



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA  
CENTRO SOCIOECONÔMICO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Chayne de Lima Pereira Mahnic

**Ser professor de Administração em instituições privadas –  
uma análise com base na Sociologia da Ciência**

Florianópolis

2021

CHAYNE DE LIMA PEREIRA MAHNIC

**Ser professor de Administração em instituições privadas –  
uma análise com base na Sociologia da Ciência**

Tese submetida ao Programa de Pós Graduação em  
Administração da Universidade Federal de Santa Catarina  
para a obtenção do título de doutora em Administração.  
Orientador: Prof. Maurício Roque Serva de Oliveira, Dr.

Florianópolis

2021

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,  
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Mahnic, Chayne de Lima Pereira

Ser professor de Administração em instituições privadas  
: uma análise com base na Sociologia da Ciência / Chayne  
de Lima Pereira Mahnic ; orientador, Maurício Roque Serva  
de Oliveira, 2021.

241 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa  
Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em  
Administração, Florianópolis, 2021.

Inclui referências.

1. Administração. 2. Professores de Administração. 3.  
Instituições de ensino superior privadas. 4. Sociologia da  
Ciência da Administração. 5. Sociologia Pragmatista  
Francesa. I. Oliveira, Maurício Roque Serva de . II.  
Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós  
Graduação em Administração. III. Título.

Chayne de Lima Pereira Mahnic  
**Ser professor de Administração em instituições privadas –**  
uma análise com base na Sociologia da Ciência

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Prof. André Luís da Silva Leite, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Raphael Schlickmann, Dr.  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Daniel Moraes Pinheiro, Dr.  
Universidade do Estado de Santa Catarina

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutora em Administração.

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

---

Prof. Maurício Roque Serva de Oliveira, Dr.  
Orientador

Florianópolis, 2021.

Aos meus pais, Rosemar e Romualdo, que acreditam nos meus sonhos e não medem esforços para realizá-los.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, por me capacitar, me dar forças, iluminar o meu caminho até aqui e nunca me abandonar.

Em segundo lugar, aos meus pais, pela educação e incentivo, pela paciência, compreensão, apoio, força e amor incondicional dado nesse árduo período de realização do doutorado e de construção da tese, e durante toda a minha vida. Sem eles, que não medem esforços para me fazer feliz, nada teria se concretizado.

Em terceiro lugar, ao meu orientador, Prof. Dr. Maurício Serva, pelo conhecimento transmitido, tempo dedicado, confiança e por sua amizade. Me sinto honrada de ter trabalhado com a grande pessoa e profissional que é, tenho-o como exemplo de ser humano, docente e pesquisador.

A todos os professores do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), que transmitiram seus valiosos conhecimentos e me ajudaram nessa caminhada de estudos e reflexões.

Aos colegas de classe, especialmente à Angélica, Danilo, Diego, Juliano, Kamile, Larissa e Monique, que se tornaram meus grandes amigos. Obrigada pelos conselhos, apoio, união e companhia durante o período do doutorado.

Ao Núcleo de Pesquisa Organizações, Racionalidade e Desenvolvimento (ORD) da UFSC, especialmente ao Felipe, Jorge e Lourenço, pelas discussões, contribuições e, principalmente, pela companhia e amizade nesses anos que trabalhamos juntos.

Ao Prof. Dr. André Luís da Silva Leite, ao Prof. Dr. Raphael Schlickmann e ao Prof. Dr. Daniel Moraes Pinheiro, que participaram das minhas bancas de qualificação e de defesa, proporcionando contribuições ricas ao meu trabalho.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro durante o doutorado.

## RESUMO

Este estudo buscou compreender, com base na Sociologia da Ciência, a configuração da área de atuação profissional e a ação dos docentes em Administração nas instituições de ensino superior privadas. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com os professores que estão atuando nesse tipo de instituição e com os ex-professores dessas escolas, que hoje estão inseridos em IES públicas ou possuem outras atividades profissionais. As entrevistas foram realizadas nos municípios de Florianópolis (SC) e de Londrina (PR). Também foram utilizados alguns documentos. Como este estudo é pragmático, a análise de dados foi realizada de acordo com os operadores analíticos que provieram dos dados – perfil dos atores; ação/efeitos; e impactos da profissão – e com o apoio teórico, principalmente, da Sociologia da Ciência e da Sociologia Pragmatista Francesa. Os resultados demonstraram que as IES privadas constituem um campo de atuação específico e distinto, visto que, em alguns aspectos, a ação e a interação dos atores são diferentes das escolas públicas e das escolas privadas com pós-graduação *stricto sensu*. De modo geral, a descrição da ação do professor de Administração nas modalidades de ensino presencial e virtual (EAD) evidenciou que esse profissional atua essencialmente no ensino, possui uma carga horária de trabalho variável e uma elevada carga horária não oficial, e não se considera especialista em uma área da Administração. O seu trabalho é individual, sem diálogo com os outros docentes e com o campo, além da sua ação ser padronizada e “voltada para o mercado de trabalho”. A configuração profissional dos entrevistados revelou uma dimensão marcante do “*ethos*” da profissão em IES privada: a maioria dos profissionais concilia/conciliava a docência com outras atividades, ou seja, eles não se dedicam totalmente à atividade docente ou à instituição privada. Também foram relatados os principais impactos da profissão na vida pessoal dos docentes, como, por exemplo, problemas de saúde, ansiedade, estresse, medo, privação de momentos com familiares, entre outros, que resultam tanto da carga horária de trabalho não oficial quanto da instabilidade da carreira. Por fim, foram analisados os efeitos das inter-relações entre o ambiente, os contextos e a dinâmica situacional no campo de atuação dos docentes. Evidencia-se que, apesar dos atores públicos (re)delinearem o campo através de políticas públicas que propiciaram a expansão das IES privadas, são as práticas dos atores privados (empresários e gestores) que criam e cristalizam a dinâmica do setor ao longo do tempo. A padronização do ensino superior limita a ação dos docentes, mas os profissionais possuem objetivos específicos, estratégias, lógicas de ação e utilizam a estrutura para benefício próprio. Observa-se, com base nos entrevistados deste estudo, que os docentes das escolas privadas experienciam as mesmas condições de trabalho de outros profissionais das organizações do setor competitivo, como flexibilidade e curto prazo, incerteza/insegurança da profissão, instituídas pelo novo capitalismo.

**Palavras-chave:** Professores de Administração. Instituições de ensino superior privadas. Sociologia da Ciência da Administração. Sociologia Pragmatista Francesa.

## ABSTRACT

This study sought to understand, based on the Sociology of Science, the configuration of the area of professional practice and the action of Administration professors in private higher education institutions. For this, semi-structured interviews were conducted with teachers who are working in this type of institution and with former teachers of these schools, who are currently inserted in public HEIs or have other professional activities. The interviews were carried out in the cities of Florianópolis (SC) and Londrina (PR). Some documents were also used. As this study is pragmatist, the data analysis was carried out according to the analytical operators that came from the data – profile of actors; action/effects; and impacts of the profession – and with theoretical support, mainly, from the Sociology of Science and French Pragmatist Sociology. The results showed that private HEIs constitute a specific and distinct field of action, since, in some aspects, the action and interaction of actors are different from public schools and private schools with *stricto sensu* postgraduate studies. In general, the description of the action of the Administration teacher in the modalities of on-site and virtual teaching (EAD) showed that this professional works essentially in teaching, has a variable workload and a high unofficial workload, and does not consider specialist in an area of Administration. His work is individual, without dialogue with other professors and with the field, in addition to his action being standardized and “oriented to the labor market”. The professional configuration of the interviewees revealed a remarkable dimension of the “*ethos*” of the profession in private HEI: most professionals reconciles/reconciled teaching with other activities, that is, they are not fully dedicated to the teaching activity or to the private institution. The main impacts of the profession on the personal lives of teachers were also reported, such as health problems, anxiety, stress, fear, lack of time with family members, among others, which result from both the unofficial workload and the career instability. Finally, the effects of the interrelationships between the environment, contexts and situational dynamics in the field of activity of teachers were analyzed. It is evident that, although public actors (re)delineate the field through public policies that allowed the expansion of private HEIs, it is the practices of private actors (entrepreneurs and managers) that create and crystallize the dynamics of the sector over time. The standardization of higher education limits the actions of teachers, but professionals have specific objectives, strategies, action logic and use the structure for their own benefit. Based on the interviewees in this study, it is observed that teachers from private schools experience the same working conditions as other professionals from organizations in the competitive sector, such as flexibility and short term, uncertainty/insecurity in the profession, instituted by the new capitalism.

**Keywords:** Management Professors. Private higher education institutions. Sociology of Management Science. French Pragmatist Sociology.



## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Universo da pesquisa .....	17
Figura 2 – Esquema analítico sintético .....	74
Figura 3 – Atividades do professor-pesquisador .....	88
Figura 4 – Síntese da ação do professor presencial .....	111
Figura 5 – Síntese da ação do professor virtual (EAD) .....	137
Figura 6 – Síntese das características do trabalho do professor de Administração nas IES privadas .....	187

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução no nº de cursos de graduação na modalidade EAD IES privadas (2009-2019) .....	83
Gráfico 2 – Evolução no nº de ingressos, nº de matrículas e nº de concluintes da graduação na modalidade EAD IES privadas (2009-2019) .....	84

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Critérios de escolha para a seleção dos entrevistados .....	70
Quadro 2 – Configuração profissional do Professor 7 .....	150
Quadro 3 – Configuração profissional da Professora 12 .....	151
Quadro 4 – Configuração profissional da Professora 13 .....	152
Quadro 5 – Configuração profissional do Professor 19 .....	153
Quadro 6 – Configuração profissional da Professora 20 .....	154
Quadro 7 – Configuração profissional da Professora 25 .....	155
Quadro 8 – Configuração profissional do Professor 27 .....	157
Quadro 9 – Configuração profissional do Professor 29 .....	158
Quadro 10 – Configuração profissional da Professora 9 .....	159
Quadro 11 – Configuração profissional da Professora 11 .....	160
Quadro 12 – Configuração profissional da Professora 14 .....	161
Quadro 13 – Configuração profissional do Professor 15 .....	162
Quadro 14 – Configuração profissional da Professora 16 .....	162
Quadro 15 – Relação entrevistado/inserção na (s) IES privada (s)/configuração de atuação profissional .....	164

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Evolução dos números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1933 – 2010) .....	79
Tabela 2 – Evolução do número de matrículas na educação a distância, sua evolução sobre o total das matrículas, o número de matrículas nas IES privadas e seu percentual .....	82

## LISTA DE SIGLAS

- APO – Análise Pragmática das Organizações
- BNDES – Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social
- CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
- CREA – Centre de Recherche en Épistémologie Appliquée
- CRM – *Customer Relationship Management*
- CSI – Centre de Sociologie de l'innovation
- EAD – Educação a Distância ou Ensino a Distância
- EAESP – Escola de Administração de Empresas de São Paulo
- EBAP – Escola Brasileira de Administração Pública
- ENANPAD – Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração
- EPQ – Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade
- FGV – Fundação Getúlio Vargas
- FHC – Fernando Henrique Cardoso
- FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
- FURB – Universidade Regional de Blumenau
- IES – Instituição de Ensino Superior
- 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
- NAP – Núcleo de Apoio Pedagógico
- NDE – Núcleo Docente Estruturante
- NSC – Nova Sociologia da Ciência
- ORD – Organizações, Racionalidade e Desenvolvimento
- PPG – Programa de Pós-Graduação
- PPGA – Programa de Pós-Graduação em Administração
- PR – Paraná
- PROUNI – Programa Universidade para Todos
- REUNI – Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SC – Santa Catarina  
SCIELO – Scientific Electronic Library Online  
SEB – Sistema Educacional Brasileiro  
SENAC – Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio  
SENAI – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial  
SPELL – Scientific Periodicals Electronic Library  
SPF – Sociologia Pragmatista Francesa  
STS – Science, Technology and Society  
TCC – Trabalho de Conclusão de Curso  
UC – Unidade de Conservação  
UEM – Universidade Estadual de Maringá  
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo  
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina  
UNINOVE – Universidade Nove de Julho  
UNOESC – Universidade do Oeste de Santa Catarina

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
1.1	OBJETIVOS .....	20
1.1.1	<b>Objetivo Geral</b> .....	20
1.1.2	<b>Objetivo Específicos</b> .....	21
1.2	JUSTIFICATIVA .....	21
<b>2</b>	<b>FUNDAMENTOS TEÓRICOS</b> .....	24
2.1	SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA .....	24
2.1.1	<b>Sociologia Mertoniana</b> .....	27
2.1.2	<b>Sociologia Bourdieusiana</b> .....	30
2.1.3	<b>A Nova Sociologia da Ciência</b> .....	32
2.1.3.1	<i>O Programa Forte de David Bloor</i> .....	33
2.1.3.2	<i>Bruno Latour – o Laboratório de Pesquisa</i> .....	36
2.1.4	<b>Sociologia da Ciência da Administração</b> .....	38
2.2	TEORIAS DA AÇÃO .....	50
2.2.1	<b>Filosofia Pragmatista – a base epistemológica</b> .....	52
2.2.2	<b>Sociologia Pragmatista Francesa – o conceito de ação</b> .....	54
2.2.3	<b>Dispositivos e não humanos</b> .....	57
2.2.4	<b>O debate sobre capitalismo flexível de Richard Sennett</b> .....	64
2.3	JOGOS DE ESCALAS – AS ANÁLISES MICROSSOCIAL E MACROSSOCIAL .....	66
<b>3</b>	<b>PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	69
3.1	CONSTRUÇÃO DO PERCURSO ANALÍTICO .....	72
3.2	ENTREVISTADOS .....	75
3.2.1	<b>Síntese dos professores atuais</b> .....	75
3.2.2	<b>Síntese dos ex-professores</b> .....	76
<b>4</b>	<b>ANÁLISE</b> .....	78
4.1	AMBIENTE MACROSSOCIAL .....	78
4.2	NÍVEIS MESOSSOCIAL E MICROSSOCIAL – OS CONTEXTOS E AS SITUAÇÕES .....	85
4.2.1	<b>Modalidade de ensino presencial</b> .....	86
4.2.2	<b>Modalidade de ensino virtual (EAD)</b> .....	112
4.2.3	<b>Formação dos estudantes, desenvolvimento dos professores e ideia de bom profissional</b> .....	138

4.2.4	Ação, configuração profissional, escolhas e visão de futuro dos entrevistados .....	149
4.2.5	Impactos da profissão .....	169
4.3	EFEITOS NO CAMPO – UM OLHAR INTEGRADO SOBRE AMBIENTE, CONTEXTOS E SITUAÇÕES .....	180
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS .....	188
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	196
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevistas inicial I .....	202
	APÊNDICE B – Roteiro de entrevistas inicial II .....	203
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevistas definitivo (professores atuais) .....	204
	APÊNDICE D – Roteiro de entrevistas definitivo (ex-professores) .....	205
	APÊNDICE E – Perfil dos entrevistados professores atuais .....	206
	APÊNDICE F – Perfil dos entrevistados ex-professores .....	218
	APÊNDICE G – Relatório das entrevistas realizadas com os professores atuais de IES privadas em 2018-2020 .....	233
	APÊNDICE H – Relatório das entrevistas realizadas com os ex-professores de IES privadas em 2019-2020 .....	236
	APÊNDICE I – Relação entrevistado/modalidade de ensino/organização acadêmica/categoria administrativa .....	240



## 1 INTRODUÇÃO

As primeiras escolas superiores de Administração brasileiras surgiram no âmbito da Fundação Getúlio Vargas (FGV) na década de 1950 – a Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), em 1952, e a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), em 1954. Posteriormente, foram criadas as escolas de Administração das Universidades Federais da Bahia e do Rio Grande do Sul, em 1959. Essas escolas foram originadas através de acordos e convênios com as universidades americanas, especificamente a Universidade do Estado de Michigan e a Universidade do Sul da Califórnia. Os cursos foram implementados com currículos, ementas, materiais didáticos, métodos e técnicas de ensino elaborados por professores americanos, que também instauraram as bibliotecas com seus acervos, prioritariamente com bibliografia importada. Além disso, essas universidades forneceram o treinamento formal para os primeiros docentes brasileiros, que posteriormente foram enviados aos Estados Unidos como bolsistas para realizarem cursos de mestrado em Administração (SERVA, 1990, 1992).

Para Serva (1990), a origem das instituições superiores de Administração no país foi resultado da política desenvolvimentista adotada nos governos de Getúlio Vargas, uma vez que a consolidação dessa política demandava pessoal qualificado para gerir as organizações públicas e os programas de governo de modo eficaz, assim como os empreendimentos privados, que empregariam critérios de racionalidade econômica.

Atualmente, a área detalhada Gestão e Administração<sup>1</sup> apresenta um total de 1.830 instituições públicas e privadas que oferecem os cursos no Brasil, sendo 1.609 instituições privadas, ou seja, aproximadamente 87,9% do total. 5.206 cursos de Gestão e Administração são oferecidos nos dois tipos de instituições de ensino superior (IES), mas 4.594 cursos pertencem a rede privada (aproximadamente 88,2% do total). O número total de matrículas em instituições públicas e privadas na área Gestão e Administração é de 1.156.575, sendo 1.011.464 em IES privadas (aproximadamente 87,5% do total) – quesito que garante a posição de maior área detalhada do país. O número total de concluintes das IES públicas e privadas na área é de 193.086, sendo 174.219 concluintes na rede privada (aproximadamente 90,2% do total). O número total de vagas oferecidas em Gestão e Administração é de 2.935.500 (IES

---

<sup>1</sup> A área Gestão e Administração engloba os seguintes cursos: Administração; Administração pública; Comércio exterior; Empreendedorismo; Gestão da produção; Gestão de qualidade; Gestão da saúde; Gestão de cooperativas; Gestão de negócios; Gestão de negócios internacionais; Gestão de pessoas; Gestão de serviços; Gestão do agronegócio; Gestão estratégica; Gestão hospitalar; Gestão pública; e Logística.

públicas e privadas), sendo 2.870.899 vagas nas escolas privadas (aproximadamente 97,8% do total). Já o número total de ingressos na área corresponde a 638.004, sendo 596.115 ingressos nas IES privadas (aproximadamente 93,4% do total) (INEP, 2020).

O curso específico de Administração abarca 1.616 instituições públicas e privadas no Brasil, sendo 1.470 privadas (aproximadamente 91% do total). 2.326 cursos de Administração são oferecidos nos dois tipos de IES, mas 2.023 cursos são da rede privada (aproximadamente 87% do total). O número de matrículas no curso em instituições públicas e privadas é de 645.777, sendo 561.138 em IES privadas (aproximadamente 86,9% do total) – quesito que garante o terceiro lugar no ranking dos dez maiores cursos de graduação. O curso de Administração apresenta o total de 91.937 concluintes em instituições públicas e privadas, sendo 81.332 concluintes das IES privadas (aproximadamente 88,5% do total). O número total de vagas oferecidas no curso é de 1.032.393 em IES públicas e privadas, sendo 1.000.597 vagas especificamente para as escolas privadas (aproximadamente 96,9% do total). Já o número total de ingressos no curso corresponde a 298.003, sendo 275.204 ingressos na rede privada (aproximadamente 92,3% do total) (INEP, 2020).

Em relação aos profissionais, o número total de docentes em exercício na educação superior<sup>2</sup> brasileira é de 386.073, sendo que 209.670 docentes atuam na rede privada (aproximadamente 54,3% do total) (INEP, 2020).

Esses dados estatísticos, fornecidos na Sinopse Estatística da Educação Superior 2019 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020), demonstram a relevância das instituições privadas no sistema educacional superior brasileiro, visto que elas representam o maior número no país, abrangem o maior número de docentes, oferecem o maior número de cursos, de matrículas, de concluintes, de vagas oferecidas e de ingressos na área detalhada de Gestão e Administração, assim como no curso específico de Administração.

