MEC ou do INEP relacionados às funções objeto do sistema e-MEC deverão progressivamente ser reorientados no sentido da plena interoperabilidade, visando eliminar a duplicidade de alimentação de dados por parte dos usuários.

Art. 65. Para fins do sistema estabelecido nesta Portaria, os pedidos de avaliação relacionados à renovação dos atos autorizativos de instituições reconhecidas segundo a legislação anterior à edição da Lei nº 9.394, de 1996, serão equiparados aos pedidos de credenciamento e tramitarão na forma desses.

Art. 66. Na hipótese de reestruturação de órgãos do MEC que não afete substancialmente o fluxo de processos disciplinados nesta Portaria, as menções a Secretarias e suas Diretorias deverão ser aplicadas em relação a órgãos equivalentes que vierem a desempenhar as suas funções.

Art. 67. Quando possível e conveniente, visando minimizar o desconforto dos usuários, evitar duplicidade de lançamento de informações e obter os melhores resultados da interoperabilidade dos sistemas de acompanhamento da educação superior, serão aproveitados os números de registros e informações lançados em outros sistemas do MEC e seus órgãos vinculados.

Art. 68. O sistema será implantado à medida da conclusão e comprovação da segurança de cada um de seus módulos, com base em critérios técnicos próprios da tecnologia da informação.

§ 1º O aditamento do ato de credenciamento, para inclusão de novos cursos no PDI não será exigido nas avaliações realizadas no ciclo avaliativo 2007/2009 e atos autorizativos correspondentes.

§ 2º A certificação digital não será exigida até o ano de 2010, inclusive. (NR)

§ 3º Os módulos não disponíveis de imediato no sistema e-MEC, tais como credenciamento especial de instituições para oferta de cursos de pós-graduação lato sensu e pedidos de aditamento, poderão ser transitoriamente supridos pelas funcionalidades correspondentes no sistema Sapiens, até a sua completa desativação.

Art. 69. O funcionamento de pólo não constante do Cadastro e-MEC caracteriza irregularidade, nos termos do art. 11 do Decreto nº 5.773 de 2006. (NR)

§ 1º [revogado]

§ 2º [revogado]

§ 3º [revogado]

Art. 69-A O ano I do primeiro ciclo avaliativo após a vigência desta Portaria Normativa, conforme art. 33-E, § 1º, será o de 2010.

Art. 69-B No ciclo avaliativo 2010-2012, será considerada prorrogada a validade do ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento de cursos em vigor, dispensada qualquer formalidade, desde que o curso preencha os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - CPC satisfatório;

II - ato de reconhecimento ou renovação de reconhecimento expedido a partir de 2009, inclusive;

III - não estar submetido às hipóteses de apresentação obrigatória de novo PPC ou documentos relevantes, em virtude de desmembramento ocorrido no recadastramento, conforme o art. 69-D.

Art. 69-C No ciclo avaliativo 2010-2012, será considerada prorrogada a validade de ato de credenciamento em vigor, dispensada qualquer formalidade, desde que a instituição preencha os seguintes requisitos, cumulativamente:

I - IGC satisfatório nos três anos do ciclo;

II - ato de credenciamento expedido a partir de 2009, inclusive.

§ 1º Na hipótese de IGC insatisfatório em qualquer ano do ciclo, ficam sem efeito a prorrogação de validade e dispensa de requerimento referidas no caput.

§ 2º A prorrogação de validade e dispensa de requerimento referidas no caput também não se aplicam às instituições que tenham campus ou unidade fora de sede não avaliados no ciclo avaliativo 2007-2009, as quais deverão protocolar pedido de credenciamento no prazo de 02 a 15 de outubro a 15 de dezembro de 2012.

Art. 69-D Nos processos anteriores à publicação desta Portaria Normativa, na hipótese de alteração do local de oferta do curso ou instituição após o protocolo do pedido, quando a decisão do processo não depender da análise documental relativa ao imóvel, a avaliação in loco poderá ocorrer no endereço constante do Cadastro e-MEC, condicionada à informação no formulário eletrônico de avaliação, antes de sua realização.

