

## **TODO MUNDO DEITADO NO CHÃO! CASOS DE PROFESSORES REFÉNS DA DOCÊNCIA**

**EVERYBODY, LIE DOWN ON THE FLOOR! CASES OF TEACHERS HELD HOSTAGE TO TEACHING**

Ricardo de Sena Abrahão<sup>1</sup>  
Míriam de Castro Possas<sup>2</sup>  
Marlos Vinicius Oliveira Ramos<sup>3</sup>

### **Resumo**

Diante das transformações no sistema de ensino superior privado do país ao longo dos últimos anos, mais precisamente a rápida expansão e a mercantilização do ensino, o docente se vê cada vez mais vulnerável, desvalorizado e refém de situações que lhe causam desgaste, seja por imposição das instituições ou do próprio aluno. O presente artigo traz 8 casos reais de professores de Instituições de Ensino Superior (IES) Privadas de Uberlândia/MG e São Paulo/SP caracterizando situações de angústia e sofrimento destes profissionais. Sendo assim, o objetivo geral desse artigo é evidenciar situações de violência e opressão de docentes dos cursos de Administração nas IES privadas. O método de pesquisa utilizado foi o da entrevista episódica, trazendo depoimentos da vivência diária dos entrevistados. Entende-se que o modelo educacional em vigor tem causado prejuízos aos docentes destas instituições com reflexos negativos na qualidade do ensino e na formação dos futuros administradores.

**Palavras-chave:** Docente; Administração; Violência; Opressão; Professor; IES.

### **Abstract**

*Faced with the changes in the private higher education system of the country over the past few years, more specifically the fast expansion and the commercialization of knowledge, the teacher finds himself increasingly vulnerable, undervalued and hostage to situations that cause him to wear out, either on account of the institutions, or many times of his/her own students. This article features 08 real cases reported by teachers of private institutions of higher education (IES) in Uberlândia (MG) and São Paulo (SP,) featuring distressing situations and the ensuing suffering endured by these professionals. Thus, the general objective of this article is to highlight violence and oppression of teachers that teach Management Courses in private institutions (IES). The research method used was the episodic interview, bringing testimonials of the respondents about their daily teaching life. It is understood that the current educational model has caused losses to the teachers of these institutions with negative consequences also in the quality of education and training of future managers.*

**Keywords:** Teaching; Administration; Violence; Oppression; Teacher; IES.

---

<sup>1</sup> Mestre em Administração. Universidade Federal de Uberlândia (UFU ), Programa de Pós-Graduação em Administração. E-mail: [ricardosab@hotmail.com.br](mailto:ricardosab@hotmail.com.br);

<sup>2</sup> Mestra em Administração. Universidade Federal de Uberlândia (UFU ), Programa de Pós-Graduação em Administração. E-mail: [miriampossas@gmail.com](mailto:miriampossas@gmail.com);

<sup>3</sup> Mestre em Administração. Universidade Federal de Uberlândia (UFU ), Programa de Pós-Graduação em Administração. E-mail: [marlosramos@yahoo.com.br](mailto:marlosramos@yahoo.com.br)

## 1 Introdução

Como uma profissão tão importante para a construção de qualquer sociedade, o professor é e sempre será referência para os indivíduos ao longo de suas vidas. Mas o que outrora foi uma profissão de destaque nacional, hoje se mostra cada vez mais desvalorizada, tanto pelo aluno que se enxerga como cliente, quanto pelas escolas que o submetem a condições de trabalho inadequadas. Em especial, o docente das Instituições de ensino Superior (IES) Privadas no Brasil sofre angústias e é oprimido, entre outros motivos, pelos baixos salários, crescimento da demanda de trabalho, pela precária infraestrutura, por violências sofridas e insegurança no ambiente de trabalho e pelo aumento da mercantilização do ensino (BOSI, 2007). Assim torna-se refém de um sistema educacional que desmerece a meritocracia e contribui para a formação de cidadãos despreparados para o mercado.

De acordo com o diagnóstico apresentado por Sampaio et al. (2002) sobre a situação de professores no Brasil, a demanda na rede pública pelos cursos de graduação que possuem licenciatura, aqueles que preparam professores para o magistério, aumentou entre 1991 e 2002. No entanto, apesar do expressivo aumento do número de vagas, esses cursos encontram-se entre os que têm maior número de vagas não preenchidas, o que caracteriza o desinteresse pela carreira do magistério em todos os níveis.

Acompanhado a isso, a educação superior brasileira sofreu grandes mudanças a partir da década de 1990. Com a necessidade do desenvolvimento social e econômico, fundamentada por uma política neoliberal, observou-se uma onda de privatização, massificação e precarização da educação superior no estado brasileiro. Assim, desencadeando um processo de sobrecarga e condições precárias de trabalho e trazendo consequências sérias para a saúde e bem-estar do professor (LIMA; LIMA-FILHO, 2009).

O artigo tem como objetivo evidenciar situações de violência e opressão vivenciadas por docentes dos cursos de Administração em IES privadas.

O estudo se justifica por desvelar situações de vulnerabilidade, desconforto e angústia às quais são submetidos diariamente os professores das instituições estudadas; por discutir os reflexos dessa situação no ensino de Administração dessas instituições e por

despertar o desejo de mudança dessa dinâmica atual nos seus futuros administradores.

O trabalho conta com 08 episódios reais vividos por 04 professores de diferentes IES, sendo 03 de Uberlândia/MG e 01 de São Paulo/MG, para caracterizar a situação de angústia e sofrimento desses profissionais.

O presente trabalho está dividido em introdução, referencial sobre as condições da profissão docente na atualidade, aspectos metodológicos, seguidos pela narração dos oito casos e, finalmente, por uma reflexão e considerações finais.