Mas, como podem ser definidas as instituições privadas de ensino superior? As instituições de ensino superior privadas são administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, com ou sem finalidade de lucro. Em relação à classificação acadêmico administrativa, as IES privadas podem ser (DCE, 2019):

- Universidade: instituição acadêmica pluridisciplinar, definida na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que abrange a produção intelectual institucionalizada e apresenta requisitos mínimos de titulação acadêmica (um terço de mestres e doutores)

---

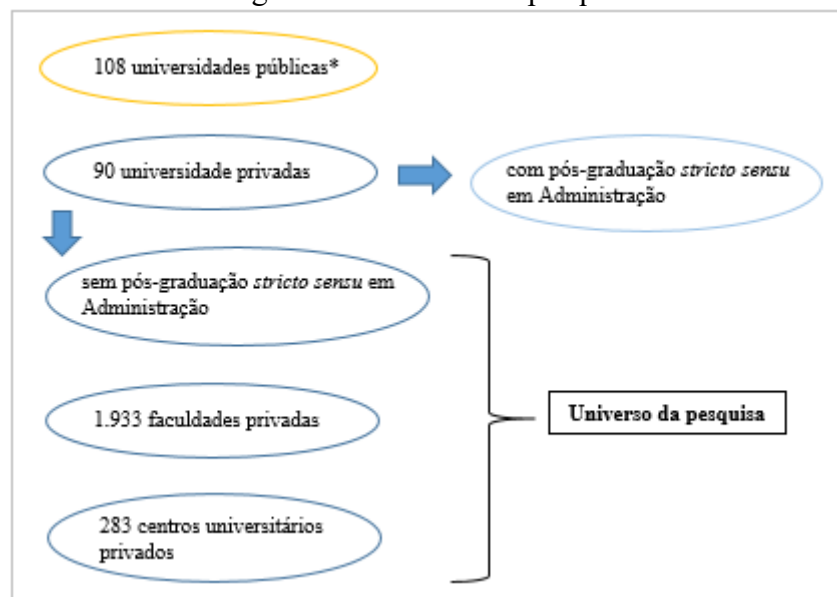
<sup>2</sup> Não incluem os docentes que atuam exclusivamente na pós-graduação *lato sensu*.

e carga de trabalho do corpo docente (um terço em regime integral). De acordo com as legislações e a norma constitucional, a universidade possui autonomia na criação de cursos, sedes acadêmicas e administrativas, na expedição de diplomas, na fixação de currículos e número de vagas, no fechamento de contratos, acordos e convênios, entre outras ações.

- Centro Universitário: instituição pluricurricular que abarca uma ou mais áreas do conhecimento. Em termos de estrutura, é semelhante à Universidade, mas não está definido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, além de não apresentar o requisito da pesquisa institucionalizada.
- Faculdade: instituição que não possui autonomia para conferir títulos e diplomas, os quais devem ser registrados por uma Universidade. Ademais, não dispõe da função de promover a pós-graduação.

O número atual de escolas privadas (universidades, faculdades e centros universitários) brasileiras é representado na figura abaixo.

Figura 1 – Universo da pesquisa



Fonte: Elaborada pela autora com base nos dados do INEP (2020)

\*Do total de 302 IES públicas

Quanto à modalidade dos cursos, há uma divisão entre cursos presenciais e cursos a distância (educação a distância – EAD). O primeiro é uma modalidade de oferta que presume a presença física do estudante para cumprimento das atividades didáticas e avaliações, enquanto o segundo é uma modalidade educacional na qual a mediação nos processos de ensino e aprendizagem ocorre através da utilização de meios e tecnologias de informação e

comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (DCE, 2019).

Considerando as definições das Instituições de Ensino Superior, os dados do Censo da Educação Superior no Brasil e o número total de IES privadas no país (indicado na Figura 1), este estudo se propõe a compreender o universo dos professores presenciais e virtuais do curso de Administração (graduação e pós-graduação *lato sensu*) das instituições de ensino superior privadas com e sem finalidade de lucro (exceto as instituições SENAI [Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial] e SENAC [Serviço Nacional de Aprendizagem do Comércio], que são entidades privadas com fins públicos), especificamente as universidades (que não possuem pós-graduação *stricto sensu* em Administração, no caso dos professores atuais), centros universitários e faculdades, uma vez que elas representam o maior número (total de 2.306) de instituições de ensino superior no país. Ademais, esta tese pretende diminuir a lacuna presente no campo da Sociologia da Ciência da Administração, criando conhecimento científico para compor a configuração geral da profissão. Os estudos existentes investigaram apenas as universidades públicas e as grandes universidades privadas com pós-graduação *stricto sensu* em Administração.

Nesta pesquisa, foram considerados como professores aqueles que lecionam atualmente nas IES privadas (denominados de professores atuais de IES privadas) e aqueles que já lecionaram em algum momento da carreira docente nesse tipo de instituição (intitulados de ex-professores de IES privadas). O objeto deste estudo é a ação, a inserção e a configuração de atuação profissional desses docentes.

A pesquisa se define como qualitativa, baseada essencialmente em vinte e nove entrevistas semiestruturadas e em alguns documentos (currículo *lattes* dos profissionais; dados sobre as IES privadas; e dados sobre o ensino superior brasileiro). Por motivo de acessibilidade aos professores, as entrevistas foram realizadas no município de Florianópolis (Santa Catarina) e região metropolitana, e no município de Londrina (Paraná) e região metropolitana. A análise de dados deste estudo seguiu a linha geral dos estudos pragmatistas das ciências sociais, utilizando os operadores analíticos que provêm dos dados (não se baseia em um quadro teórico pré-definido).

O apoio teórico da pesquisa é a Sociologia da Ciência, especialmente a ideia do Programa Forte de David Bloor e o seu princípio da simetria, além dos estudos de Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016), que são da área da Administração; a Sociologia Pragmatista Francesa (SPF), principalmente os conceitos de ação (Louis Quéré), dispositivos (Nicolas Dodier e Janine Barbot) e não humanos (Sophie Houdart e Olivier

Thiery); a discussão sobre o novo capitalismo de Richard Sennett; e a ideia de jogos de escalas (análise dos níveis macrossocial, mesossocial e microssocial) de Jacques Revel.

A abordagem pragmatista é uma das abordagens que se estabelece como uma teoria ou sociologia da ação dentro das ciências sociais. Uma sociologia da ação “deve partir do fenômeno do agir em situação, que é um fenômeno processual e serial, e implica uma dimensão de intervenção concreta sobre um estado de coisas para transformá-lo”. Há uma preocupação com os “agenciamentos que mediatizam a atividade prática, as formas de exploração e de reflexão que ela coloca em prática, a estrutura das situações e aos modos de coordenação com os outros e com as coisas”. Portanto, ocorre a substituição da “dualidade ator/sistema pela unidade agente/ambiente” e “os elementos constitutivos de tal ambiente não são objetos de conhecimento, mas coisas a transformar ou a utilizar, ou coisas com as quais se agenciar” (QUÉRÉ, 2009, p. 309-310).

A Sociologia da Ciência visa “descrever a pesquisa científica como ação e compreender o conhecimento científico como implicado e produzido por essa ação” (BARNES *et al.*, 1996, p. 110). No caso específico da Administração, Serva *et al.* (2016, p. 65) afirmam que a Sociologia da Ciência propõe-se a “desmistificar” esse campo científico, “demonstrando a natureza dos interesses que são colocados em jogo e as estratégias dos atores (pessoas e organizações) em busca do poder, de espaços, de status, de legitimação e de reconhecimento num campo cada vez mais institucionalizado”. Por isso, torna-se relevante mapear atores, suas lógicas e estratégias de ação no campo da Administração em nosso país.

Este estudo justifica-se pela lacuna encontrada a respeito de informações e dados que discutam a atuação dos docentes no curso de Administração nas instituições de ensino superior privadas. Esse tipo de instituição não é considerado como um campo de estudo e não é objeto pedagógico nos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil, que totalizam 129 mestrados e doutorados (CAPES, 2017). As IES privadas são uma opção, na maioria das vezes, para atuação profissional dos discentes que concluem a pós-graduação *stricto sensu*. Porém, a falta de pesquisas acerca do tema fomenta a ausência do debate em sala de aula. Melo e Serva (2014, p. 607) afirmam que “formamos profissionais da ciência, mas não discutimos de modo científico seu campo”.

Ademais, a busca em bases de dados nacionais – *Scientific Periodicals Electronic Library* (SPELL); *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO); e Periódicos Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) – com os termos de pesquisa “professores de administração” e “docentes de administração” demonstrou que não há nenhum estudo brasileiro com o mesmo objetivo de pesquisa que o presente, ou seja, que analise a área

de atuação profissional em Administração, a partir da Sociologia da Ciência, considerando a ação (com base na Sociologia Pragmatista Francesa), inserção e configuração de trabalho do professor em instituições privadas no país. Os trabalhos que mais se aproximam desta pesquisa são: “A relação entre perfil e práticas dos docentes dos cursos de administração” (HOCAYEN-DA-SILVA; CASTRO; MACIEL, 2005); “A agenda do professor-pesquisador em administração: uma análise baseada na Sociologia da Ciência” (MELO; SERVA, 2014); “Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil” (SCHLICKMANN; OLIVEIRA; MELO, 2014); “Lógicas de ação de professores em administração: uma análise baseada na Sociologia da Ciência” (SERVA *et al.*, 2016); e “Multiformidade e pejotização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível” (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020).

Trabalhos sobre o professor do curso de Administração com outros focos de pesquisa também foram encontrados, como: “A circulação internacional dos docentes de administração: notas para uma pesquisa” (ENGELMANN, 2008); “Formação interdisciplinar de professores de administração” (TORDINO, 2008); “Comprometimento, bem-estar e satisfação dos professores de administração de uma universidade federal” (TRALDI; DEMO, 2012); “Competências e e-competências de professores de administração” (PAIVA *et al.*, 2014); “A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas” (GUEDES *et al.*, 2015); e “A preocupação com o meio ambiente e o consumo: um estudo com professores de administração do Brasil” (GROHMANN *et al.*, 2017).

Sendo assim, devido à lacuna de estudo apresentada anteriormente, ao pequeno número de trabalhos que se dedicam à análise dos professores do curso de Administração em IES privadas e ao grande número desse tipo de instituição em nosso país, que tende a aumentar cada vez mais, esta tese visa responder ao seguinte problema de pesquisa: Como a área de atuação profissional em Administração está configurada e como os docentes agem nas instituições de ensino superior privadas?

## 1.1 OBJETIVOS

### 1.1.1 Objetivo Geral

- Compreender, com base na Sociologia da Ciência, a configuração da área de atuação profissional e a ação dos docentes em Administração nas instituições de ensino superior privadas.

### 1.1.2 Objetivos Específicos

- Identificar e analisar a inserção, a ação e a dinâmica de atuação profissional dos docentes do curso de Administração das instituições de ensino superior privadas;
- Identificar e analisar os impactos da profissão na vida dos docentes das instituições de ensino superior privadas;
- Analisar os efeitos das inter-relações entre o ambiente, os contextos e a dinâmica situacional no campo de atuação dos docentes das instituições de ensino superior privadas.

## 1.2 JUSTIFICATIVA

Este trabalho apresenta contribuições teóricas e empíricas. Em relação às contribuições teóricas, este estudo visa contribuir com o desenvolvimento da Análise Pragmatista das Organizações (APO) que vem sendo elaborada pelo Núcleo Organizações, Racionalidade e Desenvolvimento (ORD) do Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), coordenado pelo professor Maurício Serva. Nove trabalhos já foram concluídos no núcleo, sendo oito teses e uma dissertação sobre: 1) a atividade do artesão na região das Vertentes, Minas Gerais (TONET, 2014); 2) a gestão e legitimação da inovação social dos bombeiros voluntários de Joinville, Santa Catarina (KARAM, 2014); 3) a dinâmica indivíduo-território e a gestão de pequenos empreendimentos em Tiradentes, Minas Gerais (MACIEL, 2016); 4) a análise do trabalho dos profissionais da prisão de segurança máxima em Santa Catarina (CAITANO, 2016); 5) particularidades da gestão de uma área natural protegida em Santa Catarina (REZENDE, 2017); 6) o movimento das hortas comunitárias em Santa Catarina (QUINTÃO, 2019), 7) os enfoques críticos no campo científico da administração no Brasil (DOMINGOS, 2020); 8) a governança ambiental em práticas de gestão de unidades de conservação em Santa Catarina (STÜRMER, 2020); e 9) o processo de recuperação em comunidades atingidas pelo desastre de Mariana na foz do Rio Doce, em Regência, Espírito Santo (MELO, 2021). Portanto, um ramo teórico de estudo vem sendo construído conjuntamente para a consolidação do pragmatismo/teoria da ação no campo dos estudos organizacionais.

No âmbito da Sociologia da Ciência da Administração no Brasil, uma lacuna foi identificada por Serva e Pinheiro (2009). Ao analisarem a produção submetida à Divisão Acadêmica Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ), em sua subdivisão

EPQ-C – Estudos Gerais e Reflexivos do Campo, do Encontro da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Administração (ENANPAD) 2008, os autores perceberam nos estudos a falta da perspectiva sociológica do campo científico, de um olhar sobre os atores e sua posição no mesmo.

Para Pinheiro (2013), nos eventos anuais posteriores realizados pela mesma instituição, referência no país, também não houve trabalhos nessa linha. “Mesmo ao se analisar outras edições do evento ou buscar materiais sobre o tema, é possível observar esta lacuna, com estudos muito pontuais, alguns bastante descritivos ou falando de forma geral da profissão, não adentrando a questões particulares ou individuais” (PINHEIRO, 2013, p. 37). No contexto mundial, também existem poucos trabalhos sobre a Sociologia da Ciência da Administração que considerem tais particularidades. Mas, de certa forma, a academia começou a demonstrar interesse no tema nos eventos científicos e no ambiente acadêmico (PINHEIRO, 2013). Cabe ressaltar os trabalhos já realizados nesse sentido, como o de Melo (2011); Bini (2011); Bini, Serva e Melo (2013); Pinheiro (2013); Schlickmann (2013); Schlickmann, Oliveira e Melo (2014); Melo (2014); Melo e Serva (2014); Serva *et al.* (2016); e Domingos (2020), que assim como a presente pesquisa, buscam contribuir com o aperfeiçoamento da Ciência da Administração.

Pinheiro (2013), em sua tese, apontou algumas recomendações para estudos futuros que se enquadram na presente proposta: entender os múltiplos papéis assumidos pelos professores (professor, gestor, pesquisador) e as suas particularidades, já que ele utilizou a perspectiva dos professores-pesquisadores da pós-graduação *stricto sensu*; e do ponto de vista institucional, analisar as instituições privadas de ensino superior a partir do perfil do professor. Essas lacunas podem ser preenchidas por esta pesquisa.

Quanto às contribuições empíricas, a reflexão sobre a ação, a inserção e a configuração de atuação profissional do professor do curso de Administração nas instituições de ensino superior privadas pode auxiliar na melhoria da prática profissional, do conteúdo disciplinar, dos exemplos utilizados em sala de aula, e até mesmo no aperfeiçoamento das condições de trabalho, como as tecnologias disponíveis nas instituições, contatos estabelecidos com profissionais da área para palestras com os alunos ou a realização de visitas nas empresas/organizações.

Para as instituições, a reflexão é em relação às ementas, tipo de avaliações, tipo de aulas que elas se propõem a realizar, já que são elas que estipulam, na maioria das vezes, os métodos utilizados em sala de aula pelos professores. Além do perfil de professor que elas estão dispostas a manter, por exemplo, professores que também atuam no mercado e levam a prática



da Administração para os seus alunos, professores inseridos em universidades públicas que possuem um olhar diferenciado sobre o modo de aula, professores que assumem cargos de direção ou coordenação dentro das próprias instituições, entre outros tipos de perfis que podem influenciar a ação dos mesmos em sala de aula.

O professor poderá conhecer os perfis, as atividades e a atuação dos seus colegas de profissão para pensar e questionar o propósito e as contribuições da profissão docente. Outra contribuição diz respeito em compreender como se dá a formação dos profissionais de Administração atualmente, como o docente atua frente a formação desse profissional tanto em termos teóricos quanto em termos práticos. Ademais, fazer uma análise sobre as mudanças ocasionadas pelo fator tempo na atuação docente, comparando os profissionais que estão em atuação e os que já atuaram na rede privada, torna-se importante. O número de instituições de ensino superior privadas demonstra que a procura pelo curso de Administração é grande, além da maioria dos administradores advir desse tipo de instituição. Então, é relevante compreender qual é a base de conhecimentos que esses administradores recebem nesse tipo específico de instituição.

## 2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Este capítulo teórico está estruturado em torno de duas bases teóricas principais – Sociologia da Ciência e Sociologia Pragmatista Francesa. As ideias centrais acerca da Sociologia da Ciência serão abordadas por meio da construção de um panorama de seus principais autores, uma vez que a transição da Sociologia do Conhecimento para a Sociologia da Ciência foi apresentada de forma detalhada em trabalhos concluídos<sup>3</sup> de membros do Núcleo de Pesquisa ORD da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), ao qual faço parte. Deste modo, esta tese discutirá brevemente as ideias de autores base da Sociologia da Ciência, bem como seus autores contemporâneos. Além disso, no final deste panorama, apresentaremos estudos brasileiros elaborados com base na Sociologia da Ciência e situados no âmbito da Administração.

A segunda base teórica, Sociologia Pragmatista Francesa, será apresentada com uma breve introdução sobre as teorias sociológicas da ação, seguida da Filosofia Pragmatista – base epistemológica da SPF. Posteriormente, discorreremos sobre a Sociologia Pragmatista Francesa – especificamente os conceitos de ação (principal operador analítico deste trabalho), dispositivos e objetos/não humanos. Por fim, trataremos sobre o capitalismo flexível na visão do pragmatista Richard Sennett.

Para terminar o capítulo teórico, apresentaremos a ideia de jogos de escalas de Jacques Revel.

### 2.1 SOCIOLOGIA DA CIÊNCIA

A Sociologia da Ciência teve origem nos anos 1940 com os trabalhos de Robert King Merton, sociólogo estadunidense. Para Dubois (2001), a Sociologia da Ciência foi instituída como uma subdisciplina autônoma nos Estados Unidos, na década de 1960, e na Europa, na década de 1970, permanecendo confidencial por cerca de vinte anos, como afirmam seus próprios praticantes. Nos anos 1990, quando surgiu o momento oportuno para ser reconhecida e contribuir para uma melhor compreensão das ciências e de sua dinâmica, os sociólogos foram atacados publicamente por cientistas advindos das ciências naturais, que denunciaram a “representação mistificadora” proposta como Sociologia da Ciência.

---

<sup>3</sup> Ver Pinheiro (2013); Schlickmann (2013); e Melo (2014).

Em sua origem, a Sociologia da Ciência visava responder questões referentes aos modos de funcionamento e de organização do espaço científico e à influência do contexto de produção sobre os conhecimentos científicos (efeitos dos cenários sociais, culturais, políticos e econômicos sobre os conhecimentos produzidos) (MARTIN, 2001). Martin (2001) acredita que as respostas trazidas pelas sociologias para essas questões são diversas, uma vez que, além dessas últimas serem muito diferentes umas das outras, as concepções elaboradas vêm de posições epistemológicas diferentes. Sendo assim, o autor considera que a Sociologia da Ciência não compreende um único paradigma, sendo um dos motivos da sua vivacidade. Para Barnes *et al.* (1996), a Sociologia da Ciência, atualmente, engloba diversas visões, extremas e abrangentes, assim como a filosofia da ciência. Logo, não é mais possível “dar conta” da abordagem estabelecida no campo, nem ao menos descrever de modo detalhado todas as abordagens encontradas nele.