§ 1º Quando houver decorrido prazo superior a 12 meses entre o protocolo do pedido e a abertura do formulário eletrônico de avaliação respectivo, será admitida a atualização do PPC ou PDI respectivos, em formulário associado ao Cadastro e-MEC, nos termos do art. 61-C.

§ 2º A excepcionalidade do caput não se aplica aos pedidos de credenciamento e autorizações associadas, os quais deverão ser arquivados na hipótese de alteração do endereço antes de finalizado o processo respectivo.

Art. 70. Revogam-se as seguintes normas, ressalvados os efeitos jurídicos já produzidos: (NR)

I - Portarias no 1.885, de 27 de junho de 2002, no 1.037, de 07 de julho de 1999 e no 18, de 23 de março de 2000, mantendo-se para histórico e consulta os dados lançados no Cadastro de Instituições de Educação Superior (SiedSup);

II - Portarias nº 2.051, de 9 de julho de 2004; e nº 1.027, de 15 de maio de 2006, consolidando-se suas disposições nesta Portaria Normativa;

III - Portarias Normativas nº 4, de 5 de agosto de 2008; nº 12, de 5 de setembro de 2008; e nº 10 de 2 de julho de 2009, consolidando-se suas disposições nesta Portaria Normativa;

IV - Portaria nº 514, de 27 de agosto de 1974;

- V - Portaria nº 726, de 21 de outubro de 1977;
- VI - Portaria nº 95, de 5 de fevereiro de 1986;
- VII - Portaria nº 375, de 4 de março e 2.141, de 14 de novembro de 1991;
- VIII - Portarias do ano de 1993: 1.583, de 9 de novembro; 1.405, de 27 de setembro; e 1.790, de 22 de dezembro;
- IX - Portarias do ano de 1994: 1.792, 1.793 e 1.794, de 27 de dezembro;
- X - Portaria nº 75, de 3 de fevereiro de 1995;
- XI - Portaria nº 247, de 18 de março de 1996;
- XII - Portaria nº 469, de 25 de março de 1997;
- XIII - Portaria nº 524, de 12 de junho de 1998;
- XIV - Portarias de 1999: 322, de 26 de fevereiro; 653, de 15 de abril;
- XV - Portarias de 2000: 1.843, de 31 de dezembro; e 2.004 a 2.006, de 19 de dezembro;
- XVI - Portarias de 2001: 1 a 21, de 4 de janeiro; 1.222, de 20 de junho; 1.466, de 12 de julho; 2.026, de 12 de setembro; 3.017 a 3.021, de 21 de dezembro;
- XVII - Portarias de 2002: 335, de 6 de fevereiro; 1.037, de 9 de abril; 2.578, de 13 de setembro; 2.805, de 3 de outubro; 2.905, de 17 de outubro; 3.478, de 12 de dezembro; 3.647 a 3.651, de 19 de dezembro; 3.776, de 20 de dezembro; e 3.802 a 3.819, de 24 de dezembro;
- XVIII - Portarias de 2003: 1.756, de 08 de julho; e 3.111, de 31 de outubro;
- XIX - Portarias de 2004: 411, de 12 de fevereiro; 695, de 18 de março; 7, de 19 de março; 983, de 13 de abril; 1.753, de 17 de junho; 3.672, de 12 de novembro; 3.799, de 17 de novembro; 3.850, de 23 de novembro; 4.327, de 22 de dezembro; e 4.361, de 29 de dezembro;
- XX - Portarias de 2005: 327, de 1º de fevereiro; 328, de 1º de fevereiro; 1.779, de 25 de maio; 1.874, de 2 de junho; 2.413, de 07 de julho de 2005; 3.160, de 13 de setembro; e 4.271, de 12 de dezembro;
- XXI - Portarias de 2006: 240, de 25 de janeiro; 1.026, de 12 de maio; e 1.309, de 14 de julho;
- XXII - Portarias de 2007: 147, de 02 de fevereiro; 546, de 31 de maio;
- XXIII - Portaria de 2009: 821, de 24 de agosto.