## 2 Como se configura o “ambiente inóspito”

Para Alcadipani (2011) o modelo gerencial e taylorista acompanhado do “esvaziamento da reflexão”, dos “ataques à liberdade”, entre outros, tem tornado as instituições do ensino superior lugares inóspitos e retirado do ensino superior sua verdadeira função. No mesmo sentido Souza ; Barros ; Souza (2009), compararam as instituições de ensino privadas com a linha de produção fabril. Nesse contexto, o professor-mercadoria participa do processo de produção de diplomados não analisando os processos que permitem a aprendizagem de modo mais dinâmico (SOUZA ; BARROS ; SOUZA 2009).

Os professores, antes peças fundamentais no processo de aprendizagem dos alunos e nas estratégias de ensino, agora vivem tempos de opressão. Práticas como a redução salarial, condições de trabalho inadequadas, sistemas precários de ingresso do aluno são comuns nas instituições de ensino. Além disso, em busca da redução de custos, dezenas de professores são demitidos a cada semestre, para que a contratação de outros (com salário reduzido) seja efetuada (SOUZA ; BARROS ; SOUZA 2009). Sendo assim, o universo de trabalho docente tem enfrentado: insuficiência de pessoal, sobrecarga de trabalho, escassez de apoio administrativo e falta de materiais e equipamentos. Como consequência, os professores têm demonstrado insatisfação e frustração com as condições de trabalho (LIMA ; LIMA-FILHO, 2009).

Sobre os sofrimentos impostos aos professores e as estratégias para combatê-los, Frota ; Teodósio (2012) mostram a insatisfação e o sofrimento dos indivíduos com a precarização das condições de trabalho e a desvalorização profissional, reconhecendo os aspectos negativos do modelo de ensino-

aprendizagem e os prejuízos para a profissão de maneira geral. Em pesquisa realizada por Mendes et al. (2006), professores relatam relações complexas entre sofrimento e prazer, importância social e descaso com a profissão.

O pagamento pouco atrativo era recompensado de certa forma pela autonomia do pensar, pela ausência de hierarquias formais, o prazer do ensino e a liberdade do próprio tempo (ALCADIPANI, 2011). Mas não é assim, que a realidade tem se apresentado. Os professores têm sido chamados a executar cada vez mais tarefas (ESTEVE, 1995), o que tem como consequência, menor tempo para o ensino, e para o prazer do ensino. Além disso, a estrutura escolar tem se mostrado cada vez mais burocratizada, tornando-o subordinado às coordenações e às múltiplas tarefas (SACRISTÁN, 1995; MENDES et al., 2006). E, como se não bastasse, a relação entre professor e aluno se modificou de tal forma, que o professor está sujeito às mais variadas formas de constrangimento e agressões (ZAGURY, 2006).

Nos últimos anos a relação professor-aluno sofreu mudanças visivelmente intensas. É possível notar dois momentos: o primeiro, em que o aluno era subordinado ao professor, que possuía todos os direitos frente ao discente, que, em uma situação injusta e de submissão, necessitava cumprir as mais diversas tarefas, suscetível às mais variadas punições e vexames caso isso não ocorresse; o segundo trata-se da situação de hoje: de forma igualmente injusta, o professor se encontra frente a uma relação extremamente conflituosa e vulnerável a uma série de possíveis agressões, verbais ou não, e constrangimentos (ESTEVE, 1995).

Dessa forma, é tido como um bom professor aquele que se torna um “amigo” do aluno, sendo comprensivo com seus problemas emocionais e suas dificuldades sociais, tendo, como único objetivo docente, aceitar essas diferenças como se elas fossem definitivas e/ou auxiliar a superá-las do ponto de vista emocional e afetivo (ZAGURY, 2006).

Assim, as tentativas de controle disciplinar ou de avaliações comportamentais ou cognitivas se mostram como ameaças a esse bom relacionamento que foi conquistado (ZAGURY, 2006). Essa situação atual acaba retirando do professor a autonomia e hierarquia que antes lhe eram conferidas.

Na tentativa de encontrar novos modelos, mais justos e menos conflituosos o professor

acaba vivendo um sentimento de insegurança (ESTEVE, 1995), os alunos cobram que os professores sejam cada vez mais criativos e os divirtam com novas dinâmicas e variadas formas de aprendizagem, por meio das quais o professor, quer dizer, facilitador, lhes proponha contínuos desafios e questões interessantes (ZAGURY, 2006), retirando dessa forma, uma dimensão importante do ensino, que é a do sofrimento necessário (AKTOUF, 2005). Trabalhar com a ideia de que o processo educativo deve ser uma fonte inegociável de prazer, alimentando uma pedagogia permissiva e divertida acaba por afastar o entendimento de que compreender quem somos e o que fazemos não é possível sem dor (AKTOUF, 2005). A permissividade exacerbada só nos garante alunos sem instâncias culpabilizantes (AKTOUF, 2005) e, por isso, sem limites. Consequentemente, a reprovação se torna mal vista, pois interfere na relação criada entre o professor e o aluno, que agora são “amigos”, e mexe com o que há de mais característico na ideia de educação atual, o prazer. Reprovado não é prazeroso e impõe limites. Assim, ter que aprovar um aluno que não alcançou as metas estipuladas, simplesmente para não ferir sua relação e o prazer, é, no mínimo, angustiante para o professor (ZAGURY, 2006).