Vinck (2007) também concorda que a Sociologia da Ciência apresenta abordagens diversificadas, já que ela foi construída em diálogo com outras disciplinas das ciências sociais – filosofia; economia; psicologia; e história. Para ele, nos últimos séculos, os filósofos questionaram a natureza desse grande desenvolvimento, procurando explicá-lo através da compreensão do raciocínio científico e de sua normatividade intrínseca, enquanto os historiadores reconstroem a evolução das ideias e dos instrumentos, e os economistas investigam o vínculo entre ciência e dinâmica econômica. Entre as variadas disciplinas, as análises acrescentam ou colidem umas com as outras. A compreensão de vários desenvolvimentos da Sociologia da Ciência justifica-se pela filosofia da ciência e pela economia da inovação.

Para Dubois (2001), a Sociologia da Ciência é heterogênea por dois motivos. O primeiro é por existir debates opostos aos sociólogos da ciência sobre o valor das abordagens relativista e construtivista – as quais serão apresentadas posteriormente neste trabalho. O segundo motivo diz respeito à perspectiva multidisciplinar que se integrou na Sociologia da Ciência – os estudos sociais da ciência, intitulados na França como Science, Technology and Society (STS), os quais abarcam abordagens sociológicas, historiográficas, filosóficas, políticas e/ou ideológicas.

Barnes *et al.* (1996, p. 110) afirmam que o objetivo da Sociologia da Ciência é “descrever a pesquisa científica como ação e compreender o conhecimento científico como implicado e produzido por essa ação”. Segundo os autores, “a pesquisa científica é o que os cientistas coletivamente fazem; a sociologia preocupa-se com o que as pessoas coletivamente fazem, com como e por que fazem e com que consequência”. Assim, ao descrever o

conhecimento científico e a prática, os sociólogos colaboram para o desenvolvimento de uma sociedade bem informada.

O problema da relação da ação individual e individual com o coletivo, enfrentado pelos sociólogos, é uma preocupação constante na literatura da Sociologia da Ciência. “A tendência na sociologia da ciência desde Merton tem sido enfatizar cada vez mais fortemente a posição dos indivíduos como agentes ativos, a fim de dar sentido a suas ações ou explicar sua proveniência. Isso é consistente com uma mudança análoga nas ciências sociais em geral” (BARNES *et al.*, 1996, p. 114).

Vinck (2007) afirma que não há consenso sobre a maneira exata de fazer a Sociologia da Ciência, visto que há uma diversidade de abordagens que ajuda a enriquecer e estimular a produção científica do campo. As principais escolas que estruturaram o campo ainda estão ativas e se referem às representações das seguintes ciências: 1) a ciência como instituição social da produção de conhecimento racional; 2) a ciência como um sistema de troca; 3) a ciência como reflexo das culturas e sociedades locais; 4) a ciência como um conjunto de práticas sociotécnicas contingentes; e 5) a ciência como construção de redes sociotécnicas e coletivos de pesquisa distribuídos.

A Sociologia da Ciência se transforma, para Vinck (2007, p. 9), “de um estudo onde o social é tematizado como um conceito central e organizador da explicação para outras abordagens onde a causalidade social perde todo privilégio por levar em conta a materialidade das coisas”. Por isso, a ideia de ciência como uma entidade distinta passa a ser reconsiderada como um conjunto heterogêneo e distribuído, fazendo com que a Sociologia da Ciência (sociologia dos cientistas) se transforme em uma sociologia do conhecimento científico, dos estudos sociais sobre ciência e tecnologia e uma antropologia das ciências, técnicas e sociedade. Segundo o autor, essas correntes diversas de análise constituem abordagens mais ou menos locais da atividade científica, mas estudos vastos sobre a relação entre ciência e sociedade dificilmente são encontrados.

Vinck (2007, p. 11) considera a ciência “como uma atividade distinta de outras atividades sociais”, a qual questiona pensadores, especialmente os que buscam compreender a sociedade e suas transformações antes do nascimento da Sociologia do Conhecimento e da Sociologia da Ciência. Weber (1973) retrata a ciência como uma vocação, como uma profissão, considerando a situação de um homem formado que se dedica à ciência de forma profissional dentro de uma universidade. Para o autor, aquele que se insere na profissão acadêmica necessita ter consciência de que sua tarefa apresenta dois lados – a de sábio e a de professor –, qualidades que não se implicam reciprocamente.

A respeito da vocação íntima do homem da ciência, Weber (1973) pressupõe que, no período atual, a situação interior da vocação científica depende da fase de especialização que a ciência entrou e irá perdurar para sempre. Os trabalhos interligados às outras disciplinas “[...] são levados a cabo com a resignada consciência de que talvez se estejam a proporcionar ao especialista questões úteis a que ele não conseguiria chegar facilmente na sua própria posição, mas que o trabalho em si, como tal, terá inevitavelmente de ficar muito incompleto” (p. 150). Sendo assim, para o trabalhador científico atingir o estado de plenitude será preciso uma especialização rigorosa, uma vez que somente a obra de especialistas apresenta importância e é definitiva.

Weber (1973) deixa claro que “no campo da ciência só tem personalidade quem está pura e simplesmente ao serviço da causa. E não é só no terreno científico que assim acontece” (p. 154). O autor acredita que na área científica, necessita de personalidade aquele que acredita que é diretor da causa que deveria servir, procura legitimar-se por meio da sua vivência e constantemente pergunta a si próprio: “como poderei demonstrar que sou algo mais que um simples especialista?, como fazer para conseguir dizer algo que, na sua forma ou no seu fundo, ninguém tenha dito antes de mim?” (p. 155). Este comportamento desvaloriza aquele que faz tal pergunta. Porém, aquele que se entrega somente a uma causa é dignificado.

Em relação ao trabalho científico, Weber (1973) acredita que ele está imerso na corrente do progresso, ou seja, na ciência, aquilo que produzimos se tornará defasado após alguns anos. Esse é o caminho e o sentido que o trabalho científico está submetido. “Toda a aquisição científica implica novas questões e deve ser superada e deve envelhecer. E todo aquele que se quiser dedicar à ciência deve contar com isso” (p. 155-156).

Após apresentar a Sociologia da Ciência de maneira geral, relatando sua origem, objetivo, maneira de se fazer, sua complexidade de abordagens e a noção de ciência para Max Weber, passaremos a abordar as correntes existentes no campo, iniciando com a Sociologia Mertoniana (nascimento da corrente de estudo). Em seguida, exporemos a ideia de campo científico enquanto espaço de luta e poder, proposta por Pierre Bourdieu, e, por fim, apresentaremos a Nova Sociologia da Ciência, composta pelo Programa Forte de David Bloor e a noção de laboratório de pesquisa elaborada por Bruno Latour.

### **2.1.1 Sociologia Mertoniana**

Os estudos do sociólogo Robert Merton assinalam a origem da Sociologia da Ciência, conforme citado anteriormente. Segundo Vinck (2007), Merton questionou as origens culturais

e históricas da comunidade científica desde as décadas 1920 e 1930. Para ele, a ciência caracteriza-se como uma esfera de atividade social e cognitiva distinta de outras formas de atividade e crença, sendo autônoma, capaz de resistir a influências externas, com o poder de proclamar e defender os princípios de independência, rigor e pura racionalidade.

A análise de Merton baseia-se no estudo das origens da comunidade científica na Inglaterra do século XVII, nas biografias da elite britânica, na atividade da Royal Society, nos trabalhos, invenções e publicações. Ele ressalta o forte crescimento do conhecimento técnico, das habilidades e dos equipamentos na mineração, metalurgia, construção naval e armamentos, desde a década de 1620, além de atentar-se aos valores, crenças e sentimentos que marcam este período de *boom* nas ciências e na tecnologia (VINCK, 2007).

Para Merton (1979), a ciência, por ser uma atividade que compreende a colaboração social, está sujeita a transformações, ataques, restrições e repressão, fato que leva os cientistas a identificarem a relação de dependência entre ciência e estruturas sociais. Associações científicas elaboraram manifestos e declarações para evidenciar as diversas relações entre esses dois elos, despertando nos intelectuais a consciência de que sua própria personalidade é um elemento que faz parte da sociedade, assim como das obrigações e interesses dessa. Após um longo período de determinada segurança, os cientistas sentiram a imposição de justificar os caminhos da ciência para a sociedade.

O *ethos* da ciência, instituído por Merton (1979), representa um conjunto de valores e normas (imperativos), expressas por prescrições, proscricções, preferências e permissões, que integram uma obrigação moral para o cientista. Os imperativos – disseminados através do preceito e do exemplo e enfatizados por meio de sanções – são compreendidos em graus variáveis pelo cientista, resultando na constituição da sua consciência científica (superego). Sendo assim, o *ethos* da ciência depende-se do consenso moral dos cientistas manifesto nos usos e costumes, em diversas obras sobre o espírito científico e na indignação moral que desencadeiam as contravenções do *ethos*.

A ciência possui como meta institucional a expansão dos conhecimentos certificados. Para alcançar esse objetivo, alguns métodos técnicos que propiciam uma definição pertinente do conhecimento são adotados – predições empiricamente comprovadas e logicamente congruentes. Os imperativos institucionais, também denominados de *mores*, derivam da meta em vista e dos métodos, assim como, a consecução do objetivo final decorre da estrutura de normas técnicas e morais. “Os *mores* da ciência têm uma explicação racional metodológica, mas são moralmente obrigatórios, não somente porque são eficazes do ponto de vista do

procedimento, mas também porque são considerados justos e bons. É um conjunto de prescrições tanto morais como técnicas” (MERTON, 1979, p. 41).

Merton (1979) acredita que o *ethos* da ciência moderna é composto por quatro imperativos institucionais: o universalismo, o comunismo, o desinteresse e o ceticismo organizado. O primeiro diz respeito ao fato de que as pretensões à verdade devem ser submetidas a critérios impessoais predeterminados, em consonância com a observação e com o conhecimento confirmado anteriormente. Atributos pessoais ou sociais dos requerentes, raça, nacionalidade, religião e qualidades de classe ou pessoais não devem ser considerados para ingresso de descobertas nos registros da ciência, dado que a objetividade exclui o particularismo – caráter impessoal da ciência. Apesar do universalismo ser enaltecido na teoria e suprimido na prática, ou utilizado de forma inadequada, relaciona-se com o *ethos* da democracia, pois somente uma sociedade democrática possibilita o exercício de critérios universalistas na ciência.

O comunismo refere-se às descobertas da ciência como produto da colaboração social e destinados à comunidade. Portanto, elas consistem em uma herança comum e o produtor individual adquire um lucro limitado, uma vez que os direitos de propriedade na ciência são mínimos em consequência dos princípios da ética científica e limitam-se à gratidão e à estima. O comunismo relaciona-se com o imperativo da comunicação dos resultados. “A pressão para a difusão dos resultados é reforçada pela meta institucional de ampliar as fronteiras do saber e pelo incentivo da fama, a qual depende, naturalmente, da publicidade” (MERTON, 1979, p. 47). Ademais, o comunismo abarca o reconhecimento dos cientistas sobre a dependência de uma herança cultural, uma vez que o progresso científico necessita da colaboração das gerações passadas e contemporâneas.

O imperativo científico do desinteresse alega que os cientistas não são movidos por interesses privados, mas pela paixão de saber, uma curiosidade ociosa, um interesse altruísta pelo benefício da humanidade e diversos motivos especiais. Por último, o ceticismo organizado, mandato ao mesmo tempo metodológico e institucional, preconiza a suspensão do julgamento, até que os fatos estejam à mão, e o exame imparcial das crenças, conforme os critérios empíricos e lógicos (MERTON, 1979).

As normas institucionais propostas por Merton incitaram o surgimento de diversas críticas, uma vez que nos levariam a acreditar que o funcionamento da comunidade científica é gerido por regras próprias e, além disso, que essa comunidade compõe um espaço autônomo e totalmente diferente dos outros espaços sociais. Mas, como nos revela Martin (2001), a ciência divide diversos traços essenciais com o resto da sociedade, uma vez é composta por uma elite

que tende a concentrar todos os poderes, agenciando os créditos ou cargos, selecionando as pesquisas mais proveitosas, editando e difundindo os resultados considerados mais interessantes, controlando as revistas mais prestigiadas, entre outras práticas. Ela é desigual, estratificada e apresenta casos de sexismo e de racismo. Portanto, ela não se constitui como ideal a ser seguido, já que não fornece um espírito igualitário e democrático para os cientistas, nem uma posição institucional ligada ao mérito científico.

Em resumo, a sociologia mertoniana define a ciência como uma atividade social e intelectual diversa de outras atividades, neutra, autônoma, rigorosa e racional, que não se deixa influenciar por fatores externos, pessoais e sociais. O *ethos* da ciência, princípios e normas de obrigação moral do pesquisador, abarca quatro imperativos institucionais – universalismo, comunismo, desinteresse e ceticismo organizado. Contudo, estudiosos criticaram o pensamento de Merton, alegando a não neutralidade e igualdade da ciência, e a concentração de poder por uma elite – igualmente como o resto da sociedade. A discussão sobre os poderes e as lutas do campo científico é característica da teoria sociológica de Pierre Bourdieu – que será apresentada na sequência. Essa reflexão é relevante para pensarmos como o enclave do poder adentra até mesmo a comunidade científica.

### **2.1.2 Sociologia Bourdieusiana**

O sociólogo francês Pierre Bourdieu, acredita que o espaço científico é um campo definido pelas regras do mercado e da competição. “O universo “puro” da mais “pura” ciência é um campo social como outro qualquer, com suas relações de força e monopólios, suas lutas e estratégias, seus interesses e lucros, mas onde todas essas invariantes revestem formas específicas” (BOURDIEU, 1983, 122).

Bourdieu (1983, p. 122-123) define o campo científico, “enquanto um sistema de relações objetivas entre posições adquiridas”, como “o lugar, o espaço de jogo de uma luta concorrencial”. Segundo o autor, “o que está em jogo [...] nessa luta é o monopólio da autoridade científica definida [...], como capacidade técnica e poder social; ou [...] o monopólio da competência científica, compreendida enquanto capacidade de falar e de agir legitimamente [...], que é socialmente outorgada a um agente determinado”. Dizer que o campo científico é um lugar de lutas implica, além de outras coisas, “recordar que o próprio funcionamento do campo científico produz e supõe uma forma específica de interesse (as práticas científicas não aparecendo como “desinteressadas” senão quando referidas a interesses diferentes, produzidos e exigidos por outros campos)”.



Dessa forma, Bourdieu (1983) admite que um estudante ou um pesquisador terá a sua capacidade científica sempre julgada por sua posição dentro das hierarquias estabelecidas, como as Grandes Escolas francesas ou as universidades americanas. Aquilo que o autor denomina de interesse por uma atividade científica (disciplina, método, entre outras) sempre apresenta uma dupla face, visto que todas as práticas são conduzidas para o alcance da autoridade científica, como o prestígio e o reconhecimento. Isso também ocorre com as estratégias que visam garantir a satisfação desse interesse.

A definição do campo científico como um “espaço objetivo de um jogo onde compromissos científicos estão engajados” torna desnecessária a distinção entre determinações científicas e determinações sociais das práticas sobredeterminadas. “O que é percebido como importante e interessante é o que tem chance de ser reconhecido como importante e interessante pelos outros; portanto, aquilo que tem a possibilidade de fazer aparecer aquele que o produz como importante e interessante aos olhos dos outros” (BORDIEU, 1983, p. 125). A dedicação dos pesquisadores aos problemas considerados mais relevantes justifica-se pelo lucro simbólico que uma contribuição ou descoberta referente a esses impasses gera.

O campo científico, “lugar de luta política pela dominação científica”, determina ao pesquisador (considerando sua posição) seus problemas (políticos e científicos) e seus métodos (estratégias científicas e políticas). Portanto, “não há “escolha” científica [...] que não seja uma estratégia política de investimento objetivamente orientada para a maximização do lucro propriamente científico, isto é, a obtenção do reconhecimento dos pares-concorrentes” (BOURDIEU, 1983, p. 126-127).

A especificidade do campo científico está relacionada ao fato dos concorrentes não contentar-se em se diferenciar de seus predecessores reconhecidos. Por isso, eles são obrigados a incorporar suas aquisições na construção distinta e distintiva que os supera, ou ficarão ultrapassados e desqualificados. Para instituir uma definição da ciência conforme seus interesses específicos, os agentes necessitam engajar-se na luta para impor o valor de seus produtos e de sua autoridade de produtor legítimo. A definição mais adequada será aquela que proporcionar ao agente a posição dominante e garantir a posição mais alta na hierarquia dos valores científicos. Logo, a cada momento, existe uma hierarquia social dos campos científicos (as disciplinas) que orienta as práticas e as escolhas de vocação, e, dentro desses campos persiste uma hierarquia social dos objetos e dos métodos de tratamento (BOURDIEU, 1983).

Bourdieu (1983) conclui que “a definição do que está em jogo na luta científica faz parte do jogo da luta científica: os dominantes são aqueles que conseguem impor uma definição da ciência segundo a qual a realização mais perfeita consiste em ter, ser e fazer aquilo que eles

têm, são e fazem” (p. 128). Por isso, a ciência oficial, para o autor, “não é o que, frequentemente, dela faz a sociologia da ciência: o sistema de normas e valores que a comunidade científica, grupo indiferenciado, imporia e inculcaria a todos os seus membros, a anomia revolucionária só podendo, assim, ser imputada aos que fracassaram na socialização científica” (p. 128-129).

Em síntese, a sociologia bourdieusiana considera o espaço científico como um campo regido pelas regras do mercado e pela competição, no qual batalhas são travadas pelos cientistas e o vencedor é aquele que possui maior poder, status. Disputa-se a autoridade e/ou a competência científica, importando as posições adquiridas. Um pesquisador sempre será avaliado pela posição que ocupa nas hierarquias instituídas e toda prática visa o alcance do reconhecimento, do prestígio. Portanto, a ciência não é neutra, igualitária e democrática.

### **2.1.3 A Nova Sociologia da Ciência**

Após apresentar a base da Sociologia da Ciência, marcada pelo *ethos* da ciência moderna e os imperativos institucionais concebidos por Robert Merton a partir da década de 1940, e a sociologia bourdieusiana com o conceito de campo científico, passaremos a abordar os autores contemporâneos e seus respectivos estudos que caracterizaram uma nova fase na Sociologia da Ciência e contribuíram para sua reorientação. Essa nova etapa faz referência a uma série de trabalhos intitulados, na França e no exterior, como a Nova Sociologia da Ciência (NSC).

Segundo Dubois (2001), a Nova Sociologia da Ciência engloba os estudos sociológicos que se dedicam ao processo de pesquisa científica corroborando com o Programa Forte ou com o Programa Construtivista. Para os representantes dessa sociologia, não é necessário que o sociólogo se distancie da ciência chamada dura, nem deixe de estudar o modo como os cientistas trabalham, colaboram e se comunicam.

Nas próximas seções, evidenciaremos as principais abordagens da Nova Sociologia da Ciência: o Programa Forte de David Bloor, que influenciou o surgimento do Programa Empírico do Relativismo de Harry Collins, e a antropologia das ciências (estudo das práticas científicas; o cotidiano dos laboratórios de pesquisa) constituída e representada por Bruno Latour e Steve Woolgar.

### 2.1.3.1 O Programa Forte de David Bloor

Na década de 1970, a Sociologia do Conhecimento, esquecida desde os anos 1940, retornou ao centro das discussões dos sociólogos ingleses. Segundo Martin (2001), esse retorno é fruto da filosofia das ciências, uma vez que os trabalhos de Ludvig Wittgenstein, Willard Quine, Alexandre Koiré e Thomas Khun reorientaram a ciência com o término da sua concepção puramente positivista. Para eles, as experiências científicas não estabelecem provas absolutas das teorias, as quais abarcam elementos extra experimentais, como pensamentos religiosos, metafísicos ou filosóficos. Além disso, esses filósofos acreditam que as teorias fundamentam os paradigmas – conceito criado por Thomas Khun, que significa um conjunto de dogmas, crenças e teorias de uma comunidade, e que fomentou a renovação da ciência.