Art. 71. Revogam-se as Portarias relacionadas abaixo, ressalvados os efeitos jurídicos já produzidos:

- 1.670-A, de 30 de novembro de 1994;
- 1.120, de 16 de julho de 1999;
- 3.486, de 12 de dezembro de 2002;
- 2.477, de 18 de agosto de 2004;
- 4.359, de 29 de dezembro de 2004;
- 398, de 03 de fevereiro de 2005;
- 1.850, de 31 de maio de 2005;
- 2.201, de 22 de junho de 2005;

2.864, de 24 de agosto de 2005;
3.161, de 13 de setembro de 2005;
3.722, de 21 de outubro de 2005,
Portaria Normativa nº 2, de 10 de janeiro de 2007,
e Portaria SESu nº 408, de 15 de maio de 2007.
Art. 72. Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

FERNANDO HADDAD

ANEXO

Quadro de conceitos de referência para as bases de dados do Ministério da Educação sobre educação superior

1. Manutenção da instituição

1.1. Mantenedora - pessoa jurídica que provê os recursos necessários ao funcionamento da instituição de ensino e a representa legalmente.

1.2. Mantida - instituição de ensino superior que realiza a oferta da educação superior.

2. Categoria administrativa da instituição

2.1. Pública

2.1.1. Federal- instituição mantida pelo Poder Público federal, com gratuidade de matrículas e mensalidades;

2.1.2. Estadual- instituição mantida pelo Poder Público estadual, com gratuidade de matrículas e mensalidades;

2.1.3. Municipal- instituição mantida pelo Poder Público municipal, com gratuidade de matrículas e mensalidades;

2.2. Privada

2.2.1. com fins lucrativos - instituição mantida por ente privado, com fins lucrativos;

2.2.2. sem fins lucrativos não beneficente- instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos; pode ser confessional ou comunitária, conforme o art. 20 da LDB;

2.2.3. beneficente: instituição mantida por ente privado, sem fins lucrativos, detentora de Certificado de Assistência Social, nos termos da legislação própria. Pode ser confessional ou comunitária.

2.3. Especial (art. 242 da Constituição Federal)- instituição educacional oficial criada por lei estadual ou municipal e existente na data da promulgação da Constituição Federal, que não seja total ou preponderantemente mantida com recursos públicos, portanto não gratuita.

3. Organização acadêmica da instituição

3.1. Faculdade- categoria que inclui institutos e organizações equiparadas, nos termos do Decreto nº 5.773, de 2006;

3.2. Centro universitário- dotado de autonomia para a criação de cursos e vagas na sede, está obrigado a manter um terço de mestres ou doutores e um quinto do corpo docente em tempo integral;

3.3. Universidade- dotada de autonomia na sede, pode criar campus fora de sede no âmbito do Estado e está obrigada a manter um terço de mestres ou doutores e um terço do corpo docente em tempo integral;

3.4. Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia para efeitos regulatórios, equipara-se a universidade tecnológica;

3.5. Centro Federal de Educação Tecnológica- para efeitos regulatórios, equipara-se a centro universitário.

4. Tipos de cursos e graus

4.1. Graduação - cursos superiores que conferem diplomas, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo, conferindo os graus de Bacharelado, Licenciatura ou Tecnologia.

4.1.1. Bacharelado - curso superior generalista, de formação científica ou humanística, que confere ao diplomado competências em determinado campo do saber para o exercício de atividade profissional, acadêmica ou cultural, com o grau de bacharel.

4.1.2. Licenciatura- curso superior que confere ao diplomado competências para atuar como professor na educação básica, com o grau de licenciado.

4.1.3. Tecnologia - cursos superiores de formação especializada em áreas científicas e tecnológicas, que conferem ao diplomado competências para atuar em áreas profissionais específicas, caracterizadas por eixos tecnológicos, com o grau de tecnólogo.