Além da relação professor e aluno, outro ponto relevante na educação é a infraestrutura e a burocracia escolar (ZAGURY, 2006), pois os professores estão condicionados às organizações escolares e aos sistemas educativos em que se inserem (SACRISTÁN, 1995). Não só decisões individuais compõem a prática docente, mas normas coletivas, regulações organizacionais, ou seja, a cultura institucional, também interferem, e a própria estrutura burocrática é determinante (SACRISTÁN, 1995; MENDES et al., 2006).

As regras a que o professor tem de submeter são, muitas vezes, inerentes a estrutura escolar e, antes mesmo de ele ingressar na instituição, já se encontram definidas e enraizadas (SACRISTÁN, 1995). Assim, a ideia de que o professor possui uma autonomia irrestrita não reflete a situação da atual docência, pois ele está sujeito a diversas estruturas que são balizadas por questões políticas e históricas, internas e externas à organização (SACRISTÁN, 1995). Os espaços ocupados pelos professores, existentes antes de sua contratação, são formados por múltiplas restrições e forças condicionantes e socializantes, o que torna a prática do professor dependente de diretrizes exteriores (medidas

legais, definições curriculares, entre outros) e de conflitos internos (cultura organizacional, subordinação ao coordenador do curso, etc.) (SACRISTÁN, 1995).

O professor é intensamente requisitado a cumprir novos papéis e cada vez mais um número maior de responsabilidades altera seu papel de transmissor, tendo que competir com novas fontes de informações e ficando sobrecarregado de trabalho, sendo ele chamado a cumprir rotinas administrativas, organizar as mais diversas atividades, entre outras coisas, tornando-se impossibilitado e, por isso, frustrado por não poder realizar essa série de funções. Além disso, o constante aumento de atribuição ao professor e a massificação do ensino não foi acompanhada de crescente e condizente estrutura física e melhora de recursos materiais e condições de trabalho (ESTEVE, 1995; BOSI, 2007).

Nesse contexto de massificação e mercantilização do ensino, surge a ideia do aluno cliente fruto de um modelo educacional proporcionado pelas IES privadas. Assim Vergara ; Amaral (2010) problematizam esse termo no intuito de mostrar que a sociedade e o mercado são os verdadeiros clientes, já que recebem esses profissionais, cabendo ao aluno se conscientizar de que é partícipe da construção de seu conhecimento, devendo ser o maior interessado em estimular a missão de educar da IES. Bailey (2000) também utiliza a metáfora aluno-como-cliente em seu trabalho, discutindo duas ideias: aluno como consumidor e cliente. Assim, levanta questionamentos sobre como essa mudança nas relações entre professor e aluno influenciam o ambiente acadêmico: aulas como shows de entretenimento e maior controle dos alunos, que podem guiar desde os programas de aula até suas notas finais.

### **3 Aspectos metodológicos**

Inspirados no texto de Cruz (2009), no qual o autor conta casos que vivenciou durante sua experiência docente e os relaciona e analisa com a teoria de hipermordernidade, trabalhada pelos autores Gilles Lipovetsky e Sébastien Charles, fomos em busca de outros casos que também representassem situações de vulnerabilidade vivenciadas por professores do ensino superior em Administração, para que pudéssemos da mesma forma evidenciar novos episódios de violência, opressão e perda de autonomia.

Assim, a escolha foi pela abordagem qualitativa, em que ocorrem procedimentos com o foco em um objeto específico, singular e individual, pautados na observação e compreensão, e não apenas na quantificação das suas características (MARTINS ; BICUDO, 2005) e pela utilização de fonte primária, cujos documentos “são aqueles de primeira mão, provenientes dos próprios órgãos que realizam as observações” (LAKATOS ; MARCONI, 1992, p. 43). Cabe ressaltar que, em se tratando de método de procedimento, mais especificamente das técnicas de levantamento de dados, a escolha da técnica depende do objetivo de pesquisa (OLIVEIRA, 1997).

Sendo o nosso objetivo evidenciar situações de violência e opressão que representassem a ausência de autonomia do professor, a entrevista episódica se mostrou uma metodologia adequada, por meio da qual solicitamos aos professores que narrassem acontecimentos que lhe marcaram durante sua carreira docente, por serem evidências de situações de constrangimento e opressão presentes nessa profissão. Para isso, entrevistamos 4 professores com experiência docente no ensino privado nas cidades de Uberlândia/MG e São Paulo/SP.

O método da entrevista episódica foi criado para analisar o conhecimento do cotidiano do entrevistado sobre um tema ou campo específico, de tal modo que permita comparar o conhecimento dos entrevistados de diferentes grupos sociais (GASKEL, 2002). Por utilização de uma entrevista episódica, parte do pressuposto de enfoque em assunto específico, ligado a circunstâncias concretas, de modo a provocar a lembrança do entrevistado (FLICK, 2002).

O critério de escolha dos entrevistados se deu por conveniência dos autores, uma vez que se tratou de profissionais de referência para os mesmos e com vários anos de experiência docente. Já os 8 casos descritos foram selecionados entre 12 narrados para retratar diferentes situações de violência.

Assim, professores puderam expressar alguns episódios ocorridos no decorrer de suas trajetórias acadêmicas, por meio de perguntas que nortearam as entrevistas. Todas elas foram gravadas, transcritas na íntegra e analisadas. Para apresentar os casos, tentamos manter as frases e palavras utilizadas pelos professores durante a entrevista, porém retiramos os vícios de linguagem e outros elementos que interferiam na linearidade e fluidez do texto,

apesar de sabermos que tal procedimento caracteriza uma limitação, já que esses elementos auxiliam na compreensão da forma como o discurso é construído. Porém, como, esse não constitui o objetivo principal do artigo, optamos pela modificação. A identidade dos professores, das instituições e qualquer possível identificação foram omitidas, na tentativa de manter o anonimato.