Nesse período, questões da Sociologia do Conhecimento como “os saberes dependem das condições de sua produção? Em qual medida e como?” foram reavivadas e respondidas por dois grupos com perspectivas diferentes, representados por David Bloor e Harry Collins (MARTIN, 2001). Bloor (1991, p. 5) alega que “nossas ideias sobre o funcionamento do mundo variam muito” e essa variação é o principal problema da Sociologia do Conhecimento: “quais são as causas dessa variação e como e por que ela muda?” Além disso, essa Sociologia se esforça para encontrar respostas sobre: “como o conhecimento é transmitido; quão estável é isso; que processos entram em sua criação e manutenção; como é organizado e categorizado em diferentes disciplinas ou esferas?”.

Para os sociólogos, esses tópicos exigem investigação e explicação e tentarão caracterizar o conhecimento de uma maneira que esteja de acordo com essa perspectiva. Suas ideias, portanto, estarão no mesmo idioma causal de qualquer outro cientista. Sua preocupação será localizar as regularidades e os princípios ou processos gerais que parecem estar em ação no campo de seus dados. O objetivo será construir teorias para explicar essas regularidades. Se essas teorias satisfizerem a exigência de generalidade máxima, elas terão que se aplicar a crenças verdadeiras e falsas, e, na medida do possível, o mesmo tipo de explicação terá de se aplicar em ambos os casos. [...] O sociólogo procura teorias que expliquem as crenças que de fato são encontradas, independentemente de como o investigador as avalia (BLOOR, 1991, p. 5).

No ano de 1976, David Bloor instituiu um novo programa de análise sociológica das ciências ao formalizar o programa de pesquisa da Unidade de Estudos Científicos da Universidade de Edimburgo – composto por ele e seus colegas Barnes, Edge, Mackenzie, Pickering, Shapin (VINCK, 2007). O mesmo foi intitulado como Programa Forte (Strong Programme), visto que Bloor visava incentivar os historiadores e sociólogos que hesitavam em

passar de uma história e de uma sociologia dos cientistas para uma história e uma sociologia das ciências (LATOURE; WOOLGAR, 1997).

Bloor chamava de "programa fraco" a ideia de que era suficiente cercar a "dimensão cognitiva" das ciências com uns poucos "fatores sociais" para ter o direito de ser chamado de historiador e sociólogo. O programa forte exigia, ao contrário, que se investisse na fortaleza, no núcleo, no santo dos santos, no conteúdo - pouco importa qual seja a metáfora. Segundo ele, nenhum estudo poderia merecer o nome de sociologia ou de história das ciências caso não levasse em conta tanto o contexto social quanto o conteúdo científico, e isso também nas ciências teóricas, como a matemática (Bloor, 1978). Para obter esse efeito, Bloor exige que todas as explicações do desenvolvimento científico sejam simétricas (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 22).

Para Vinck (2007, p. 182), o Programa Forte:

[...] é aplicado em situações reconstruídas através de análises socio-históricas e em situações contemporâneas em que se desenvolveram controvérsias científicas que permitem o acesso a argumentos e fatos, na medida em que são debatidos e, portanto, públicos. O sociólogo descreve os sistemas conceituais e práticas dos cientistas envolvidos e os coloca em seu contexto macrosocial, político, religioso e econômico. As construções científicas podem ser explicadas a partir do contexto social (VINCK, 2007, p. 182).

Sendo assim, Barnes e Bloor consideram como inquestionável que o contexto social e cultural geral determine a ciência – controvérsias e teorias científicas. Para eles, quando duas teorias batalham com o objetivo de elucidar um fenômeno natural, a comunidade irá aceitar a teoria sustentada pelos autores que portam as posições sociais e políticas mais fortes. Logo, esses são os fatores macrosociais que possibilitam o fechamento de uma controvérsia científica e a vitória de uma teoria. Portanto, o Programa Forte objetiva oferecer para os sociólogos ferramentas que possibilitem o estudo das controvérsias e os debates científicos, ou seja, o Programa propõe a eles que não fechem uma controvérsia devido a vitória de uma teoria sobre a outra, já que para os defensores do Programa Forte, uma teoria se impõe porque é verdadeira, mas pode se impor porque é defendida pelos mais fortes (MARTIN, 2001).

Bloor (1991) propõe quatro princípios epistemológicos que definem o Programa Forte dentro da Sociologia do Conhecimento, incorporando valores utilizados (ou que deveriam ser utilizados) em outras disciplinas científicas. Para ele, esses princípios não são novos, podem ser encontrados nas tendências otimistas e científicas de Durkheim (1938), Mannheim (1936) e Znaniecki (1965). Esses princípios do Programa também são abrangidos na Sociologia da Ciência: 1) princípio da causalidade: “preocupado com as condições que provocam crenças ou estados de conhecimento. Naturalmente, haverá outros tipos de causas além das sociais, que

cooperação na criação da crença”; 2) princípio da imparcialidade: “com relação à verdade e falsidade, racionalidade ou irracionalidade, sucesso ou fracasso. Ambos os lados dessas dicotomias exigirão explicação”; 3) princípio da simetria: “em seu estilo de explicação. Os mesmos tipos de causa explicariam, digamos, crenças verdadeiras e falsas”; 4) princípio da reflexividade: “em princípio, seus padrões de explicação teriam que ser aplicáveis à própria sociologia. Como a exigência de simetria, isso é uma resposta à necessidade de buscar explicações gerais. É um requisito óbvio de princípio, porque, do contrário, a sociologia seria uma refutação permanente de suas próprias teorias” (BLOOR, 1991, p. 7).

O Programa Forte inspirou a constituição de uma segunda escola (Programa Empírico do Relativismo), representada por Harry Collins, da universidade de Bath (Grã-Bretanha). Segundo Martin (2001), a escola de Collins também acredita que as causas da vitória de uma teoria sobre a outra dependem de um contexto local (microsocial) – traços pessoais, características dos grupos e identidades individuais – e não global (macrossocial). Dessa maneira, os integrantes do Programa Empírico do Relativismo defendem que a interpretação das experiências e das inovações não condiz, pois toda experiência e toda interpretação recorrem aos saberes práticos tácitos e aos conhecimentos teóricos implícitos – por trás de um fato científico sempre há uma grande variedade de interpretações.

Reunindo as “escolas” de Bloor e de Collins em um único grupo, pode-se dizer que ele apresenta como características “uma abordagem empírica, uma concepção relativista das ciências, uma atenção limitada à interdependência e ao papel das políticas científicas ou das consequências sociais da ciência”, destacando-se “a identificação que ele opera entre a abordagem causal das ciências e a identificação dos interesses sociais dos cientistas” (DUBOIS, 2001, p. 32).

Em resumo, Bloor e seus colegas afirmam que o contexto social e cultural, e não só o conteúdo científico, influenciam a ciência. Para eles, uma teoria não deve ser aceita pela posição social e pela política mais forte daquele que a defende, mas sim por ser verdadeira ao ser analisada com as ferramentas que o Programa Forte propõe. Assim sendo, o Programa defende quatro princípios epistemológicos: o princípio da causalidade; o princípio da imparcialidade; o princípio da simetria; e o princípio da reflexividade. Neste estudo, adotaremos a lógica do Programa Forte e, principalmente, o seu princípio da simetria para analisar como o contexto social influencia o setor da educação superior brasileira.

Diferentemente das abordagens de Bloor e de Collins, surge uma corrente de cunho antropológico na Nova Sociologia da Ciência, liderada por Bruno Latour.

### 2.1.3.2 Bruno Latour – o Laboratório de Pesquisa

Em uma outra perspectiva, sociólogos e antropólogos instituíram o estudo da ciência sobre as práticas – ações concretas dos cientistas em suas instituições –, constituindo a antropologia das ciências. Para os estudiosos dessa abordagem, estudar a ciência significa estudar a ciência ainda incerta, aqueles processos práticos que permitem aos pesquisadores encontrar resultados e decidir quais devem ser aceitos ou rejeitados. Sociólogos e antropólogos inspirados na etnometodologia, como Bruno Latour, Steve Woolgar, Karin Knorr-Cetina e Michael Lynch, registraram o cotidiano dos laboratórios – fatos e gestos dos pesquisadores, suas discussões, manipulações experimentais –, demonstrando a necessidade de estudar aquilo que os pesquisadores fazem e não dizem fazer. Diversas obras de Latour (*La vie de laboratoire*, 1979; *La science em action*, 1987), especialmente, são representantes dessa corrente da Sociologia das Ciências (MARTIN, 2001).

De acordo com Martin (2001), os socioantropólogos das ciências rejeitam os dois princípios explicativos da ciência elaborados antes deles: o social determina a ciência; a natureza determina a ciência. Para os socioantropólogos, tanto o social quanto o natural intervém na construção da ciência. Os autores da ciência são os pesquisadores e as realidades que eles estudam (partículas, moléculas ou reações químicas), as quais são mediadas por dispositivos experimentais (aceleradores de partículas, microscópios, substâncias e matérias-primas), que também são autores da ciência.

Os socioantropólogos também consideram em suas pesquisas o exterior do laboratório. Além dos laboratórios, a ciência se constrói nos colóquios, seminários, discussões e negociações (financiamentos). Os elementos participantes na elaboração da ciência são interligados uns aos outros pela prática: pesquisador, produto e instrumentos utilizados, resultado, investidor, entre outros. Latour e Michel Callon nomeiam esse conjunto de elementos de “*acteur-reseau*” (ator-conectado), “atuantes” que são os verdadeiros elementos constitutivos da ciência (MARTIN, 2001).

Para Dubois (2001, p. 33), esse grupo caracteriza-se por “uma abordagem “hiperempírica”, uma importante relativização, uma forte acentuação da interdependência dos fatores observados, uma baixa atenção ao papel das políticas científicas ou às consequências sociais das ciências” e “tende a substituir, o estudo dos quadros intelectuais ou culturais praticados pelo grupo precedente, pelo o das práticas científicas observadas in situ, isto é, nos laboratórios de pesquisa”.

Latour e Woolgar (1997) consideram que a antropologia, como uma ciência da periferia, não consegue “voltar-se” para o centro, e a situação é mais preocupante nas ciências exatas. Os autores perceberam a inexistência de livros ou artigos que retratassem a prática científica de forma legítima, de “primeira mão”, com explicações simétricas e que redefiniram as noções vagas das ciências humanas.

Para Latour e Woolgar (1997), ao decidir estudar um laboratório com base em suas crenças sobre a ciência e suas crenças sobre a sociedade, eles estão prolongando o Programa Forte de Bloor. “Ou bem é possível fazer uma antropologia do verdadeiro, assim como do falso, do científico, como do pré-científico, do central, como do periférico, do presente, como do passado, ou então é absolutamente inútil dedicar-se a antropologia [...]” (p. 23).

A noção de simetria é a base moral da obra de Latour e Woolgar: “cumpre não somente tratar nos mesmos termos os vencedores e os vencidos da história das ciências, mas também tratar igualmente e nos mesmos termos a natureza e a sociedade”, o que implica dizer que o trabalho de campo apresentado pelos autores é “duas vezes simétrico: aplica-se ao verdadeiro e ao falso, esforça-se por reelaborar a construção da natureza e da sociedade” (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 24).

Nossa regra de higiene - não usar o discurso dos cientistas para explicar o que fazem - parece estar em contradição com a etnometodologia. Exigimos uma profunda desconfiança com relação aos nossos informantes [...]. É preciso, então, ultrapassar o discurso ordenado dos sábios para chegar às práticas e aos discursos desordenados e mais interessantes dos pesquisadores (LATOURE; WOOLGAR, 1997, p. 29).

Pestre (2006) considera que, na obra “Laboratory Life”, os autores procuram compreender a eficácia da ciência para então entender como as práticas de laboratório se tornam verdades socialmente aceitas, como eles vêm para trazer um novo mundo, para pesar sobre ele e transformá-lo. O segredo do conhecimento (de sua fabricação e de sua aceitação) passa a ser buscado nas múltiplas repetições e traduções que o corpo social opera, e não apenas localmente no contexto dos laboratórios e dos universos científicos. A ciência, seus resultados e seus valores são socialmente válidos e relevantes ao longo de cadeias de reapropriações infleíveis e de interesses parciais, que envolvem diversos atores. Dessa forma, o próprio social, seus modos de entender-se como seus modos de ação, são redefinidos.

Em resumo, a abordagem antropológica das ciências proposta por Latour, Woolgar e seus colegas propõe o estudo das práticas científicas, das ações efetivas dos pesquisadores, dos processos práticos que geram os resultados (aceitos ou refutados) encontrados pelos cientistas.

Os estudiosos dessa corrente, inspirados na etnometodologia, acompanharam a rotina dos laboratórios de pesquisa para compreender o que os pesquisadores fazem, ao invés do que eles dizem fazer. Eles consideram a influência da realidade social e natural na ciência, e que os autores da ciência são os cientistas, as realidades que estudam, os dispositivos utilizados e o exterior do laboratório (colóquios, discussões, financiamentos). Esses elementos são denominados de “*acteur-reseau*”.

Após apresentar um panorama sobre os principais autores e seus respectivos estudos que demarcam as fases da Sociologia da Ciência, passaremos a abordar alguns trabalhos brasileiros realizados no âmbito da Ciência da Administração, que são de interesse desta tese.

#### **2.1.4 Sociologia da Ciência da Administração**

As pesquisas sobre o campo científico da Administração, no Brasil, surgiram na primeira década dos anos 2000 enfatizando dois aspectos principais – a expansão da Administração na qualidade de ciência social aplicada e a utilização das métricas de avaliação institucional e acadêmica (SERVA *et al.*, 2016).

A Sociologia da Ciência visa “desmistificar o campo científico da administração, demonstrando a natureza dos interesses que são colocados em jogo e as estratégias dos atores (pessoas e organizações) em busca do poder, de espaços, de status, de legitimação e de reconhecimento num campo cada vez mais institucionalizado”, além de evidenciar “o estágio desse processo de institucionalização e suas consequências em cada país, como no caso do Brasil, onde tal processo é recente devido à incipiência da maior parte das suas instituições científicas, mas acelera-se com rapidez e apresenta suas especificidades” (SERVA *et al.*, 2016, p. 65). Portanto, torna-se relevante mapear atores, suas lógicas e estratégias de ação no campo da Administração.

Serva e Pinheiro (2009) consideram que o estudo do campo científico é intrigante e motivador. Intrigante no sentido que “defronta o pesquisador com ele mesmo, com seus pares e com seu campo de trabalho, colocando-o na posição de questionar a si próprio ou à sua produção, em um contexto muito mais amplo do que algumas vezes pode considerar em seus estudos”. Motivador, dado que “transforma em oportunidade de autoconhecimento, bem como abre espaço para discussões diversas sobre problemas coletivos, que por vezes são considerados apenas no plano individual” (p. 1).

Para Pinheiro, Melo e Schlickmann (2017), o debate acerca da prática científica em Administração colabora para o conhecimento da área e requer um esforço sistemático de



pesquisa, visto que o campo científico da Administração em nosso país está em ampla expansão e mudança em termos de temas, espaços institucionais e práticas. Melo e Serva (2014) acreditam que a discussão científica sobre o conteúdo do trabalho do professor-pesquisador e as condições que o cercam contribui para a formação dos futuros profissionais, caso os programas de pós-graduação passem a incluir essa temática na sala de aula. “A ausência dessa discussão em bases científicas constitui uma lacuna no processo pedagógico – formamos profissionais da ciência, mas não discutimos de modo científico seu campo” (p. 607).

Serva e Pinheiro (2009) analisaram trabalhos sobre o campo científico da Administração no Brasil, advindos da Divisão Acadêmica Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade (EPQ), subdivisão EPQ-C – Estudos Gerais e Reflexivos do Campo, do ENANPAD 2008 (única área que delimita o tema campo para os trabalhos científicos em Administração no país). Para isso, os autores desenvolveram uma proposta de investigação respaldada nas abordagens de Pierre Bourdieu, considerando a dimensão sociológica (relações sociais no campo, interdisciplinaridade, interesse e poder) como uma direção para os estudos do campo.

Os resultados demonstraram que a maior parte dos estudos não considera o campo científico sob a perspectiva sociológica; alguns artigos centram-se na abordagem interdisciplinar, ressaltando apenas a importância do diálogo entre disciplinas, sem considerar os participantes desses diálogos como atores relevantes nesse processo; os trabalhos apresentam conexões mais diretas com a área de relações sociais no campo ou da interdisciplinaridade, com exceção de poucos que demonstram relativa vocação para a área de interesse e poder ou remetem à dimensão prática; e o tema estudos do campo engloba debates variados. Portanto, a área analisada configura-se como o ponto inicial das discussões sobre a temática no país (SERVA; PINHEIRO, 2009).

Considerando tais premissas, o Núcleo de Pesquisa ORD da UFSC começou a elaborar, a partir de 2010, estudos sobre o campo científico da Administração no Brasil (MELO, 2011; BINI, 2011; BINI; SERVA; MELO, 2013; PINHEIRO, 2013; SCHLICKMANN, 2013; MELO, 2014; MELO; SERVA, 2014; SERVA *et al.*, 2016; DOMINGOS, 2020).

Melo e Serva (2014) discutem o conteúdo do trabalho do professor-pesquisador de Administração, seus objetivos e as atividades que integram sua agenda. As atividades do professor incluem planejar e ministrar aulas, preparar materiais didáticos, elaborar sistemas de avaliação de desempenho e de correção de trabalhos, orientar e atender alunos. As atividades de pesquisa englobam leitura e reflexão, avaliar artigos e projetos, participar de grupos e redes de pesquisa. Se o profissional também for coordenador do grupo, ele deve captar recursos, gerir

peças e representar o coletivo de pesquisa. Os dilemas citados pelos professores-pesquisadores são a participação em reuniões formais e em comissões diversas, a elaboração de relatórios e de pareceres, e, se assumir um cargo burocrático, o atendimento de alunos, reuniões informais para negociação e o tratamento de documentos diversos que requerem respostas e ações.

Em relação aos objetivos dos professores-pesquisadores, Melo e Serva (2014) ressaltam que, no início da carreira, eles visavam continuar estudando, seguir a vocação. Agora, eles objetivam produzir conhecimento, escrever, obter reconhecimento das realizações e ajudar pessoas. Apenas um entrevistado afirmou que o seu objetivo principal na atualidade é a qualidade de vida. No tocante à rotina, evidencia-se que a agenda do professor-pesquisador abrange múltiplas atividades, exigindo versatilidade.

Verificamos uma carga de trabalho de aproximadamente 50,65 horas semanais. Sabe-se que uma carga de trabalho de 50 horas é muito elevada para uma semana. Essa agenda média mostra que 46% das atividades desses profissionais estão relacionadas ao ensino (lecionar, preparação de aula, orientação), 24% às atividades de pesquisa, 19% às atividades burocráticas, 8% avaliação de artigos e participação em redes e 3% às atividades extras. Outro dado importante é que 47% das horas despendidas com pesquisa são gastas nos finais de semana. Portanto, um dos trabalhos mais importantes da profissão é realizado fora da jornada regular de trabalho (MELO; SERVA, 2014, p. 626).

A pluralidade de atividades acarreta redução no tempo de pesquisa desse profissional, o qual acaba destinando os finais de semana para executar tal tarefa (negligenciada pelas próprias instituições de ensino). “O professor-pesquisador é obrigado a levar as principais tarefas da profissão para casa, para os horários de lazer, para manter um ritmo de produção científica exigido pelos órgãos que regulamentam o Ensino Superior na pós-graduação brasileira” (p. 629). A profissão está adentrando a vida privada do professor-pesquisador e não há mais limites entre o seu local de trabalho e a sua casa, em virtude da flexibilização, da racionalidade mercantil e do uso das tecnologias (MELO; SERVA, 2014).