4.2. Pós-graduação stricto sensu- cursos de educação superior compreendendo os programas de mestrado e doutorado acadêmico ou profissional, que conferem diploma aos concluintes.

4.3. Especialização ou pós-graduação lato sensu- programas abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino, observada a carga horária mínima e requisitos fixados nas normas próprias, e conferem certificados aos concluintes.

4.3.1. Residência médica- programa de pós-graduação lato sensu, especialização na área médica, caracterizado como treinamento em serviço.

4.3.2. Residência multiprofissional em saúde- programa de pós-graduação lato sensu, especialização nas áreas de saúde distintas da medicina, caracterizados como treinamento em serviço.

4.4. Extensão- programa de formação da educação superior, voltado a estreitar a relação entre universidade e sociedade, aberto a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, que confere certificado aos estudantes concluintes. Compreende programas, projetos e cursos voltados a disseminar ao público externo o conhecimento desenvolvido e sistematizado nos âmbitos do ensino e da pesquisa e, reciprocamente, compreender as demandas da comunidade relacionadas às competências acadêmicas da instituição de educação superior.

5. Turnos de oferta dos cursos

5.1. Matutino - curso em que a maior parte da carga horária é oferecida até às 12h todos os dias da semana;

5.2. Vespertino - curso em que a maior parte da carga horária é oferecida entre 12h e 18h todos os dias da semana;

5.3. Noturno - curso em que a maior parte da carga horária é oferecida após as 18h todos os dias da semana;

5.4. Integral - curso ofertado inteira ou parcialmente em mais de um turno (manhã e tarde, manhã e noite, ou tarde e noite) exigindo a disponibilidade do estudante por mais de 6 horas diárias durante a maior parte da semana.

6. Temporalidade dos cursos

6.1. Periodicidade - intervalo de tempo em que se organizam as atividades de ensino perfazendo a carga horária determinada pelo projeto pedagógico do curso para um conjunto de componentes curriculares. Usualmente semestral ou anual; em casos específicos, justificados

pelas características do projeto pedagógico, pode ter outro regime, como trimestral ou quadrimestral.

6.2. Integralização - duração do curso, prazo previsto para que o estudante receba a formação pretendida; o tempo total deve ser descrito em anos ou fração.

7. Modalidade dos cursos

7.1. Presencial- modalidade de oferta que pressupõe presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações;

7.2. A distância- modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

8. Locais de oferta

8.1. Campus - local onde se oferece uma gama ampla de atividades administrativas e educacionais da instituição, incluindo espaços para oferta de cursos, bibliotecas, laboratórios e áreas de prática para estudantes e professores, e também reitorias, pró-reitorias, coordenação de cursos, secretaria, funcionamento de colegiados acadêmicos e apoio administrativo.

8.2. Unidade - local secundário da instituição, onde se exercem apenas atividades educacionais ou administrativas.

8.3. Campus sede - local principal de funcionamento da instituição, incluindo os órgãos administrativos e acadêmicos centrais, a oferta dos cursos e as demais atividades educacionais. Para fins regulatórios, o Município em que se situa a sede da instituição delimita o exercício de prerrogativas de autonomia, no caso de universidades e centros universitários.

8.4. Campus fora de sede - local secundário de funcionamento da instituição, fora do Município onde se localiza a sede da instituição e se oferecem cursos e realizam atividades administrativas.

É restrito às universidades e depende de credenciamento específico, em regra não gozando de prerrogativas de autonomia.

8.5. Unidade educacional na sede - local secundário de oferta de cursos e atividades educacionais no Município em que funciona a sede da instituição;

8.6. Unidade educacional fora de sede - local secundário de oferta de cursos e atividades educacionais em Município distinto daquele em que funciona a sede da instituição, incluindo fazendas, hospitais e qualquer outro espaço em que se realizem atividades acadêmicas, conforme previsão no ato de credenciamento do campus fora de sede.