#### **4 Casos relatados**

##### *1º Caso: Coação para aprovação do aluno*

O episódio foi bem inusitado, pois foi um problema com o meu coordenador. Quando a gente recebe um artigo para corrigir, eu chego à versão final do artigo e vou orientando e só submeto ao teste de plágio ao final e ainda pergunto ao aluno se é realmente o artigo final que ele escreveu. O teste de plágio é feito logo após a entrega final do artigo. Perguntei ao aluno se ele queria mudar mais alguma coisa e se estava tudo certo e, o mesmo, respondeu que sim e, desta forma, submeti o artigo ao teste de plágio. A introdução devia ter uns 90% de cópia, a divisão da bibliografia tinha citações iguais a de outros autores. Claro que na revisão a gente cita autores, parafraseia e faz essa relação, mas até a introdução e toda a estrutura, não só o conteúdo. O resultado da discussão que é a estrutura, a parte de resultados tinha menção apenas a uma situação que não era do próprio artigo e quando eu fui analisar, era um trecho de outro artigo de um assunto que ele propôs no início e sequer corrigiu. Completamente copiado. O aluno só mudou o nome do objeto para o nome do objeto do caso de estudo, só que foi copiado. Eu falei que nós iríamos ter a apresentação, porém o reprovei e dispensei da apresentação, pois o trabalho apresentava 90% de plágio. Também apresentei a ele todos sites que copiou. O meu coordenador me obrigou a dar uma segunda chance para esse aluno. Ele foi, no mínimo, grosso e mal educado numa conversa ao telefone, me obrigando a dar ao aluno uma nova chance. Depois recebi a visita do pai do aluno que chegou com uma pochete difícil de segurar na cintura. Fiquei com muito medo e acuado, pensei que dentro da pochete pudesse haver uma arma. Enfim, foi uma situação muito constrangedora onde tive que oferecer uma nova chance ao aluno sem que ele corrigisse os erros do trabalho. Mas como o coordenador do curso é quem mandava, acatei toda aquela situação por obrigação. Com

certeza esse episódio me fez repensar a minha vocação docente. Se fosse hoje, com certeza não acataria, mas infelizmente nesse episódio aconteceu.

##### *2º Caso: Intimidação*

Foi numa instituição que tinha um campus avançado em outra cidade e havia uma aluna cujo telefone tocava insistente na sala de aula. Um dia pedi, por favor, para que colocasse o telefone no silencioso. E ela me disse: "Não posso"! Perguntei novamente: "Por quê? Coloque, por favor, no silencioso o seu celular!" Eu sei que você precisa receber um telefonema, mas, por favor, coloque no silencioso, pois está atrapalhando a nossa aula. Ela então se levantou transtornada e começou a explicar que recebia ligações toda hora por conta do seu trabalho e que eu não podia impedi-la de fazer o tal trabalho só porque sua profissão era diferente. Deu um tapa na carteira e disse que procuraria a coordenação. Mais tarde fui descobrir que essa aluna era uma garota de programa. Ela causou um escândalo na sala de aula que eu nunca havia visto na minha vida. Eram tapas, gritos e choro e percebi que estava transtornada por causa de outros problemas e não podia perder nenhuma ligação. Cheguei a pensar em tudo, até em uma situação financeira problemática. A coordenação me questionou sobre o relato, mas mesmo assim ela começou a ir acompanhada por um sujeito que a levava e buscava para o campus. Essa aluna pediu para mudar de sala, porém não havia essa disciplina em outra turma e, desta forma, acabou desistindo da disciplina e disse que não iria cursar enquanto eu a estivesse ministrando. Tive o respaldo da sala que já a conhecia desde o primeiro período, que era o quarto, mas mesmo assim foi uma situação muito constrangedora e um marco muito negativo na minha carreira como docente.

##### *3º Caso: Ausência de autonomia*

Na minha primeira experiência como docente na graduação, em uma instituição em São Paulo, o primeiro fato que foi muito surpreendente aconteceu a partir da entrevista de contratação. A entrevistadora falou: "você pode fazer uma entrevista às seis horas da tarde?" Era uma quinta feira. E eu: "Tudo bem, vou"! Aí marquei, fui e fiz a entrevista, que durou uns 15 minutos. Foi muito rápido, ela só explicou sobre a instituição, o curso que era novo e, tudo bem, ela falou assim: "então, a aula é às sete horas, pode ir pra sala!" E aí, pra

mim foi bem surpreendente porque eu não tava imaginando que fosse dar aula naquele dia. Por sorte eu não tinha nenhum compromisso a noite. Não tinha noção de quando seriam as aulas, mas descobri que eram no mesmo dia da própria entrevista. Era uma quinta feira, e acabei ficando por lá. Então, depois disso, ela me encaminhou para sala dos professores. Eu não sabia nem onde era o meu bloco, nem onde ficava a sala, nada. Era a minha primeira vez naquela instituição, mas tudo bem. As seis e vinte eu estava na sala dos professores, sentei numa mesa, e aí veio um professor e disse:

- \_ “Ah... Você é a professora nova”.
- \_ “Sou.”
- \_ “E você, que disciplina?”
- \_ “Relações interpessoais”.
- \_ “Ah que legal! Então... Eu to aqui tentando bolar um plano de ensino pro curso, em 20 minutos. Daqui a pouco eu tenho que ir pra aula”.
- \_ “Então, se você quiser, olha o meu”.