Sobre as atribuições e habilidades do coordenador do núcleo de pesquisa em Administração, Bini, Serva e Melo (2013) constataram que as habilidades de gestão desse profissional que se destacam são a capacidade de reunir pessoas (integradas e engajadas) e conviver com as diferenças dos membros (interesses, vínculos, entre outros). O coordenador também deve se atentar aos editais de pesquisa (ambiente externo); ter a capacidade de aprender, ouvir, analisar e executar; ter uma formação sólida e experiência em pesquisa (autoridade científica); além da capacidade de negociação interna e externa. O trabalho dos

coordenadores dos núcleos de pesquisa é desafiante e trabalhoso, pois exige um esforço de atuação frente a inúmeras variáveis (pessoas, captação de recursos, produção científica, integração e representação do grupo), que se assemelha à dedicação de um executivo.

A tese de Daniel Moraes Pinheiro, intitulada “Vida e trabalho do professor pesquisador em administração no sul do Brasil: uma análise com base na Sociologia da Ciência”, objetivou “compreender as escolhas de trajetória profissional do professor pesquisador em Administração na região Sul do Brasil, segundo os próprios professores, e sua relação com o campo científico da administração” (PINHEIRO, 2013, p. 34). Para esse fim, o autor utilizou como técnicas de pesquisa a história oral temática, observação direta e entrevistas com professores-pesquisadores de dez Programas de Pós-Graduação em Administração (federais, estaduais e particulares) dos estados Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul.

Os resultados do estudo demonstraram que “a partir da percepção de um campo científico em formação, em debate, os professores-pesquisadores questionam a si e a seus pares, como comunidade científica, seu papel perante a academia e perante a sociedade” (PINHEIRO, 2013, p. 245). Eles buscam respostas para seus dilemas no campo científico e suas escolhas são feitas quando se inserem no campo. No processo de formação, os professores-pesquisadores adquirem pouco ou nenhum conhecimento sobre o campo científico e o impacto em suas vidas profissionais e pessoais. Aqueles que decidem seguir na carreira acadêmica são influenciados por elementos pessoais, já que essa questão é pouco discutida nos Programas de Pós-Graduação (PINHEIRO, 2013).

Desta maneira, confirma-se a tese que o campo não é determinado apenas pelas configurações da estrutura presente no campo, mas que possui também uma profunda relação com as escolhas individuais dos sujeitos ao longo de sua trajetória, que refletem sobre sua vida pessoal e sobre o exercício de suas atividades de trabalho, na carreira e no campo no qual optaram por seguir, como professores pesquisadores. Na medida em que fazem escolhas em sua trajetória, na maneira como adquirem atribuições para sua agenda, os professores pesquisadores evidenciam isso nos resultados de suas pesquisas e nas práticas do cotidiano (PINHEIRO, 2013, p. 245).

Pinheiro (2013) acredita que o “produtivismo” e a lógica de ação conflituosa do campo científico da administração no Brasil é resultado da sua própria configuração, onde surge uma lógica de concorrência e sobrevivência entre os professores-pesquisadores – práticas pouco éticas se tornam prioridade. Porém, em relação à sua história, o campo científico está em processo de consolidação. “As primeiras gerações de professores, que acompanharam o processo de fundação das escolas de administração no Brasil, vão dando espaço ou convivendo

com seus orientandos, agora colegas de profissão, e com novos atores que ingressam, ano a ano, na academia” (p. 245).

Para Pinheiro (2013), são as gerações recentes que demonstram como o campo científico da administração engloba diferentes e grandes desafios. Essas gerações não foram preparadas para a lógica do campo, nem por contato com as gerações anteriores, nem com livros e artigos científicos. Desse modo, o conhecimento científico se forma por meio da dinâmica que resulta das escolhas destes atores no decorrer de sua trajetória pessoal e profissional – a qual tem sido considerada agressiva.

Os professores-pesquisadores já não buscam as formas de reconhecimento tradicionais, porém as formas de capital inerentes ao campo científico ainda não são efetivamente distintas. A “lógica dos pontos”, reconhecimento institucionalizado, governa os espaços onde outras formas de expressão de capital científico poderiam despontar, como a institucionalização mais clara de uma carreira e a adequação dos sistemas de pontuação e de manutenção dos Programas de Pós-Graduação em Administração. O “produtivismo” e suas consequências acaba dominando a carreira acadêmica, excluindo outros elementos de reconhecimento como tempo de dedicação ao trabalho, atividades além do lecionar e pesquisar, entre outros. Sendo assim, os professores-pesquisadores acabam se empenhando mais ao cumprimento das regras do campo do que ao conhecimento científico em si – problema do campo admitido pelos seus próprios atores e que passa a dar significado às suas ações (PINHEIRO, 2013).

Ao assumir a lógica do “produtivismo”, os professores pesquisadores atribulam suas agendas, colocam em risco sua saúde física e mental. E não apenas isto, chegam a pôr em xeque, por vezes, sua própria trajetória profissional. Reproduzem artigos e trabalhos que pouco contribuem para o avanço da ciência e mal conseguem se dedicar à formação de novos professores pesquisadores ou mesmo de seus alunos na graduação. As denúncias de trabalhos com plágio, reprodução de trabalhos de alunos ou publicação de conteúdo sem relevância alguma tem demonstrado uma preocupação maior com a publicação em si, como produção, do que como debate científico. O fazem de forma consciente, justificando de forma clara que reconhecem como um problema do campo, mas continuando a reproduzir tal lógica (PINHEIRO, 2013, p. 246).

Sendo assim, Pinheiro (2013) expõe a relevância de estimular esta questão no meio acadêmico, para que os atores discutam os valores do campo científico e a própria razão da administração ser uma ciência social aplicada. Para ele, os professores-pesquisadores em administração no Brasil necessitam reconhecer como suas contribuições enquanto cientistas são

relevantes e fazer com que a sociedade passe a considerar o valor da academia e de seus profissionais. Portanto, o debate sobre os elementos centrais do campo no próprio espaço torna-se necessário, visto que, segundo as escolhas dos professores-pesquisadores, a dinâmica do campo retrata o conhecimento científico da ciência da administração.

A tese de Raphael Schlickmann, “Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil”, visou “analisar como está constituída a administração universitária enquanto campo científico no Brasil” (SCHLICKMANN, 2013, p. 36). Para cumprir o objetivo proposto, o autor realizou uma pesquisa quanti-qualitativa através do levantamento dos sujeitos da pesquisa na Plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e nos Programas de Pós-Graduação em Administração recomendados pela CAPES. Foram encontrados 233 pesquisadores (mestrandos, mestres, doutores e pós-doutores), 17 grupos de pesquisa e 18 cursos de Pós-Graduação *Stricto Sensu* da área de Administração Universitária. O perfil desses sujeitos permitiu caracterizar o campo científico da Administração Universitária no Brasil.

Os resultados encontrados ratificaram que a estrutura do campo científico da administração universitária é desigual, tanto em relação a distribuição do capital científico puro entre os agentes-pesquisadores quanto em relação a distribuição do capital científico institucional. A minoria dos pesquisadores retêm um volume de capital científico igual ou próximo ao que acumula a maioria dos pesquisadores do capital científico. “[...] Pertencer ao grupo dos “mais prestigiados”, ou dos que possuem maior volume de capital científico puro (60% acumulam 26% de capital) é mais difícil que pertencer ao grupo dos “mais poderosos” institucionalmente, ou que possuem o maior volume de capital científico institucional (52% acumulam 21% de capital)” (SCHLICKMANN, 2013, p. 239). Logo, considerando a distribuição do capital científico puro no campo, a desigualdade é maior.

Schlickmann (2013, p. 239-240) também verificou “que a maior parte dos pesquisadores do campo científico da administração universitária no Brasil possui relativamente ao volume de capital científico de seus pares, um baixo acúmulo de capital científico, tanto puro (60% dos pesquisadores pertencem à classe C) quanto institucional (52% pertencem a classe C)”. Isso revela a existência de uma possível barreira à entrada imposta aos agentes que pretendem adquirir prestígio no campo.

Apenas 4% dos pesquisadores conquistaram posições de destaque no campo, pelo prestígio junto aos pares e decorrência do poder temporal que exercem. Foram encontrados nove casos em que os atores do campo científico da administração universitária no Brasil são socialmente e cientificamente dominantes simultaneamente, ao ocupar as mais altas posições

hierárquicas na estrutura de distribuição do capital científico puro e na do capital científico institucional (SCHLICKMANN, 2013).

Nesse sentido, para Bourdieu (2004) o mais comum é que ou o agente seja cientificamente ou socialmente dominante. No campo científico da administração universitária isso ocorre em 9% dos casos, sendo que apenas 21 dos 233 pesquisadores se encontram nessa situação. Sendo que destes, há cinco que ocupam as posições extremas, ou seja, um forte peso político e frágil crédito científico, os chamados “administradores científicos” (caso de quatro pesquisadores) de um lado e de outro aqueles que foram denominados neste trabalho de “pesquisadores científicos” (caso de 1 pesquisador), com forte crédito científico e frágil peso político (SCHLICKMANN, 2013, p. 240).

Schlickmann (2013) também constatou que 59% dos pesquisadores do campo científico da administração universitária no Brasil ocupam as mesmas classes de distribuição de capital científico puro e institucional. “Destes, 4%, [...] pertence ao mesmo tempo à classe A, 16% à classe B e 39% à classe C do campo científico da administração universitária no Brasil” (p. 240). Assim, quanto mais alta a classe que o agente pertence, menor é a acumulação dos dois tipos de capital científico.

Em relação aos agentes-pesquisadores dominantes – aqueles que determinam os fatores relevantes para atuação no campo –, foram verificados 30 atores com maior acúmulo de capital científico puro ou institucional, sendo a maioria do sexo masculino (67%), que atuam na UFSC e na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (4 pesquisadores em cada); Universidade Regional de Blumenau (FURB) (3 pesquisadores); e Universidade do Oeste de Santa Catarina (UNOESC), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), Universidade Estadual de Maringá (UEM) e Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) (2 pesquisadores em cada), além de outras 11 instituições. Os locais de concentração de agentes dominantes do campo se encontram na cidade de Florianópolis (5 instituições); no estado de Santa Catarina (10 instituições) e na região Sul do país (15 instituições), onde também estão concentrados os agentes-pesquisadores em geral (SCHLICKMANN, 2013).

Quanto ao capital científico puro dos agentes dominantes para obtenção de prestígio no campo foram apontados como muito importantes: 1) titulação de doutor (97%) e formação pós-doutoral (50% possuem); 2) coordenação de projetos de pesquisa; 3) publicações em periódicos, independente da qualificação; 4) publicação de capítulos de livros; 5) publicação de artigos em anais de eventos científicos; e 6) coordenação de projetos de pesquisa com fomento. E pouco importantes: 1) orientação de dissertações e teses; 2) atuação como integrante de projeto de pesquisa; 3) obtenção de bolsas durante o mestrado, doutorado ou pós-doutorado; 4)

publicações em periódicos Qualis A1 ou A2 em Administração; e 5) publicação de livros (SCHLICKMANN, 2013).

No tocante aos indicadores de capital científico institucional para obtenção de poder temporal foram classificados como muito importantes: 1) ocupação de cargos de direção e administração (coordenação, direção, chefia); 2) participação em conselhos, comissões e consultorias; 3) participação em bancas de dissertações e teses; e 4) atuação como revisor de periódico. E pouco importantes: 1) ocupação de cargos de direção e administração ocupados (Reitoria, Pró-Reitoria); 2) participação em bancas de concursos públicos; 3) participação em avaliação de cursos; e 4) atuação como membro de corpo editorial.

Por fim, Schlickmann (2013) ressalta a relevância dos indicadores de capital científico como parâmetro para os outros agentes do campo científico da administração universitária no Brasil – fontes de obtenção de prestígio e de poder temporal para os que desejam se destacar, as “regras do jogo” para os novatos, entre outros dados.

A dissertação de Danilo José Alano Melo, denominada “Regulação, creditações e a prática científica em escolas de gestão: uma análise a partir da Sociologia da Ciência”, objetivou “ampliar a compreensão dos efeitos da regulação e das creditações na prática científica em administração no Brasil” (MELO, 2014, p. 29). Foram realizadas entrevistas com professores-pesquisadores de Programas de Pós-graduação em Administração de São Paulo e Santa Catarina.

Analisando os efeitos da regulação e das creditações internacionais nas escolas de gestão, Melo (2014) relata que, para atingir determinada posição no campo (por meio da avaliação da CAPES), as escolas tomam suas decisões de gestão e intermedeiam o jogo entre as cobranças institucionais (recomendações ou imposições) e a prática científica dos pesquisadores. Os pesquisadores entrevistados por Melo (2014) criticam essa mercantilização do ensino (educação vista como um novo negócio).

Para melhorar as suas performances e cumprir as imposições das regulações, as escolas utilizam algumas estratégias que induzem a prática científica através de pagamentos e incentivos, como a premiação pelo *impact fator*, plano de carreira em Y, assurance of learning (sistema de avaliação de aprendizado requisitado para o processo de creditação). Portanto, “as creditações atuam como indutoras de ações estratégicas das escolas, e faz parte da estratégia da escola atuar conforme as regras do jogo em que se quer disputar posição” (MELO, 2014, p. 167).

As pressões da regulação e das creditações podem acarretar alterações na gestão das escolas, uma vez que elas estabelecem normas e indicam um conceito de qualidade. “A

regulação e as creditações, a partir de seus padrões e pelo processo de supervisão, geralmente por pares, passam a ser um direcionador estratégico dos programas, apontando um conceito de qualidade que passa a ser incorporado no campo pelos pesquisadores” (MELO, 2014, p. 168). É o caso da demanda por professores-pesquisadores com dedicação exclusiva e alta produtividade. Porém, apesar da academia nacional se apoiar em critérios de legitimação nacionais e internacionais, os pesquisadores a questionam quanto à sua relevância e qualidade.

Os efeitos da regulação e das creditações internacionais nas escolas de gestão acabam afetando a prática científica dos professores-pesquisadores, uma vez que eles necessitam responder às estratégias de posicionamento. O discurso empresarial é utilizado pelos entrevistados para caracterizar a própria prática científica, que citam termos como “produção de *papers*” e “*recall de paper*”. Além disso, estratégias empresariais foram mencionadas por alguns pesquisadores em relação à estruturação da prática científica, como no caso da gestão do portfólio. Essas questões demonstram a relação dessa prática científica com os extremos de um conceito de qualidade pautado em aspectos quantitativos (como a “indústria de artigos”) criados durante décadas (MELO, 2014).

Evidencia-se a transformação do *ethos* do cientista contemporâneo, que se aproxima cada vez mais ao *ethos* de um executivo ou empreendedor, por conta da influência das instituições que constituem o campo. O pesquisador deixa de ser um “erudito” e se torna um “produtor de *papers*”, um “executivo da ciência” – novo perfil com prática científica específica que interfere na formação, nas seleções e nos programas de pós-graduação (por meio da convivência com os pares, dos conteúdos programáticos e dos prazos curtos) (MELO, 2014).

Melo (2014) conclui que a configuração do campo consegue restringir a estratégia individual, mas ela não é considerada determinante. Os efeitos surgem por meio das imposições, das normas, da socialização e do modelo de qualidade, os quais exercem influência no ciclo de credibilidade e no reconhecimento almejado para a prática da ciência. Isto significa que “as instituições procuram atuar diretamente naquilo que é o motor da atividade científica” (p. 173).

Buscando contribuir com o avanço da ciência da Administração, Serva *et al.* (2016) apresentaram um estudo sobre as condições de produção e de difusão do conhecimento científico nesse campo no Brasil, enfatizando as lógicas de ação e as estratégias empregadas pelos professores nas escolas de Administração. Duas configurações diferentes foram identificadas – o professor (atua no nível de graduação) e o professor-pesquisador (atua no nível de graduação e no nível de pós-graduação *stricto sensu*), que apresentam estratégias competitivas e cooperativas distintas, uma vez que os objetivos, a legitimidade e o



reconhecimento percorrem por estágios, títulos, espaços e resultados diversos. A luta por capital também apresenta dinâmicas e dimensões diversas.

A legitimação e o reconhecimento dos atores no campo extrapolam o controle individual e se instauram no contexto institucional, como a afiliação acadêmica e institucional, a escolha de corrente de pensamento e os embates para garantir publicação e reconhecimento pessoal e profissional. As habilidades de natureza política e administrativa estão presentes no dia a dia desses profissionais. Portanto, eles encontram desafios desde a sua formação, pois a própria ciência não dá subsídio para a sua prática no contexto do campo científico, e, no decorrer da vida, enfrentam dilemas e são postos à prova em algumas decisões que ultrapassam os limites da relação entre vida privada e vida profissional (SERVA *et al.*, 2016).

Nesse contexto, Serva *et al.* (2016) acreditam que a dinâmica exercida entre atores e instituições suscita uma relação em que a vida profissional adentra a vida particular do indivíduo, o qual necessita ter clareza das consequências que isso pode acarretar na sua ação. “Muitas vezes, aquele que deseja produzir o conhecimento, praticar ciência, se vê, quando imerso na lógica institucional do campo, precisando escolher entre o trabalho intelectual ou assumir os compromissos e rotinas diversas” (p. 76). Essas escolhas não são discutidas nos programas de formação do professor-pesquisador, de modo que esse se depara com tal realidade somente quando se insere no campo.

Para Serva *et al.* (2016), opções de ação estão disponíveis no campo, mesmo que limitadas ou limitantes à ação. O professor-pesquisador pode escolher entre alternativas ou não segui-las. Também há a possibilidade de influenciar as próprias opções disponíveis no campo, por meio de críticas e agindo politicamente. A proposta de ações no nível individual revela a capacidade crítica dos profissionais, os quais possuem uma margem de escolha frente as opções disponíveis, podendo adaptá-las às suas estratégias e escolhas pessoais. Por conseguinte, apesar de ser enquadrado em opções disponíveis, o profissional age e opera a crítica de maneira individual e estratégica para preservar os seus interesses e estratégias. “O mundo social é construído por atores [...] que não são integralmente determinados pelo campo e, portanto, fazem escolhas a partir de sua capacidade crítica, contribuindo assim para a compreensão das lógicas de ação e estratégias, ao assumir a capacidade crítica dos atores” (p. 77).

Com uma finalidade distinta dos trabalhos anteriores, a tese de Diego de Campos Domingos, intitulada “O sentido e a direção da crítica em Administração no Brasil: perspectivas pragmatistas para a compreensão de um espaço científico”, visou “ampliar a compreensão do processo de constituição das abordagens críticas em Administração no Brasil e os seus efeitos no referido espaço científico” (DOMINGOS, 2020, p. 23). Para isso, foram realizadas análise

documental, observação não-participante e entrevistas com professores-pesquisadores dos programas de pós-graduação em Administração e alunos de pós-graduação (doutores em formação ou recém-formados) que possuem a perspectiva crítica.

Ao analisar o significado de “ser crítico” no espaço da crítica em Administração no Brasil, Domingos (2020) verificou, primeiramente, a relação do ser crítico ao funcionalismo. Posteriormente, dois sentidos da crítica em Administração (referenciais de ação que orientam as práticas no espaço científico) foram distinguidos: o que se refere ao sentido da crítica à Administração e o que concerne ao sentido da crítica na Administração. O primeiro pode ser descrito como “a negação da Administração como espaço possível de pensar criticamente as organizações como, também, uma perspectiva anti-*management*, ou seja, a crítica à Administração é também uma crítica ao capitalismo”. Já o segundo se caracteriza como “a proposta de explorar outras possibilidades na ciência Administrativa além do *mainstream* funcionalista, já que não nega a Administração enquanto espaço possível da crítica” (p. 150).