8.7. Unidade administrativa - local secundário de realização de atividades exclusivamente administrativas.

8.8. Núcleo de educação a distância (EAD) - unidade responsável pela estruturação da oferta de EAD na instituição, compreendendo as atividades educacionais e administrativas, incluídas a criação, gestão e oferta de cursos com suporte tecnológico, bem como a administração, produção de materiais didáticos e recursos próprios da EAD. Aplica-se, ao Núcleo de EAD, para fins regulatórios, no que couber, a disciplina correspondente ao campus sede. 8.9. Pólo de apoio presencial de EAD- unidade operacional para o desenvolvimento descentralizado de atividades pedagógicas e administrativas relativas aos cursos e programas ofertados a na modalidade de educação a distância.

8.10. Agrupador - endereço principal de um campus ou unidade educacional, que agrega endereços vizinhos ou muito próximos, no mesmo município, no qual as atividades acadêmicas ou administrativas se dão com algum nível de integração.

9. Docentes

9.1. Tempo integral - docente contratado com 40 horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado o tempo de pelo menos 20 horas semanais a estudos, pesquisa, trabalhos de extensão, gestão, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

9.2. Tempo parcial - docente contratado atuando com 12 ou mais horas semanais de trabalho na mesma instituição, reservado pelo menos 25% do tempo para estudos, planejamento, avaliação e orientação de estudantes.

9.3. Horista - docente contratado pela instituição exclusivamente para ministrar aulas, independentemente da carga horária contratada, ou que não se enquadrem nos outros regimes de trabalho acima definidos.

9.4. Núcleo docente estruturante- conjunto de professores da instituição responsável pela formulação do projeto pedagógico do curso, sua implementação e desenvolvimento, composto por professores com titulação em nível de pós-graduação stricto sensu, contratados em regime de trabalho que assegure preferencialmente dedicação plena ao curso, e com experiência docente.

10. Estudantes

10.1. Matrícula- vínculo de estudante a curso superior.

10.1.1. Matrícula ativa- vínculo de estudantes a curso superior, que corresponde à realização de disciplinas ou atividades previstas no projeto pedagógico ou ainda à conclusão do curso no ano de referência.

10.1.2. Matrícula não ativa - vínculo formal de estudante a curso superior, sem correspondência com atividades acadêmicas.

10.2. Matriculado- estudante vinculado formalmente a curso superior. Atributo referido ao estudante, diferentemente do conceito de matrícula, atributo referido ao curso.

10.3. Ingressante- estudante que efetiva a matrícula inicial no curso.

10.3.1. por processo seletivo- estudante que efetiva a primeira matrícula no curso, após aprovação em processo seletivo;

10.3.2. por outras formas de ingresso que dispensam processo seletivo- estudante que efetiva a matrícula no curso na condição de portador de diploma de curso superior ou em virtude de mudança de curso dentro da mesma instituição, transferência de outra instituição, ou acordo internacional, como PEC-G.

10.4. Concluinte - estudante que tenha expectativa de concluir o curso no ano de referência, considerando o cumprimento de todos os requisitos para a integralização do curso em todos os componentes curriculares.

10.5. Inscrito - estudante que se inscreve para participar de processo seletivo de ingresso em curso superior.

10.6. Desistente -estudante que interrompe o vínculo formal com o curso em que estava matriculado.

11. Vagas

11.1. vagas autorizadas- número de lugares destinados ao ingresso de estudantes em curso superior, expressas em ato autorizativo, correspondente ao total anual, que a instituição pode distribuir em mais de um processo seletivo. No caso das instituições autônomas, consideram-se autorizadas as vagas aprovadas pelos colegiados acadêmicos competentes e regularmente informadas ao Ministério da Educação, na forma do art. 28 do Decreto 5.773, de 2006;

11.2. vagas oferecidas- número total de vagas disponibilizadas nos processos seletivos constantes dos editais expedidos pela instituição.

(*) Republicada por ter saído, no DOU nº 239, de 13-12-2007, Seção 1, págs. 39 a 43, com incorreção no original.

DOU nº 249, seção 1, quarta-feira, 29 de dezembro de 2010, páginas 23/31

Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 00012010122900023