Aí ele me entregou o dele e eu peguei ali mais ou menos o conteúdo. Apesar da coordenadora ter dito que o plano pra mim era livre, eu queria seguir alguma coisa, alguma diretriz. E, aí, justamente sentei numa mesa, chegou um professor que interagiu comigo e me mostrou o plano de ensino dele. Isso foi uma sorte. Já sabia que livro ia adotar. Cheguei à sala de aula, depois de descobrir onde era. Tive que atravessar rua, mudar de prédio etc., e fui lá. Cheguei como se já fosse contratada, pelo menos alguns dias antes, e como se já tivesse um plano de ensino bem elaborado. Não dava pra mostrar que tinha acabado de saber que tinha sido selecionada e que já tinha que dar aula. Foi bem interessante, eu não sei se os alunos perceberam, pode ser que sim, pode ser que não. Perguntaram uma coisa que eu nem sabia: “ô professora porque que você não veio semana passada”? As aulas tinham começado uma semana antes, e eu também não sabia, ninguém tinha me avisado. Inventei na hora que tive outro compromisso, mas dali pra frente seria normal. Assim descobri que não era o primeiro dia de aula e começou.

#### *4º Caso: Mentira em nome do superior hierárquico*

Durante o semestre a coordenadora pedia pra dar uns avisos pros alunos, só que eram sempre avisos mentirosos. Na cara da coordenadora eu falava: “tudo bem, tranquilo”, só que chegava à sala, passava o aviso e os alunos não acreditavam porque não sei mentir. Eles ficavam com aquela cara de dúvida. “Como assim, não faz sentido”? Aí eu acabava cedendo.

Teve um que foi sobre um trabalho. Até hoje não sei que trabalho era aquele, pois não era meu, mas a coordenadora tinha passado pra turma e esquecido de avisar sobre o prazo de entrega. Ela se lembrou mais tarde e pediu pra eu avisar uma semana antes: “Ó, semana que vem vocês terão que entregar esse trabalho para a coordenadora”. E aí todo mundo: “não, mas ela não passou o prazo”. Ela havia me pedido pra falar que avisou, havia dois meses. E não tinha avisado. Então, de repente, cobrou em uma semana, o quê posso fazer? Já sabia que ela não falava a verdade. Tive que assumir e falar, “não, realmente vocês terão que fazer em uma semana, sinto muito”.

#### *5º Caso: Ausência de infraestrutura*

Havia uma empresa que fazia xerox pra faculdade. Se eu quisesse um estudo de caso ou uma prova, tinha que passar ali sete dias antes, ou seja, eu ia numa quinta e pedia pra outra quinta, pois não tinha como pedir antes. Chegou um dia em que eles mandaram um e-mail falando assim: “não podem mais pedir xerox, façam com seu dinheiro onde quiserem”. Fui lá perguntar, por quê? Eles explicaram que o xerox estava vendendo as provas pros alunos. Como o tempo era muito grande, de sete dias, era suficiente pro pessoal comercializar as provas. Por causa desse problema, eles simplesmente interromperam a parceria e avisaram para que cada professor se virasse para pagar as suas cópias. E, eu não estava nem aí, contei pros alunos. Os alunos ficaram revoltados. Não por eles, pois dava na mesma, a mensalidade era a mesma, não pagavam nada a mais por isso. Mas eu fiz questão de contar pros alunos. Fiquei um semestre nessa instituição e não quis mais. Os valores eram incompatíveis com os meus. Então, aconteceu que até o fim do semestre eles não tinham regularizado isso e fiquei pagando as cópias do meu bolso. Não tive como pedir pra instituição. Foi um caso grave.

#### *6º Caso: Ameaça de morte*

A gente terminava as provas finais e fazíamos um tipo de vista de prova, conversávamos com os alunos que iriam fazer a prova de recuperação. Todo mundo tinha direito à essa prova, chamada de reavaliação. Os alunos vinham chorar nota, pra quem faltava pouca nota: “Ah professora, mas não dá pra arredondar”? Desde o começo a gente fazia já um acordo. “Olha, pra quem faltar tanto eu arredondo, pra quem faltar 01 eu arredondo, se faltar 02, sinto muito, boa sorte pra prova. No

caso desse menino, se não me engano, era 03, então eu falei: “não, já passou do limite”. E ele falou assim: “não, mas eu preciso, por favor”! Enquanto isso eu fui conversando e resolvendo os casos dos outros alunos. Aconteceu que esse aluno ficou lá na sala chorando enquanto eu atendia os outros e, de repente, falou assim: “Ah professora ... você conhece a Mércia Nakashima”? Era justamente naquela época do caso de uma advogada cujo namorado a empurrou na represa. “Morreu, você ficou sabendo do caso? Então, professora é porque o namorado dela pegou, não sei, saiu com ela e aí chegou perto de uma represa e empurrou o carro e ela morreu afogada no meio da represa”. E ele ficava falando: “Então professora, tá sabendo da Mércia Nakashima? Aqui perto tem uma represa”. E ele ficou falando assim. Em tom de risada, só que eu prefiro não duvidar de aluno, até porque foi naquela mesma semana que em Belo Horizonte haviam matado um professor de Educação Física. Tinha acontecido há dois dias esse caso do professor de Belo Horizonte assassinado em plena aula, porque ele também não quis passar um aluno. E eu fiquei pensando: “Não, eu não vou me arriscar, arriscar minha vida por 03 pontos”. E aí eu passei, só que com a condição de que ele fizesse um trabalho e entregasse no dia seguinte, mas que eu confiaria no trabalho dele. E foi isso. Comentei, contei tudo isso pra coordenadora do curso, ela já sabia quem era o aluno, lembrava dele, e, assim, realmente, não sabia se duvidava ou se levava a sério porque ele era meio estranho. Eu realmente preferi preservar minha vida. Claro que eu prezo muito pela educação dos alunos, só que eu prezo pela minha vida primeiro. Esse foi o único que ameaçou assim, não ameaçou, mas ficou contando casos de assassinatos, então eu preferi não duvidar.