Investigando a configuração do espaço da crítica em Administração e as estratégias de ação dos seus atores, Domingos (2020) busca compreender o modo que os sujeitos constroem os significados de identidade e autonomia, com base em uma perspectiva geracional (temporal e espacial). A dimensão temporal não corresponde à idade dos sujeitos, mas às suas trajetórias no espaço da crítica (como se relacionam, discussões, dispositivos, espaços ocupados e referenciais de ação).

- Primeira geração: identidade construída a partir de duas vertentes teóricas opostas (Guerreiro Ramos e/ou Maurício Tragtenberg); autonomia em relação à Administração funcionalista; estratégias de ação como a “rota de fuga” – pesquisadores brasileiros vão a universidades estrangeiras (destaque para HEC-Montreal/Canadá) para fugir da formação funcionalista.
- Segunda geração: autonomia pensada a partir do movimento *Critical Management Studies* (CMS); identidade gira em torno da disputa da crítica pela crítica (definição do que é ou não crítica); estratégias de ação como a institucionalização da discussão do sentido da crítica com a criação do fórum promovido pela Revista de Administração Contemporânea (RAC) em 2005, noção de “crítica domesticada” (disputa pelo sentido da crítica), grau de criticidade para relativizar perspectivas teóricas não-marxistas, perspectiva de crítica nacional pioneira (defesa do CMS), distinção entre pioneirismo da agenda de estudo e abordagem crítica em Administração.
- Terceira geração: identidade e autonomia como discussão secundária; estratégias de ação como “fortalecimento da crítica” e “virtualização” do espaço da crítica, além da

elaboração de novas estratégias para superar a endogenia das discussões nos eventos de Administração e o espaço reduzido para publicações não funcionalistas em periódicos (surgimento de novos periódicos (como a Farol) e novos meios de divulgação dos resultados de pesquisas).

Domingos (2020) apresenta a noção de “dimensão intergeracional” – “hibridismo entre a influência das gerações anteriores e a transição dos referenciais de ação que surgem a partir da identidade e autonomia para o referencial de ação “fortalecimento da crítica”” (p. 145) – como uma característica da terceira geração e como o elo de ligação entre pesquisadores da primeira geração (formação e consolidação da carreira) que possuem mais afinidade com os elementos da terceira geração.

Para auxiliar o desenvolvimento das pesquisas acerca do campo científico da Administração no Brasil, Pinheiro, Melo e Schlickmann (2017) analisaram alguns estudos que abordaram esse tema em termos de procedimentos metodológicos, escolhas dos pesquisadores, problemáticas e obstáculos encontrados no decorrer dos trabalhos.

As principais considerações levantadas pelos autores sobre os estudos da sociologia da ciência foram: 1) aplicação de abordagens múltiplas de coleta e tratamento de dados; 2) utilização de dados secundários (Plataforma *Lattes* e da Coleta Capes para pesquisas quantitativas, documentos oficiais, atas e relatórios de IES e programas de pós-graduação para pesquisas com abordagem histórica), apesar da dificuldade de operacionalizar as variáveis do campo; 3) o uso da abordagem histórica, a partir da história oral temática e coleta de dados primários, que possibilita a reflexão sobre a construção do campo e sobre diversos elementos; 4) as pesquisas qualitativas também propiciam uma intensa reflexão sobre os espaços científicos e suas práticas; 5) a etnografia é uma abordagem complexa para operacionalizar, uma vez que alguns aspectos da prática científica podem ser desenvolvidos em espaços distintos e seguir os atores é uma tarefa árdua; 6) o acesso ao campo para realização de entrevistas deve receber atenção, especialmente quanto à relação entre entrevistador e entrevistado (simétrica como professor/professor ou assimétrica como aluno/professor); e 7) a discussão de temas polêmicos requer abertura por parte dos professores-pesquisadores e exige do pesquisador experiência de campo na condução das entrevistas (PINHEIRO; MELO; SCHLICKMANN, 2017).

Em síntese, os trabalhos brasileiros sobre a Sociologia da Ciência da Administração revelam alguns elementos principais deste campo científico: 1) o contexto da atividade científica, destacando-se as instituições de regulação (como a CAPES), de creditações e os órgãos de apoio e financiamento, que ditam as regras do jogo (sistema de pontos, importância das publicações, aceleração da produção, prazos curtos, entre outras) e 2) a prática científica do

professor-pesquisador, o conteúdo do seu trabalho, condições que o cercam, exigências, pressões, que resultam do contexto em que ele está inserido.

A ação (especificamente a prática científica dos professores-pesquisadores no caso da Sociologia da Ciência) também é o elemento fundamental da Sociologia Pragmatista Francesa, segunda base teórica desta tese, que será apresentada a seguir. Primeiramente, de maneira breve, discutiremos as teorias da ação sociológicas (do funcionalismo, marxismo e estruturalismo ao paradigma pragmático).

## 2.2 TEORIAS DA AÇÃO

Um novo paradigma ou uma nova configuração intelectual com diversas posições e autores surgiu após o período de caos e incerteza do estruturalismo. Este fenômeno foi sinalizado como uma "mudança de paradigma em ciências sociais" por Marcel Gauchet, em 1988, na obra "Le Débat". Em 1992, Dosse, terminando de escrever o livro "Histoire du structuralisme", observava a "saída" do estruturalismo (marcado pela divinização e dissolução do sujeito) e o nascimento de um novo paradigma, ideologia ou agir comunicativo que poderia ser um caminho de emancipação enquanto projeto social e também um quadro fecundo nas ciências humanas. O estruturalismo, para Dosse (2003, p. 14), "privilegiava com frequência uma matriz teórica forte que englobava os saberes por totalização a partir de apoios muito individualizados; a situação atual se aproxima mais de um processo constante de tradução gradual, fundado numa nova ética do trabalho intelectual".

O novo paradigma não surgiu para substituir todos os temas do estruturalismo, mas para criar traços que refletissem pesquisas de diversas origens e objetivos, sem demandar um núcleo epistemológico comum ou uma compatibilidade filosófica. Essa configuração intelectual apresenta uma realidade plural que abrange sinergias teóricas fecundas resultando na riqueza potencial que ocorre atualmente nas ciências humanas (DOSSE, 2003).

O aspecto mais importante da sociologia clássica é que ao criar grandes conjuntos históricos, portadores de sentido em si mesmos, ela reduzia a análise da ação social à procura da posição do ator no sistema. A sociologia da ação recusa esta explicação do ator pelo sistema. Pelo contrário, vê em toda a situação o resultado das relações entre atores, definidas pelas suas orientações culturais e pelos seus conflitos sociais (TOURAINÉ, 1984, p. 26).

Dosse (2003) acredita que as mudanças em curso se estruturam em volta de quatro eixos: o grupo de seguidores de Michel Serres, do Centre de sociologie de l'innovation (CSI);

a orientação cognitivista, do Centre de recherche en épistémologie appliquée (CREA); a perspectiva pragmática-convencionalista que se mantém dos trabalhos da nova sociologia e do questionamento do modelo padrão em economia; e os partidários da recomposição global do discurso das ciências humanas pelo político, essencialmente os seguidores de Claude Lefort.

As novas abordagens teóricas empreendem uma revisão pragmática da teoria da ação devido à crise dos grandes paradigmas (funcionalismo, marxismo, estruturalismo) e das respostas holísticas e deterministas para as questões sociais (pela intervenção do todo-Estado ou pela mão invisível do mercado).

Essa guinada pragmática permite uma posição central à ação dotada de sentido, reabilita a intencionalidade e as justificações dos atores numa determinação recíproca do dizer e do fazer. O social não é mais então concebido como uma coisa, ele não é mais objeto de reificação pois o ator e o cientista são tomados ambos numa relação de interpretação que implica a intersubjetividade (DOSSE, 2003, p. 15).

Dosse (2003) considera que a mudança pragmática também visa a inserção em um espaço entre explicação e compreensão, uma terceira via entre predominância da pura experiência e prioridade na conceituação. Assim, o pesquisador é requisitado para fazer um trabalho de clarificação, ao invés de dividir ficticiamente os julgamentos de fatos. O novo paradigma evita as determinações, o fatalismo e os impasses do determinismo. Termos como estrutura, reprodução, estática, combinatória, invariante, universais, de lógica binária são excluídos e substituídos por caos organizador, acontecimento, processo, sentido, complexidade, auto-organização, construção, estratégia, convenção, autonomia, enação, entre outros.

O paradigma pragmático volta a se relacionar com a filosofia. Ele também retoma a tradição fenomenológica e hermenêutica para compreender as formas de ação. Ele utiliza os trabalhos da filosofia analítica para entender o querer dos atores na efetivação da ação, a teoria do agir comunicacional de Jürgen Habermas e os trabalhos das ciências cognitivas para recuperar as ações sociais como fatos psicológicos e físicos. A ação “é sem dúvida a palavra-chave da cristalização em curso. Essa sensibilidade nova não surge de um lugar qualquer. Ela é manifestamente aquela de uma geração fortemente marcada por um movimento pelo qual passou, o de maio de 1968” (DOSSE, 2003, p. 19).

A ação é o elemento central nas abordagens da Sociologia Pragmatista Francesa (corrente teórica de interesse desta tese), que se originou nas décadas de 1980 e 1990 e será abordada nas próximas seções. Primeiramente, apresentaremos a sua base epistemológica – a Filosofia Pragmatista americana.

### 2.2.1 Filosofia Pragmatista – a base epistemológica

Charles Sanders Peirce (1839-1914), considerado o maior e mais original pensador norte americano, influenciou profundamente os filósofos americanos de sua época, especialmente Josiah Royce, William James e John Dewey. Peirce foi o criador da principal corrente de ideias que se originou na América do Norte e se expandiu pelo mundo no século XX – o pragmatismo (PEIRCE, 1980).

Em suas obras, Peirce defendia a ideia de uma filosofia interligada com a ciência e afastada de todas as formas de misticismo: “[...] em resumo, minha filosofia pode ser descrita como a tentativa que um físico desenvolve no sentido de fazer conjectura acerca da constituição do universo, utilizando métodos científicos e recorrendo à ajuda de tudo quanto foi feito por filósofos anteriores” (PEIRCE, 1980, p. 8). Sendo assim, Peirce acreditava que a solução, ou o seu encaminhamento, para os problemas filosóficos dependia do descobrimento dos métodos pertinentes para atribuir significados às ideias filosóficas em termos experimentais e organizar tais ideias para serem ampliadas a fatos novos. Esse projeto geral foi denominado de pragmatismo (PEIRCE, 1980).

Foi no artigo “Como tornar claras nossas ideias”, de 1878, que Peirce elaborou o pragmatismo como um método, destacando que não tinha a pretensão de conceber uma filosofia, uma metafísica ou uma teoria da verdade. “[...] O pragmatismo não deveria ser solução para este ou aquele problema, mas constituir uma técnica auxiliar, capaz de encaminhar a compreensão de problemas de natureza científica e filosófica” (PEIRCE, 1980, p. 8-9). Esse projeto adquire forma crítica nos estudos de Peirce, no momento em que ele busca expor a falta de sentido da maioria das afirmações metafísicas e, algumas vezes, seu total absurdo. Além disso, “o pragmatismo deveria constituir um método de reconstrução ou de explicação dos significados de conceitos pouco claros” (PEIRCE, 1980, p. 9), como realidade, peso e força, estudados por Peirce.

Peirce considera a definição do significado de um conceito dependente do exame das suas possíveis consequências futuras, que foram intituladas por ele de “consequências práticas”, evidenciando o vínculo que deveria existir entre pensamento e ação. “Conceber o que seja uma coisa equivaleria a conceber como ela funciona ou o que pode realizar” (PEIRCE, 1980, p. 9).

O termo pragmatismo deriva da palavra grega *prágma*, que significa ação. No artigo “Como tornar claras nossas ideias”, Peirce relatou que “para desenvolver o significado de um pensamento, necessitamos apenas determinar que conduta está apto a produzir: aquilo é para nós o seu único significado”. Para ele, nossas crenças são regras de ação. Portanto, o fato

tangível contido na base de nossas distinções de pensamento “é que não há nenhuma que seja tão fina ao ponto de não resultar em alguma coisa que não seja senão uma diferença possível de prática” (JAMES, 1974, p. 10).

Sendo assim, Peirce acredita que para atingirmos uma clareza perfeita, quanto a um objeto, em nossos pensamentos, precisamos considerar somente os efeitos concebíveis de natureza prática que tal objeto pode abranger – sensações e reações. “Nossa concepção desses efeitos [...] é, então, para nós, o todo de nossa concepção do objeto, na medida em que essa concepção tenha afinal uma significação positiva” (JAMES, 1974, p. 10).

A máxima pragmática, elaborada por Peirce e publicada primeiramente no livro “Como tornar claras nossas ideias” em 1878, foi reelaborada e publicada na obra “Lógica” em 1883: “a significação intelectual das ideias está inteiramente contida nas conclusões que podem delas ser tiradas e em última instância nos efeitos que elas têm sobre nossa conduta” (COMETTI, 2010, p. 59).

O princípio do pragmatismo, de Peirce, passou vinte anos sem receber atenção, até que William James utilizou-o em uma reunião filosófica na Universidade da Califórnia, aplicando-o na religião. Então, o termo pragmatismo espalhou-se nas publicações filosóficas. Para James (1974), não há nada totalmente novo no método pragmático, uma vez que Sócrates, Aristóteles, Locke, Berkeley, Hume e Shadworth Hodgson utilizaram-no de maneira fragmentária e inicial.

James, em um ensaio de 1908, afirmou que utilizava o termo “prático” correspondente ao concreto, individual, particular e efetivo, contrariando o abstrato, geral e inerte (DEWEY, 2007). Segundo Dewey (2007), James ampliou o escopo do princípio pragmático peirceano quando substituiu a regra ou método geral aplicável à experiência futura pelas consequências particulares. No entanto, a alteração limitou a aplicação do princípio, já que anulou a maior possibilidade de aplicação (universalidade) da regra instituída por Peirce.

O pragmatismo representa a atitude empírica em uma forma mais radical e menos contraditória, quanto a que já tenha assumido em algum momento. O pragmatista se opõe a inúmeros hábitos clássicos dos filósofos profissionais, afastando-se “da abstração e da insuficiência, das soluções verbais, das más razões *a priori*, dos princípios firmados, dos sistemas fechados com pretensões ao absoluto e às origens”. Dessa forma, aproxima-se do concreto e adequado, dos fatos, da ação e do poder, resultando no “reinado do temperamento empírico e o descrédito [...] do temperamento racionalista”, no “ar livre e possibilidades da natureza” (JAMES, 1974, p.12), ao invés de dogmas, artificialidade e pretensão de finalidade na verdade. Porém, não almeja nenhum resultado especial, é apenas um método (JAMES, 1974).

De acordo com o método pragmático, não podemos nos limitar a nenhuma palavra como definitiva (exemplo: Deus; matéria; razão; energia, entre outras), devemos extrair de cada uma delas o seu valor de compra prático e colocá-lo para trabalhar em nossa experiência. Logo, o método apresenta-se como “uma indicação dos caminhos pelos quais as realidades existentes podem ser modificadas”. Nesse caso, “as teorias tornam-se instrumentos, e não respostas aos enigmas, sobre as quais podemos descansar. O pragmatismo relaxa todas as nossas teorias, flexiona-as e põe-nas a trabalhar” (JAMES, 1974, p.12). Por essa razão, James (1974) acredita que o método harmoniza-se com o nominalismo, recorrendo aos particulares; com o utilitarismo, ressaltando os aspectos práticos; e com o positivismo, na indiferença pelas soluções verbais, questões inúteis e abstrações metafísicas. Mas, é contra o racionalismo como pretensão e método.

O pragmatismo é americano (origem) uma vez que persiste na necessidade da conduta humana e na satisfação de certo objetivo visando clarificar o pensamento, mas desaprova os princípios da vida americana que fazem da ação um fim em si mesmo e que consideram os fins de maneira restrita e muito praticamente (DEWEY, 2007).

Em resumo, o pragmatismo americano foi criado por Peirce como um método, uma técnica que nos auxilia a compreender os problemas científicos e filosóficos por meio da atribuição de significados às ideias com a realização de experimentos, e essas ideias podem ser utilizadas em novos fatos. Para ele, é necessário investigar as “consequências práticas” (o funcionamento) de um conceito para depois definir o seu significado, ou seja, pensamento e ação estão conectados. A máxima pragmática de Peirce indica que a clareza perfeita em nossa mente acerca de um objeto depende dos efeitos de natureza prática que ele engloba, as sensações e as reações. Portanto, o pragmatismo é uma atitude empírica que se aproxima dos fatos, da ação, do concreto; se opõe à abstração, ao absoluto, aos dogmas; e influenciou a Sociologia Pragmatista Francesa que emergiu nas últimas décadas do século XX.

### **2.2.2 Sociologia Pragmatista Francesa – o conceito de ação**

Abordagens da cultura e da ação coletiva, elaboradas predominantemente nas ciências sociais e políticas, emergiram nos anos 1980, na França, sob uma inspiração pragmatista – literatura essencialmente francófona e de herança filosófica pragmatista americana, de Peirce, James, Dewey e George Herbert Mead (CEFAI, 2009). A consolidação desse movimento pôde ser visualizado a partir dos anos de 1990.



A Sociologia Pragmatista Francesa se estabelece como um conjunto de teorias da ação dentro das ciências sociais. Sobre essa abordagem, Quéré (2009) assinala que “uma sociologia da ação digna desse nome deve partir do fenômeno do agir em situação, que é um fenômeno processual e serial, e implica uma dimensão de intervenção concreta sobre um estado de coisas para transformá-lo”. Além disso, há uma preocupação com os “agenciamentos que mediatizam a atividade prática, as formas de exploração e de reflexão que ela coloca em prática, a estrutura das situações e aos modos de coordenação com os outros e com as coisas”. Ocorre a substituição da “dualidade ator/sistema pela unidade agente/ambiente” e “os elementos constitutivos de tal ambiente não são objetos de conhecimento, mas coisas a transformar ou a utilizar, ou coisas com as quais se agenciar” (QUÉRÉ, 2009, p. 309-310).

A análise da ação pode ser realizada baseada em diversas perspectivas:

Ela pode ser feita a priori ou a posteriori, no contexto ou fora do contexto, independentemente da realização ou do seu interior, levando em conta a atividade prática ou, ao contrário, ignorando-a. Ela pode ser o ato de um observador desinteressado, de um ator racional desengajado ou de um agente encarnado capturado no curso de sua ação. Filosofia e ciências sociais muitas vezes favoreceram o ponto de vista do sujeito desengajado. Eles foram então inclinados a considerar que agir é deliberar, decidir, justificar, ou que a ação é organizada e controlada por um sujeito que reflete, dotado de crenças e desejos, encadeando racionalmente seus motivos e suas ações, considerando o meio ambiente como um objeto de conhecimento e construindo a cadeia de meios-fins seguindo as regras do silogismo prático. É por isso que a sociologia da ação propriamente dita, foi finalmente pouco desenvolvida. A maior parte do que emergiu sob esse nome é uma sociologia de atores, muitas vezes compreendida em sua dualidade com o sistema ou as estruturas, uma sociologia da escolha racional. A primeira camada é o seu quadro de análise sobre a semântica natural da ação, que dá conta do agir atribuindo-a a um sujeito intencional dotado de objetivos e razões para agir, enquanto o segundo substitui sub-repticiamente a reflexão para a ação (QUÉRÉ, 2009, p. 309).

Em um artigo de 1997, intitulado de “La situation toujours négligée?”, Quéré discute a teoria da “ação situada”. Para o autor, organizar um curso de ação não corresponde, simplesmente, à execução de planos definidos anteriormente, e, a cognição deste ato de organizar não se reduz às operações de um piloto mental que trabalha com informações por meio de deliberações. “A ação não é realmente previsível, devido à dependência de suas circunstâncias sobre o que é feito e em relação às contingências de realização, e os objetivos que permanecem puramente nominais até que um compromisso real com a ação tenha ocorrido” (QUÉRÉ, 1997, p. 171).

Para os analistas situacionais, o controle da ação deveria ser realizado por meio de ajustes contínuos às circunstâncias, às contingências e às configurações do ambiente, uma vez

que elas se manifestam através do curso da atividade. Eles também consideram necessário a melhoria no processo de especificação das modalidades concretas de percepção, das operações cognitivas e das escolhas que subjazem essa ação em uma situação. Assim, a ação é regulada a partir de si mesma, conforme a estrutura percebida da situação, o que está localmente disponível e o modo de disponibilidade, estimulado por um modo de análise, um tipo de reflexão e uma forma de consciência próprios, diferentemente do formato de representações claras e distintas, com cálculo e inferência ou deliberação e decisão racional (QUÉRÉ, 1997).

Quéré (1997, p. 171) acredita que “uma análise reflexiva, uma deliberação ou um plano não pode produzir um curso concreto de ação em seu ambiente real”, o que não quer dizer que “as antecipações de ação sob a forma de planos, ou coisas similares, não tenham efeito na organização da ação: elas podem servir como guias para esclarecer os objetivos, ou meios para identificar e tematizar aspectos problemáticos”. Para ele, a relativização da eficácia concreta dos planos pode ser empregada, de modo mais geral, em outros conceitos centrais da teoria da ação, como os de intenção, propósito e razão de ação.

Outra questão relevante é a reintegração da ação em seu ambiente concreto. Falar sobre a ação situada significa ressaltar a contribuição da situação e do ambiente para sua determinação. Os situacionistas pretendem reintegrar o espírito no próprio teatro de operações e recuperar o controle exercido pela situação e pelo ambiente na organização da ação. A indiferenciação entre ambiente e situação torna-se um problema, uma vez que não se pode assimilar "estar localizado" e "estar inserido em um ambiente". O interesse dos situacionistas reside na inserção em um ambiente (QUÉRÉ, 1997).

Para Quéré (1997), existe um modo de estruturação do ambiente que está profundamente ligado à realização da ação, produzindo configurações instáveis em uma dinâmica de determinação recíproca da atividade em andamento e do ambiente. Esta estruturação é orientada, principalmente, pelo jogo da relevância, o que significa que selecionamos no ambiente uma série de elementos relevantes com base nas preocupações e interesses de um momento da prática. O modo de configuração do ambiente faz parte do modo de estruturação de uma situação e não se confundindo com ela, pois a estrutura da situação e a estrutura do ambiente são diferentes.

As rotinas também são elementos fundamentais na teoria da ação situada. Além de aliviar as tarefas cognitivas ligadas à ação, o arranjo de rotinas contribui para aumentar a capacidade de estruturação de situações e para produzir ações adequadas. De acordo com diversos estudos, as rotinas multiplicam e aperfeiçoam a capacidade de agir; e não são contrárias à criatividade e à inovação, como sugere a noção incorreta de rotina (QUÉRÉ, 1997).

Em resumo, a teoria da ação pragmatista considera o agir em situação (fenômeno processual e serial), o intervir sobre um estado de coisas para modificá-lo, considerando a unidade agente/ambiente (QUÉRÉ, 2009). A teoria da ação situada é discutida por Quéré (1997), o qual acredita que sistematizar um curso de ação não equivale a praticar os planos estabelecidos previamente. A ação não é previsível, uma vez que ela depende das circunstâncias sobre o que é realizado. Um plano não causa um curso concreto de ação, ele é apenas um guia para clarificar objetivos ou um meio para detectar problemas.

Quéré (1997) também discorre sobre a reintegração da ação em seu ambiente concreto (o ambiente e a situação auxiliam na determinação da ação situada). Um modo de estruturação do ambiente está ligado à realização da ação e produz configurações instáveis na determinação da atividade em andamento e do ambiente. Essa estruturação é orientada pelo jogo da relevância – selecionamos no ambiente elementos relevantes baseados nos interesses de um momento da prática. O modo de configuração do ambiente faz parte do modo de estruturação de uma situação. Além do ambiente e da situação, outro elemento importante na teoria da ação situada é a rotina, que alivia as tarefas cognitivas ligadas à ação, aumenta a capacidade de estruturação de situações e produz ações adequadas (multiplica e aperfeiçoa a capacidade de agir). Neste estudo, adotaremos a proposta de Quéré (1997) sobre ambiente, contexto e situação para descrever e analisar os dados das entrevistas e de alguns documentos.

Além da ação, este estudo se interessa pelos conceitos de dispositivos e de objetos/não humanos, os quais abordaremos a seguir.

### **2.2.3 Dispositivos e não humanos**

O termo dispositivo começou a ser utilizado nos anos 1970 em pesquisas das ciências sociais, primeiramente por Michel Foucault, quando elas se atentaram ao papel dos dispositivos na vida social (DODIER; BARBOT, 2017), mas foi somente na década de 1990 que o conceito tornou-se recorrente na linguagem comum e no vocabulário das ciências sociais, como na Sociologia da Ciência, Sociologia das Organizações, análise da ação pública, mercados e novas tecnologias, enfatizando a dimensão material e técnica em suas diferentes aceitações teóricas (SILVA-CASTAÑEDA, 2012). A análise desses trabalhos assinala a diversidade de definições e de objetivos referentes ao conceito de dispositivo, assim como as dificuldades na sua utilização, demonstrando a necessidade de elucidação conceitual e metodológica (DODIER; BARBOT, 2017).

Para Peeters e Charlier (1999), o conceito de dispositivo provém essencialmente de campos que apresentam vocação técnica. No âmbito teórico, o termo também considera o aspecto técnico de determinados fenômenos sociais. Porém, com o passar dos anos, essa dimensão técnica foi atualizada por meio de uma reflexão que objetiva conceder um novo status aos objetos, ainda que esse status necessite de elucidação. Áreas de estudo, como a sociologia e a filosofia, se interessaram cada vez mais pelos objetos técnicos e pelas relações pessoas/objetos.

A definição de dispositivo parece explicar que a sociedade contemporânea vive uma nova relação com os objetos ou que um novo vínculo com o mundo material/objetivo é possível na forma de atendimento, contato ou experiência afetiva corporal, diferentemente da forma de instrumentação ou alienação que se tinha anteriormente. Com essa reorientação da noção de dispositivo e dos objetos técnicos, dicotomias relacionadas à oposição técnico-simbólica foram questionadas, como sujeito/objeto, dentro/fora, humano/não humano. Agora a relação entre sujeitos e objetos deixa de ser dual e se torna interdependente (PEETERS; CHARLIER, 1999).

Na Sociologia Pragmatista Francesa, a dimensão dos dispositivos, assim como a dos objetos/não humanos – que será apresentada posteriormente –, assume papel relevante. O conceito de dispositivo foi utilizado, segundo Dodier (2016, n.p), com a finalidade de refletir “agenciamentos de elementos heterogêneos que não podem ser reduzidos às grandes categorias de seres sociais geralmente estudadas nas ciências sociais”. Para o autor, alguns trabalhos enfatizam a importância das relações entre os objetos materiais e os seres sociais, como os de Boltanski e Thévenot e de Lascoumes e Le Galès; outros focalizam as associações entre humanos e não humanos, como os de Callon e Latour; e ainda há estudos que sugerem um método aberto que agregue todos esses ingredientes, de modo a não categorizá-los previamente, como o de Foucault. É essa heterogeneidade de determinados agenciamentos que exige uma metodologia heurística (DODIER, 2016).

Levando em consideração o fator da heterogeneidade para descrever as interações entre os humanos e os dispositivos, Nicolas Dodier e Janine Barbot propuseram uma nova estratégia, que objetiva direcionar a análise sociológica das interações entre humanos e não humanos no trabalho normativo dos atores em torno dos dispositivos. Como trabalho normativo entende-se “as avaliações, positivas ou negativas que os indivíduos fazem do estado de coisas” (DODIER, 2016, s.p), ou seja, os autores se preocupam com as avaliações dos indivíduos em relação aos dispositivos e com as condutas de outros atores no momento em que entram em contato com os dispositivos. Portanto, o eixo central dessa nova estratégia proposta por Dodier

e Barbot é o lugar que os dispositivos assumem na construção da normatividade (DODIER, 2016).

Para Dodier e Barbot (2017), o trabalho é normativo no sentido amplo, uma vez que as avaliações dizem respeito às expectativas normativas que se referem ao estado de coisas. A heterogeneidade de agenciamento agora significa seguir os indivíduos no que tange aos elementos do dispositivo por eles problematizados e julgados nas suas avaliações como adequados. Logo, essa estratégia resulta na reorientação do domínio de competência das ciências sociais e na continuidade da atenção acerca da heterogeneidade interna dos agenciamentos que os indivíduos se relacionam.

Dodier e Barbot (2017) acreditam que o trabalho normativo por parte dos indivíduos advém de duas linhas de orientação reflexiva – uma reflete sobre o dispositivo e a outra se volta para pensar no dispositivo. Na primeira linha, o trabalho normativo remete-se ao próprio dispositivo, já que os indivíduos se posicionam sobre o modo como esse está ou não ajustado às suas expectativas. Já na segunda linha, o trabalho normativo refere-se às condutas dos indivíduos dentro do quadro de referência do dispositivo. Portanto, ele é considerado um dado e os indivíduos avaliam como outros indivíduos se conduzem, são conduzidos ou deveriam conduzir-se em relação a esse dispositivo, tanto individual quanto coletivamente. De acordo com os casos analisados pelos autores, as duas formas de orientação reflexiva podem ser diferenciadas ou combinadas pelos indivíduos.

Além da heterogeneidade, os dispositivos possuem outras propriedades. Uma delas é a relação dual quanto aos ideais. Segundo Dodier (2016, n.p), alguns autores, como Lascoumes e Gales, consideram que os dispositivos disseminam ideais. “O modo como dispositivos são constituídos reflete os valores, as normas, os modelos societários que seus autores investiram em sua elaboração”. Enquanto outros autores, como Callon e Muniesa, acreditam que os dispositivos “mergulham na imanência das práticas”. “Esses dispositivos guiam a atividade de tal modo que as pessoas não se interrogam sobre ideais, ou sobre modelos, o que lhes colocaria frequentemente em uma complexidade inextrincável, mas que elas, as pessoas, apenas efetuam os cálculos que lhes permitem seguir adiante”. Para Dodier e Barbot, essas duas perspectivas devem ser associadas na análise dos dispositivos. É preciso “estar atento aos momentos no curso dos quais, confrontados com dispositivos, os indivíduos experimentam a necessidade de se referirem a ideais; saber dar conta dos momentos nos quais essa referência perde sua pertinência em prol de pontos de localização da atividade de alcance mais curto” (DODIER, 2016, n.p).

Os dois caminhos a respeito da relação dispositivos/ideais acentuam características diversas dos dispositivos. Dodier e Barbot (2017) preferem assumir a diversidade de relações

que os elementos dos dispositivos mantêm (na qualidade de instâncias normativas) com os ideais. “No curso da análise, trata-se de articular, de um lado, a atenção ao que, nos dispositivos, é da ordem de uma referência endógena aos objetivos visados; de outro, a atenção ao trabalho pelo qual indivíduos vinculam os objetivos visados aos dispositivos” (p. 493-494).

Outra propriedade apresentada pelos dispositivos é a de que são entidades que os atores dotam de finalidades. Dodier e Barbot preferem não atribuir finalidades aos dispositivos, sendo receptivos ao estudo das finalidades que os atores lhes atribuem. Ainda que essas finalidades são diversas e, algumas vezes, contraditórias, atribuir finalidades é um componente elementar do trabalho normativo dos atores (DODIER, 2016). A abordagem que os autores dão preferência é baseada em dois tipos de dados. “De um lado, pode interessar-se pelas finalidades às quais certos elementos de dispositivos podem eles próprios fazer referência de modo endógeno. De outra parte, pode apoiar-se no estudo do trabalho normativo dos atores em torno dos dispositivos” (DODIER; BARBOT, 2017, p. 495).

A última propriedade dos dispositivos foi salientada pelas ciências sociais e concerne ao seu impacto transformador. Algumas vantagens do impacto transformador dos dispositivos para as ciências sociais podem ser elencadas, como a valorização do poder de transformação, conjuntamente, do ambiente dos indivíduos, das categorias por intermédio das quais os indivíduos assimilam o ambiente e de suas habilidades de intervenção sobre o ambiente e até sobre os próprios indivíduos. Além disso, ele evidencia que os dispositivos devem ser pensados ao mesmo tempo sob a ótica das coerções realizadas e dos auxílios que podem oferecer para a ação dos indivíduos (DODIER; BARBOT, 2017).

Na abordagem processual dos dispositivos de Dodier e Barbot, o termo dispositivo exprime “um encadeamento preparado de sequências destinado a qualificar ou a transformar estados de coisas por intermédio de um agenciamento de elementos materiais e linguísticos” (DODIER, 2016, n.p). “Qualificar o estado de coisas” significa que os dispositivos podem estar a serviço da realização de provas, como sublinhar a sociologia dita das provas. Mas, além de qualificar estados de coisas ou produzir qualificações, os dispositivos podem agir sobre os estados de coisas, transformando-os (DODIER, 2016). Nessa definição de dispositivo, ainda encontramos a heterogeneidade no centro do conceito, evidenciando as categorias do material e do linguístico.

Não se trata aqui de indicar uma grande divisão ontológica, mas de apontar, desde um plano metodológico, a variedade de direções em torno das quais pode orientar-se o trabalho de descrição. Todos os tipos de componentes podem aparecer entre os elementos materiais em questão, sem que seja

necessário fixar *a priori* a lista de componentes. Os próprios componentes linguísticos podem ser variados: escritos e orais, narrativos e não narrativos etc. Eles podem mesmo fazer referência a todo tipo de entidades, à medida das capacidades de invenção idiomática dos humanos (DODIER; BARBOT, 2017, p. 496).

Além disso, é importante considerar a extensão temporal na implementação dos dispositivos. Por apresentarem consistência interna, os dispositivos preparam encadeamentos. Eles não determinam inteiramente esses encadeamentos, mas “exercem certas coerções sobre os indivíduos ao longo de uma sucessão de sequências, que lhes oferecem ao mesmo tempo apoios para agir em uma certa duração, ou para conceber bifurcações entre vários caminhos possíveis” (DODIER, 2016, n.p).

A temporalidade diz respeito a todos os humanos que se relacionam com os dispositivos: aqueles que participam da sua realização e aqueles que são alvos deles. Os primeiros, ao se depararem com esse encadeamento, precisam uns dos outros ao longo de uma cadeia de operações. Eles apresentam a mesma alternativa de induzir jogos de bifurcação entre as sequências. Já os segundos, estão sujeitos a essas sucessões de sequências e alguns já são concebidos como um conjunto de ramificações parcialmente definido. As escalas de temporalidade para os indivíduos alvo podem ser diferenciadas, enquanto alguns dispositivos se efetivam durante instantes sem que sua complexidade seja reduzida, como os exames médicos, outros podem durar muitos anos, como os dispositivos psicoterapêuticos e os procedimentos judiciais (DODIER; BARBOT, 2017).

Dodier e Barbot (2017), em sua abordagem, também resgatam a noção de que um dispositivo carrega consigo finalidades, as quais são desenvolvidas para que um grande número dentre elas possa encontrar o seu lugar no dispositivo.

A definição não aprisiona a análise em um modelo funcional, mas abre-se para uma abordagem atributiva de finalidades. A noção de qualificação de estados de coisas acentua a finalidade idiomática de dispositivos. Ela remete ao fato de que certos dentre eles podem ser dispositivos de “provas” (épreuves) (Boltanski & Thévenot, 1991; Barthe et alii, 2013). A noção de transformação acentua a ação – linguística ou não – do dispositivo sobre o estado de coisas e sobre o fato de que essas transformações podem revelar-se centrais do ponto de vista das finalidades que lhes são atribuídas (p. 497).

A abordagem processual também atenta para a importância de as ciências sociais não focalizarem nos *outputs* dos dispositivos (decisões, produções, entre outros), mas de levar em consideração o conjunto de sequências que balizam a realização de cada dispositivo e o trabalho normativo conduzido pelos indivíduos ao longo dessas sequências (DODIER, 2016).

Dodier e Barbot (2017) apresentam duas maneiras para mensurar os dispositivos: pela sua consistência e pelas suas facetas. Na primeira maneira é necessário estudar os propósitos dos atores. “Confrontados com situações ou questões problemáticas, os atores fazem referência a elementos que, articulados uns com os outros, aparecem progressivamente como ingredientes pertinentes de um dispositivo”. Já a segunda maneira reside em “seguir os elos endógenos dos elementos no interior do dispositivo: um texto se refere a um outro, um objeto está relacionado a outro, uma sequência chama por outra pelas ações que realiza” (p. 497-498). A associação desses dois modos de investigação resulta na revelação de forma interativa da composição do dispositivo e do trabalho normativo de indivíduos a seu respeito.

Por fim, cabe ressaltar que de maneira semelhante a outros estudiosos que conceituaram o termo dispositivo, Dodier e Barbot (2017) sustentam a especificidade ontológica dos seres sociais assim designados e a vontade de desenvolver um método específico de investigação sobre eles, não esquecendo de outros seres sociais, que encontram-se presentes no trabalho normativo em volta dos dispositivos. Para os autores, a relação dos indivíduos com os outros seres sociais se modifica quando os primeiros são levados a se posicionar vis-à-vis com os dispositivos. Nesse sentido, a contribuição da abordagem proposta pelos autores reside na identificação, através da força dos dispositivos, das reorganizações prováveis da relação com o conjunto dos seres sociais.

Em relação aos outros seres, os primeiros autores a inseri-los na sociologia foram Callon (1986) e Latour (1994). Para termos uma percepção mais adequada sobre os indivíduos e os coletivos humanos, devemos analisar os vínculos que estes possuem com os inúmeros não humanos, dado que a grande maioria das pesquisas a respeito das relações entre os humanos não elucida a realidade dos indivíduos e dos coletivos humanos, na medida em que eles se transformam parcialmente ao se relacionarem com os não humanos que integram os seus ambientes (HOUDART; THIERY, 2011; HOUDART, 2015).

Animais, moléculas, objetos técnicos, divindades, procedimentos, materiais, edifícios, todos esses vários "não humanos" contam, são importantes para os seres humanos, e não de maneira cosmética: as relações que temos com eles são um pouco do que somos. Fabricamos linguagens, sistemas de signos e símbolos, técnicas que não paramos de usar, melhorar, reparar e nas quais nos apoiamos para inventar mais; fazemos obras de arte que "nos alimentam"; construímos edifícios para descansar, proteger a nós mesmos e viver nossas intimidades; cultivamos e veneramos deuses que nos amedrontam, nos possuem, nos "regeneram" e em cujos nomes nos nutrimos; produzimos conhecimento científico ou outras formas de saberes que usamos para transformar nossas agriculturas, nossas indústrias e nossos sistemas de saúde; aprendemos a conviver com os animais que amamos, enquanto criamos outros



para matá-los e comê-los; temos medo de que os ambientes frágeis que nos permitem viver se tornem insuportáveis e incontroláveis, e nunca paramos de lutar contra os perigos às vezes mortais que eles contêm. Construímos nossas instituições, nossas organizações políticas e nossos mercados econômicos fabricando, usando, mantendo técnicas, procedimentos, arquiteturas que, desde que saibamos garantir o bom funcionamento, servem como delegados auxiliares para manter todos esses coletivos, enquanto desastres naturais ou alguns dos produtos de nossas próprias tecnociências nos forçam a reconfigurá-los. Tudo isso não é nada: a realidade humana, envolvida nos ambientes que ela desenvolve e que a ameaçam, diferencia e consolida, toma consistência em toda essa atividade que as ciências humanas e sociais podem observar e descrever, e nas quais as relações entre humanos e não humanos desempenham um papel crucial (HOUDART; THIERY, 2011, p. 7-8).