#### *7º Caso: Cultura da não reaprovação*

Acho que vale a pena citar uma questão interessante que particularmente os professores que já estão a algum tempo dando aula sentem. Eu, a pelo menos 15 anos, tenho uma percepção muito clara dessa pressão que está relacionada à ideia de que “o professor não pode reprovar, quem reprova é o mercado” (máxima). E isso, quando eu comecei a trabalhar no curso de administração tive muito presente. Os alunos diziam a época, o mesmo curso ainda tinha a disciplina de português, trabalhávamos com currículos mais densos de carga horária, tinha uma gama menor de disciplinas, entre elas a disciplina de

português. E havia um professor muito querido na universidade, por parte dos alunos pessoalmente, e realmente uma pessoa muito dinâmica, aulas muito interessantes, mas ele reproduzia essa máxima. Acho isso pitoresco, quando advém do próprio corpo docente. Ele dizia pros alunos que não reprovava ninguém e que os professores não deveriam reprovar ninguém, pois quem deve reprovar é o mercado. Isso poderia ter tido uma ressonância diferente, ou seja, não sei, num âmbito mais profundo significa muito mais do que a reprovação do professor, é a reprovação da sociedade. No caso, a reprovação da sociedade numa economia de mercado, baseada na competitividade. Mais na prática isso passou a se reproduzir como efetivamente uma forma de opressão do professor. Aqueles que reprovavam mais pessoas passam a ser mal vistos, mal falados. O que não se via a 30 anos atrás como um elemento tão negativo, passou a ser visto. Isso passa a possibilizar, do ponto de vista do estudante, foi se casando com uma ideia de que eles são clientes por que são compradores da prestação de serviços no ensino particular, não é. E se são compradores, eles não podem ser reprovados. É a reprovação do cliente. Tem uma confusão muito forte, primeiro, desse significado de que o professor não reprova, quem reprova é o mercado, se casa com uma ideia de consumidor-cliente que passa a ser um sentimento do corpo estudiantil do ensino superior nesse campo da administração. E isso acaba impedindo mesmo que o professor assuma a sua responsabilidade, não o seu papel de reprovador, mas o seu papel de dizer até onde você foi. Combinado com essa nova lógica de que os estudantes passam a se perceber como clientes, a fala daquele professor caía como uma luva e era reproduzido por eles. Ao longo do tempo o que a gente foi percebendo é a imposição do discurso pedagógico antireaprovação, o que culpabiliza o professor pelo processo de reaprovação. E os pedagogos de plantão chegavam a estabelecer um patamar máximo de reaprovação em torno de 25% do grupo com o qual você trabalhou. E eu me lembro que em vários momentos cada pessoa que reprovava mais de 25% já se dizia, “olha se você reprovou mais de 25% o problema não está com os estudantes, o problema está com você. Você não tem didática”. Ou seja, são elementos que estão postos no contexto, ao mesmo tempo em que se exige do ensino superior em administração um conjunto formativo em habilidades e competências

muito mais complexo. Como executar isso frente a essa cultura da não reprovação que é ressoada pelos professores, pelos estudantes e pelo corpo pedagógico das instituições? Em grande medida a gente tem percebido a formação de levas e levas de profissionais sem o mínimo de desenvolvimento, de habilidades e competências. O que, obviamente está vinculado a essa cultura da não reprovação.

#### *8º Caso: Aumento do número de alunos em sala de aula e ausência de infraestrutura*

Tem um caso bem interessante que eu acho que vale a pena citar - no histórico do ensino da educação - relacionado a um momento que houve um processo de explosão da oferta de cursos de administração no Brasil nos anos 1990. Em meados dos anos 1990, mais ou menos no ano de 1994, nós trabalhávamos com turmas pequenas no ensino superior nas escolas particulares. Turmas de 20 alunos que acabam, obviamente, ao longo do curso, sofrendo um processo de evasão grande. Talvez não tanto nos cursos de administração, mas em outros cursos que exigem mais leitura. De toda forma já era o perfil de trabalhador, o perfil do estudante noturno do ensino particular. Naquele momento, ali no começo de 1995, não me recordo muito bem, no começo do governo Fernando Henrique em que a proposta era haver um processo de expansão do ensino superior, mas predominantemente pela via privada com muita fiscalização do setor público, mas um processo de expansão que possibilitasse aos mantenedores fazer uma espécie de remanejamento de vagas. Então vários cursos que a universidade tinha, mas não tinha tanta demanda e, em contrapartida, tinha uma pressão da demanda tanto para a Administração quanto para o Direito, eles puderam remanejar essas vagas de cursos como Economia, Letras, de outras áreas com menor demanda. Eles fizeram um remanejamento e houve um "boom" de oferta de vagas para o curso de Administração, atendendo a essa demanda reprimida, todavia, sem infraestrutura. Então, nós passamos de um momento em que se trabalhava com turmas pequenas, uma infraestrutura relativamente precária, mas adequada também, porque trabalhava com poucas pessoas, pra um segundo momento, assim rapidamente, de um semestre pro outro você passa a ter turmas de 100 pessoas. Então, nós passamos a ter que trabalhar com turmas muito grandes, sem nenhuma infraestrutura, salas de aula muito cumpridas, acústica péssima, muitas pessoas

realmente, e isso criou uma angústia muito grande em todo o corpo de professores porque impôs que nós tivéssemos outras estratégias e começássemos a pensar outras formas de ensino. Realmente aquilo que você tem condições de fazer com turmas menores, de até 30, 35 pessoas, é praticamente inviável se fazer com turmas muito grandes, quem dirá com turmas de 100 pessoas. Mas nesse primeiro momento a universidade, numa lógica muito oportunista, ofereceu as vagas, mas tentou fazê-lo sem ampliação de custos, na verdade. E isso criou uma tensão e um desgaste grande do corpo docente.

## 5 Discussões

Na presente pesquisa, para entender e evidenciar episódios de violência, opressão e perda de autonomia, foram buscados os depoimentos dos professores sobre fatos ocorridos no decorrer de suas experiências docentes. Durante os casos é possível perceber situações de constrangimento e de violência com o professor, dentro e fora da sala de aula.

No depoimento relatado no Caso 1, é possível perceber como o professor está subordinado à lógica da estrutura organizacional e ao seu representante direto, o coordenador, o que fica claro no trecho: “e como o coordenador do curso é quem mandava [...] apenas tive que acatar toda aquela situação”. Percebe-se claramente a perda de autonomia do professor diante de uma situação de plágio, constatado por uma ferramenta tecnológica. O professor foi coagido pelo coordenador do curso, tendo em vista o interesse da instituição em satisfazer as necessidades do aluno-cliente. Obrigou o docente a dar uma nova oportunidade ao aluno, tirando a liberdade do professor na avaliação pedagógica. Dessa forma, a cultura organizacional e as hierarquias suprimiram toda e qualquer autonomia do professor (SACRISTÁN, 1995). Além disso, a reprovação do aluno não pode ser efetivada, mesmo que ele não tenha cumprido os requisitos necessários para a aprovação (ZAGURY, 2006), sendo possível perceber o sofrimento do professor na sua fala: “esse episódio me fez repensar a minha vocação docente”, como apontado por Zagury (2006), quando ter que aprovar um aluno que não alcançou as metas estipuladas é, no mínimo, angustiante para o professor. Esse fato evidenciado na fala do professor mostra que,

como apontado por Alcadipani (2011) e Souza, Barros ; Souza (2009), as instituições privadas de ensino estão mais preocupadas com os interesses econômicos que com o ensino de qualidade, em que o professor-mercadoria participa do processo de produção de diplomados. O professor, também, relata ter se sentido “com muito medo e acuado”, frente a uma ameaça do pai do aluno, mostrando a vulnerabilidade do professor (ESTEVE, 1995).

No Caso 2 fica clara a inversão de papéis de que Esteve (1995) fala, pois o professor se encontra suscetível a todo tipo de humilhação e agressões verbais por parte do aluno e é provocado a ter um papel de compreensão emocional afetiva (ZAGURY, 2006) para que se mostre um bom professor; sendo assim, qualquer tipo de repreensão, mesmo a mais simples como “coloque no silencioso o seu celular” representa uma ameaça ao bom relacionamento com o aluno (ZAGURY, 2006). Também o constrangimento e sofrimento do professor se mostrou nítido: “foi uma situação muito constrangedora e um marco muito negativo na minha carreira como docente”, mais uma vez, reforçando a vulnerabilidade do professor (ESTEVE, 1995).

O 3º Caso nos mostra a ausência de autonomia, frente ao imprevisto a que a professora foi colocada, tendo em vista a recente contratação: como não pode ceder ao emprego, fica forçada a dar aula no mesmo dia, sem que tivesse a oportunidade de fazer qualquer planejamento. Mostra-nos como a estrutura organizacional, existente muito antes de sua contratação, interfere na qualidade do seu trabalho, e como a cultura organizacional é limitante de suas ações (SACRISTÁN, 1995).

No 4º Caso, a subordinação à coordenadora é visível. Como no Caso 1, a professora é levada a mentir para os alunos, na tentativa de cumprir ordens da coordenação. Desse modo, mais uma vez, a ausência de hierarquia formal, tão esperada (ALCADIPANI, 2011) não se efetiva: a professora se torna uma refém da situação, não pode ir contra a autoridade, mas não pode ferir seus princípios.

No Caso 5, a professora passa por um momento muito constrangedor, em que se vê obrigada a arcar com os custos das cópias, pois a instituição se negou a fazê-lo; dessa forma, juntamente aos salários baixos e a ausência de infraestrutura (SACRISTÁN, 1995), o professor fica sem alternativas.

O Caso 6 mostra a completa vulnerabilidade e ausência de autonomia do professor, quando o aluno, por medo de ser

reprovado, ameaça a professora narrando um caso de morte trágico e insinuando que fará o mesmo, se ela não o aprovar na disciplina. A sujeição às mais diversas ameaças e agressões (ESTEVE, 1995) e a impossibilidade de reprovar um aluno que não atingiu os resultados esperados (ZAGURY, 2006) é mais uma vez angustiante. O que não é diferente no 7º Caso, em que a prática da não reprovação é alimentada pelo próprio corpo docente, reforçando a ideia de que o “bom” professor é aquele que é “amigo” do aluno (ZAGURY, 2006) e que a reprovação não é bem vista.

A entrevistada relata como esse discurso passou a ser “efetivamente uma forma de opressão do professor”, pois ele não pode reprovar, assumindo sua autonomia no processo de aprendizagem e, por isso, forma alunos sem qualificação (ZAGURY, 2006). Associado a isso, a professora faz uma reflexão ao longo de sua trajetória docente sobre a figura do aluno-cliente que surge nesse mesmo período (VERGARA ; AMARAL, 2010), e sobre a percepção dos prejuízos à formação dos novos administradores, fruto dessa lógica.

O 8º Caso ilustra como a professora se sentiu com o rápido crescimento das turmas sem a devida adequação da infraestrutura (SACRISTÁN, 1995), mostrando resultados claros da massificação do ensino, apoiado em uma lógica oportunista, com a consequente precarização do ambiente de trabalho e das condições de ensino-aprendizagem (FROTA ; TEODÓSIO, 2012; SOUZA ; BARROS ; SOUZA, 2009), bem como a mudança do papel do professor (ESTEVE, 1995) frente ao aumento do número de alunos na sala de aula e à angústia e desgaste criados por um momento histórico no Brasil, produzidos pela política neoliberal adotada à época em que proporcionou uma explosão na oferta de vagas no ensino superior privado em Administração, sem os investimentos necessários dos empresários do setor.

## 6 Considerações finais

“Eu prezo muito pela educação dos alunos, só que eu prezo primeiro pela minha vida” (Trecho extraído de uma das entrevistas).

Com objetivo geral de evidenciar situações de violência e opressão de docentes dos cursos de Administração nas IES privadas, partimos então dos 8 casos relatados por quatro professores de diferentes IES, sendo 03 de

Uberlândia/MG e 01 São Paulo/SP para caracterizar a situação de angústia e sofrimento desses profissionais.

Durante a pesquisa foi notável como os professores se sentem vulneráveis, coagidos, agredidos, sem autonomia, se tornando reféns da profissão que escolheram. Os casos sintetizam diferentes situações de violência sofridas pelos docentes de Administração das IES privadas, seja por superiores, alunos ou pais e mostra a influência contraproducente do excesso de hierarquia, burocracia e ganância a que estão sujeitos, reflexos do próprio modelo econômico vigente.

Os resultados sugerem um processo gradativo de precarização das condições gerais de trabalho e das relações de ensino-aprendizagem nestas instituições. Entende-se, a partir daí, que todo o modelo educacional em vigor tem causado sérios prejuízos a esses trabalhadores, com reflexos negativos naturais na qualidade do ensino e na formação dos futuros administradores.

Durante a apresentação dos dados coletados, optamos por manter as frases e palavras utilizadas pelos professores durante as entrevistas, porém retirando os vícios de linguagem e outros elementos que interferiam na linearidade e fluidez do texto. Sendo essa uma das limitações do trabalho. Entre outras limitações estão a ausência de uma análise estrutural do perfil dos estudantes das instituições estudadas, seus gestores, e o perfil dos professores entrevistados, o que aprimoraria o contexto dos casos estudados. Assim como a forma de escolha e a quantidade de professores entrevistados. Pesquisas futuras podem fortalecer o método de seleção dos entrevistados, aumentar o número de depoentes e das regiões onde atuam, bem como estruturar o perfil dos atores envolvidos neste universo.

## Referências

- AKTOUF, O. Ensino de Administração: por uma pedagogia da mudança. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 12, n. 35, p. 151-159, out/dez, 2005.
- ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organização & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011.
- BAILEY, J. Students as client in a Professional/Client relationship. **Journal of Management Education**, v. 24, n. 3, p. 353-365, 2000.
- BOSI, A. A Precarização do trabalho docente nas Instituições de Ensino Superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, 2007.
- CRUZ, B. de P. A. "Causos" de um professor de administração na hipermoderneidade. In: **ENEPQ**, 2, 2009, Curitiba. Anais... . 2009: Anpad, 2009 p. 01 - 13. CD-ROM.
- ESTEVE, J. M. Mudanças sociais e função docente. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor**. Porto: Porto Editora, 1995.
- FLICK, U. Entrevista Episódica. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 114-135.
- FROTA, G. B.; TEODÓSIO, A. S. S. Profissão Docente, Profissão Decente? : Estratégias de Professores Frente ao Sofrimento no Trabalho em um Ambiente de Inovação Pedagógica. In: **ENANPAD**, 36, 2012, Rio de Janeiro. Anais EnANPAD 2012. Rio de Janeiro: Anpad, 2012, p. 01 - 16.
- GASKEL, G. Entrevistas Individuais e Grupais. In: BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um Manual Prático**. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.
- LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do Trabalho Científico**. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.
- LIMA, M.; LIMA-FILHO, D. Condições de trabalho e saúde do/a professor/a universitário/a. **Ciências & Cognição**, v. 14, n. 3, p. 62-82, 2009.
- MARTINS, J; BICUDO, M. **A pesquisa qualitativa em psicologia**. São Paulo: Centauro, 2005.
- MENDES, L.; CHAVES, C. J. A.; SANTOS, M. C.; MELLO NETO, G. A. R. A dialética prazer/desprazer no trabalho: vivências de significado e sofrimento no trabalho de professor universitário. In: **Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração**, 30, 2006, Salvador, Anais... Salvador: Anpad, 2006.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica:** Projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses. São Paulo: Pioneira, 1997.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. **Profissão Professor.** Porto: Porto Editora, 1995.

SAMPAIO, C. E. M.; SOUSA, C. P.; SANTOS, J. R. S.; PEREIRA, J. V.; PINTO, J. M. R.; OLIVEIRA, L. N. A.; MELLO, M. C.; NÉSPOLI, V. Estatísticas dos professores no Brasil. **Revista Brasileira Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 85-120, jan./dez. 2002.

SOUZA, S. P.; BARROS, E.; SOUZA, E. M. Problematizações (Re) Significações Sobre o Trabalho Docente em Administração. **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, II, 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: ANPAD, 2009.

VERGARA, S. C.; AMARAL, M. M. Reflexões sobre o conceito ‘aluno-cliente’ de instituições de ensino superior brasileiras. **Encontro da Associação**. 2010 - anpad.org.br.

ZAGURY, T. **O professor refém:** para pais e professores entenderem por que fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record, 2006.