Na obra “Humanos, não humanos: como repovoar as ciências sociais”, coordenada por Houdart e Thiery (2011), os artigos de diversos autores investigam as relações entre humanos e variados não humanos, como objetos técnicos (cadeira de rodas, sistema de ultrassom), ferramentas (estatísticas, *sites* da *Internet*, instrumentos da bolsa de valores), animais (vaca clonada, mamute reconstituído), vegetais (beterraba sacarina), unicelulares e outros não humanos físico-químicos (vírus, moléculas de água), obras de arte (estátuas, pinturas), arquiteturas (acessórios internos de supermercados ou dos museus), entidades sobrenaturais ou figuras religiosas (o deus dos católicos). Estes exemplos revelam que os não humanos podem ser: 1) criados por nós ou já existentes anteriormente; 2) nossos auxiliares, que disciplinamos e reparamos quando necessário; 3) um problema, nos desafiando e nos obrigando a aprender com eles; 4) visíveis e invisíveis.

Falar de não humanos, mais do que de objetos ou de dispositivos técnicos, é, portanto, considerar que objetos, animais, dispositivos técnicos têm sua própria palavra a dizer na relação e que nada é jamais predeterminado: as pesquisas simétricas, que se multiplicam, mostram que quando um humano encontra um não humano, existem tantas incertezas, dúvidas, indecisões, imprevisibilidades, negociações, margem de manobra, quanto em uma relação entre dois humanos. Frequentemente, nas categorias fixas as quais estamos acostumados, aquilo que se determina (e que resta a qualificar) faz trabalhar, de um lado como de outro, as partes tidas como essenciais. As descrições produzem, assim, muitas vezes, efeitos de desestabilização particularmente interessantes porque na relação entre um humano e um não humano são limites ontológicos, pelo que um e outro se definem essencialmente, que estão em jogo (HOUDART, 2015, p. 18).

Em síntese, a noção de dispositivo define a nova relação (interdependente, de contato, de afetividade) entre os indivíduos e os objetos (humanos e não humanos). Esse agenciamento entre elementos heterogêneos fez com que Dodier e Barbot elaborassem uma nova análise sociológica, que evidenciou o trabalho normativo (as avaliações) dos atores em torno dos

dispositivos (eixo central dessa nova estratégia é o lugar que os dispositivos assumem na construção da normatividade). A abordagem processual dos dispositivos, proposta por Dodier e Barbot (2017), considera o dispositivo como um encadeamento de sequências que qualifica ou transforma (age) estados de coisas por meio do agenciamento de elementos materiais e linguísticos (DODIER, 2016). Nessa perspectiva, a heterogeneidade é o centro do conceito; os dispositivos possuem uma dimensão temporal, preparam encadeamentos, exercendo coerções sobre os indivíduos (oferecendo apoios para agir ou bifurcações entre vários caminhos possíveis); e os dispositivos carregam consigo finalidades (por exemplo, dispositivos de provas).

A importância de outros seres na análise dos dispositivos também é pontuada. Os não humanos, como os animais, as moléculas, os objetos técnicos, entre outros, são relevantes para os indivíduos, e as relações que temos com eles são um pouco do que somos. Os não humanos podem ser: criados por nós ou já existentes anteriormente; nossos auxiliares; um problema; visíveis e invisíveis. Eles têm sua própria palavra a dizer na relação e nada é predeterminado de modo algum. A relação humano/não humano é marcada por incertezas, indecisões, negociações, assim como a relação humano/humano (HOUDART; THIERY, 2011; HOUDART, 2015).

Na próxima seção, passaremos a apresentar a discussão sobre o novo capitalismo no olhar do pragmatista Richard Sennett.

#### **2.2.4 O debate sobre capitalismo flexível de Richard Sennett**

O filósofo e sociólogo Richard Sennett, que possui como base filosófica o pragmatismo de James, Peirce e Dewey, analisou a cultura do novo capitalismo e as consequências pessoais do trabalho nesse regime.

Para Sennett (2015), o novo capitalismo enfatiza a flexibilidade, combate as formas rígidas de burocracia e a rotina cega, exige dos trabalhadores agilidade, aceitação das mudanças a curto prazo e do risco constante, e pouca dependência das leis. O autor afirma que a flexibilidade está transformando o significado do trabalho e as palavras que utilizamos para ele – carreira, que se referia às atividades econômicas de um indivíduo ao longo da vida inteira, foi substituída pelo sentido arcano de *job*, indicando blocos, partes de trabalho durante a trajetória do sujeito. O lema “não há longo prazo” indica que a carreira tradicional (em uma ou duas instituições) está desaparecendo, assim como a utilização de apenas um conjunto de qualificações (aptidão básica) no desdobramento da vida de trabalho.

Essa flexibilidade, naturalmente, causa ansiedade nos trabalhadores, visto que eles não sabem se os riscos serão compensados e quais caminhos irão seguir. Ao contrário do seu ideal, a flexibilidade não proporciona maior liberdade de ação aos indivíduos, mas estabelece novos controles. Na maioria das vezes, o novo capitalismo é um sistema de poder ilegível, o qual compreende três elementos: a reinvenção descontínua das instituições, a especialização flexível da produção e a concentração de poder sem centralização. A junção desses elementos se reflete na organização do tempo. Hoje, as organizações estão adotando o “flexitempo”, substituindo os turnos fixos de trabalho pelos horários individualizados, como no caso do *home office*. Porém, essa flexibilidade resulta em diversos controles eletrônicos (telefonemas, *e-mails*, entre outros) por parte dos empregadores, que regulam o trabalho daqueles que estão ausentes do escritório. Logo, a nova liberdade é ilusória (SENNETT, 2015).

O capitalismo flexível também acomete o caráter pessoal (traços que valorizamos em nós mesmos e que buscamos que o outro reconheça e valorize). Em uma sociedade que valoriza apenas o momento imediato, como definimos o que tem valor infundável em nós? Em uma economia que se concentra no curto prazo, como buscar metas de longo prazo? Em instituições que se desfazem e se reprojeta incessantemente, como preservar a lealdade e os compromissos mútuos? Em uma sociedade constituída de episódios e fragmentos, como o sujeito forma uma narrativa de identidade e história de vida? Essas questões são levantadas por Sennett (2015). Para ele, o capitalismo de curto prazo corrói o caráter do indivíduo, principalmente as qualidades que conectam os seres humanos uns aos outros e dão um senso de identidade sustentável a cada um.

Nas organizações, não há compromisso mútuo e lealdade entre os atores, já que esses laços sociais levam tempo para surgir e se consolidar. Além de associação a longo prazo, os laços fortes necessitam da intenção do indivíduo de firmar compromissos com os outros (SENNETT, 2015). De maneira oposta, o novo capitalismo evidencia o individualismo – termo que denota tanto a ausência social quanto o impulso pessoal e, quando o individualismo junta-se à autossatisfação, a cooperação murcha (SENNETT, 2014).

Sennett (2006) afirma que esse contexto de condições sociais instáveis e fragmentárias impõe ao ser humano três desafios. O primeiro refere-se ao tempo, a como o indivíduo faz para cuidar das relações de curto prazo e de si mesmo, se ele muda continuamente de tarefa, de emprego e de lugar. Se as instituições não propiciam um contexto de longo prazo, ele precisa, obrigatoriamente, compor a narrativa da sua vida e se virar sem o sentimento constante de si mesmo.

O segundo desafio concerne ao talento, do indivíduo estar constantemente descobrindo e desenvolvendo novas aptidões/habilidades e capacidades, posto que diversas capacitações possuem vida curta na economia atual. A cultura moderna privilegia o conceito de meritocracia que considera as habilidades potenciais ao invés das realizações passadas. Nesse sentido, o ideal do artesanato (fazer bem uma única atividade), por exemplo, pode ser economicamente destrutivo, desfavorável (SENNETT, 2006).

O último desafio diz respeito a abrir mão do passado, deixar que ele fique para trás, ter uma personalidade propensa a excluir as experiências vividas. “É uma personalidade que mais se assemelha à do consumidor sempre ávido de novidades, descartando bens antigos, embora ainda perfeitamente capazes de ser úteis, que à do proprietário muito zeloso daquilo que já possui” (SENNETT, 2006, p. 14). No novo capitalismo, ninguém tem o emprego garantido.

Sennett (2006) assegura que, para prosperar em uma sociedade de condições instáveis e fragmentárias, na qual a individualidade é voltada para o curto prazo, que preocupa-se com as habilidades potenciais e não valoriza as experiências passadas, o sujeito precisa ser incomum. Mas, a maior parte dos indivíduos precisa de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulha-se por ter uma capacitação específica e valoriza as experiências da vida. Por isso, o ideal cultural das novas instituições faz mal aos seus trabalhadores.

Em síntese, o novo capitalismo exige “um eu maleável, uma colagem de fragmentos em incessante vir a ser, sempre aberto a novas experiências” (SENNETT, 2015, p. 140). Nesta tese, evidenciaremos algumas consequências do capitalismo atual no trabalho e na vida pessoal dos docentes entrevistados.

Na próxima e última seção deste capítulo teórico, abordaremos a ideia dos jogos de escalas de Jacques Revel, a qual será útil para a descrição e análise dos dados desta pesquisa.

### 2.3 JOGOS DE ESCALAS – AS ANÁLISES MICROSOCIAL E MACROSSOCIAL

Na obra “Jogos de escalas: a experiência da microanálise”, organizada por Revel (1998a), os textos de diversos autores apostam na complexidade da análise micro, considerando que o seu caráter intensivo nos ajuda a entender melhor o “embaralhamento” das lógicas sociais e a nos contraporermos à “reificação” das ações, das relações e das categorias. Os historiadores e antropólogos franceses Jacques Revel, Marc Abélès, Alban Bensa e Bernard Lepetit acreditam que o princípio de variação de escala é um recurso bastante fecundo, uma vez que viabiliza a construção de objetos complexos, considerando a estrutura “folheada” do social. “Ela afirma

ao mesmo tempo que nenhuma escala tem privilégio sobre outra, já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico” (REVEL, 1998a, p. 14).

Para Revel (1998a), um projeto pode ser idealizado considerando objetivos diferentes – visando compreender conjuntos, retratar comportamentos globais e médios ou esclarecer a lógica do significado dessas experiências em sua particularidade. “Não para ceder novamente à vertigem do individual, quando não do excepcional, mas com a convicção de que essas vidas minúsculas também participam, à sua maneira, da grande história da qual elas dão uma versão diferente, distinta, complexa” (p. 12). Isso não quer dizer que a preocupação recaia sobre a oposição entre o grande e o pequeno, mas em explicar que a realidade social não é a mesma conforme o nível de análise/escala de observação que nos posicionamos. Por exemplo, se analisarmos as estratégias e trajetórias individuais ou familiares dos sujeitos que vivenciaram o crescimento do Estado e a formação da sociedade industrial, esses fenômenos globais poderiam ser compreendidos de forma totalmente distinta.

Lepetit (1998) acredita que ao escolhermos uma escala particular, alteramos a conformação e a organização dos objetos. Contudo, nenhuma escala desfruta de um privilégio especial. “Os macrofenômenos não são menos reais, os microfenômenos não são mais reais (ou inversamente): não há hierarquia entre eles. As representações em diferentes escalas não são projeções de realidades que se encontrariam por detrás delas” (p. 100). Além disso, as conclusões de uma análise empreendida em um determinado nível não podem ser contrapostas às conclusões alcançadas em outro nível, já que elas não podem ser acumuladas, exceto quando assumimos a condição de considerar os diferentes níveis nos quais foram estabelecidas.

A micro-história surgiu durante os anos 1970 através de questionamentos e proposições de alguns historiadores italianos. Ela “nasceu como uma reação, como uma tomada de posição frente a um certo estado da história social, da qual ela sugere reformular concepções, exigências e procedimentos. Ela pode ter, nesse ponto, valor de sintoma historiográfico” (REVEL, 1998b, p. 16). Por muito tempo, a experiência dos atores sociais foi desconsiderada, já que não era vista como necessária. Hoje, essa visão ficou para trás (REVEL, 1998a).

A microanálise, primeiramente, expressa um distanciamento do enfoque regularmente aceito e utilizado desde o início da história social – o macro. Dessa forma, ela possibilitou o rompimento com os hábitos adquiridos e uma revisão crítica dos instrumentos e procedimentos da análise sócio-histórica. Mas, apesar da abordagem micro-histórica enriquecer a análise social, o individualismo metodológico deve ser limitado, dado que regras de constituição e de funcionamento devem ser definidas a partir de um conjunto social, de uma experiência coletiva (REVEL, 1998b).

O trabalho de contextualização múltipla dos micro-historiadores alega que cada ator histórico participa de processos e se inscreve em contextos de dimensões e níveis variáveis, do local ao global. Não há hiato e oposição entre história local e história global, pois a experiência de um indivíduo, de um grupo ou de um espaço demonstra uma modulação particular e original da história global. Logo, o ponto de vista que o micro-histórico oferece à observação não é uma visão parcial e reduzida das realidades macrossociais, mas um olhar diferente (REVEL, 1998b). “O recurso à microanálise é uma exigência metodológica e se inscreve em um projeto mais vasto que aciona, além desse ideal de totalização, uma preocupação intelectual bastante precisa: a de construir, a partir da experiência de campo, generalidades coerentes e sólidas” (ABÉLÈS, 1998, p. 104).

No Núcleo de Pesquisa ORD da UFSC, uma tese já foi realizada considerando a análise dos níveis, mas com outro objeto de estudo – a dinâmica indivíduo/território e a gestão dos pequenos empreendimentos em Tiradentes, Minas Gerais (MACIEL, 2016). Neste estudo, adotaremos a proposta dos jogos de escala de Jacques Revel para descrever e analisar os dados, considerando os níveis macrossocial, mesossocial e microssocial, e a incidência que há entre eles. Os primeiros estudos brasileiros na área da Sociologia da Ciência da Administração – como os de Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016) – não abordaram o ambiente macrossocial. Portanto, em relação aos trabalhos anteriores, esta tese avança ao abordar os diversos níveis de análise que compreendem o universo dos professores do curso de Administração das IES privadas.

No capítulo seguinte, apresentaremos os procedimentos metodológicos utilizados na realização desta pesquisa.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, descreveremos os procedimentos metodológicos utilizados na realização deste estudo para o alcance do seu objetivo principal.

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa, a qual “parte de questões ou focos de interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve” e “envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos” (GODOY, 1995, p. 58). Dessa forma, este estudo demandou a utilização do método qualitativo por ser o primeiro trabalho que visa mapear a área de atuação profissional em Administração nas instituições de ensino superior privadas por meio da perspectiva dos professores.

Na pesquisa qualitativa, “os pesquisadores [...] estão preocupados com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto. O interesse desses investigadores está em verificar como determinado fenômeno se manifesta nas atividades, procedimentos e interações diárias”. Portanto, “não é possível compreender o comportamento humano sem a compreensão do quadro referencial (estrutura) dentro do qual os indivíduos interpretam seus pensamentos, sentimentos e ações” (GODOY, 1995, p. 63). Por ser um estudo de cunho pragmático, privilegiou-se compreender a ação, o agir e interagir dos atores pesquisados (no caso, os professores do curso Administração), e os efeitos da ação (no caso, a configuração do campo de trabalho nas instituições de ensino superior privadas).

Os pesquisadores qualitativos “não partem de hipóteses estabelecidas a priori, não se preocupam em buscar dados ou evidências que corroborem ou neguem tais suposições”. As questões ou interesses iniciais “vão se tornando mais diretos e específicos no transcorrer da investigação. As abstrações são construídas a partir dos dados, num processo de baixo para cima” (GODOY, 1995, p. 63). Sendo assim, esta pesquisa não possuiu um quadro teórico de referência pré-definido para a coleta e análise dos dados, uma vez que ela privilegiou a experiência, a prática, a ação dos atores em estudo.

Quanto aos instrumentos de coleta de dados, o estudo foi realizado fundamentalmente por meio de entrevistas semiestruturadas com os professores (definidos conforme os critérios do Quadro 1 abaixo) do curso de Administração das instituições de ensino superior privadas – divididos entre aqueles que lecionam atualmente nessas instituições (denominados no estudo de professores atuais de IES privadas) e aqueles que já lecionaram em algum momento da

carreira docente nesse tipo de instituição (intitulados na pesquisa como ex-professores de IES privadas).

A entrevista semiestruturada “tem como objetivo principal compreender os significados que os entrevistados atribuem às questões e situações relativas ao tema de interesse” e são utilizadas “para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, possibilitando ao investigador desenvolver uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo” (GODOY, 2006, p. 134). Esse tipo de entrevista permite (é flexível) que novas questões sejam formuladas pelo entrevistador (no momento da coleta de dados) em cima da realidade, da história e da fala de cada entrevistado, fator relevante para este estudo que focaliza o ator e sua ação.

Para a seleção dos entrevistados foram definidos critérios de escolha, como mostra o Quadro 1.

Quadro 1 – Critérios de escolha para a seleção dos entrevistados

Nº	Critérios para seleção dos entrevistados
1	Professores do curso de Administração de IES particulares
2	Instituições que não tenham mestrado e doutorado em Administração
3	Professores com formação em qualquer área que atuam no curso de Administração
4	Professores da cidade de Londrina e região metropolitana
5	Professores da cidade de Florianópolis e região metropolitana
6	Professores que estão inseridos atualmente nas IES
7	Professores com pouco tempo de inserção na profissão
8	Professores com tempo médio de inserção na profissão
9	Professores no fim da carreira
10	Professores virtuais (EAD)
11	Professores presenciais
12	Professores presenciais e virtuais
13	Professores que se aposentaram em universidades públicas e se inseriram em instituições de ensino superior privadas
14	Professores que deixaram de atuar nas IES privadas recentemente e se inseriram em universidades públicas
15	Professores que deixaram de atuar nas IES privadas há anos e se inseriram em universidades públicas

Fonte: Elaborado pela autora

A escolha dos critérios 14 e 15 (do Quadro 1) justifica-se pela escolha da pesquisa de analisar as mudanças no tempo das formas de atuação docente. Esta escolha trouxe maior riqueza para o trabalho pelo fato do tempo ser um componente fundamental nas pesquisas



pragmatistas já realizadas no núcleo de pesquisa no qual estou inserida e também no trabalho de outros pesquisadores pragmatistas.

Além dos critérios de escolha elencados e considerando-os, também foi utilizada a técnica *snowball sampling* para a seleção dos entrevistados. Esse método “é adequado para uma série de fins de pesquisa e é particularmente aplicável quando o foco do estudo é uma questão sensível, possivelmente sobre algo relativamente privado, e, portanto, requer o conhecimento das pessoas pertencentes ao grupo ou reconhecidos por estas para localizar pessoas para estudo” (BIERNACKI; WALDORF, 1981, p. 141). Neste caso, o método é relevante por possibilitar uma variedade de perfis de professores que a pesquisa demanda, incluindo aqueles que já terminaram a carreira ou os que se inseriram em universidades públicas.

Por motivo de acessibilidade aos professores, as entrevistas foram realizadas no município de Florianópolis (Santa Catarina) e região metropolitana, e, no município de Londrina (Paraná) e região metropolitana. No início da pesquisa, nove entrevistas presenciais foram realizadas com a finalidade de aproximação da realidade e o levantamento de ideias para o estudo. A imersão prévia nos dados é fundamental para os estudos pragmatistas. Essa coleta inicial de dados foi dividida em duas etapas: na primeira foram realizadas quatro entrevistas, nos meses de setembro e outubro de 2018, no município de Florianópolis, Santa Catarina, com o roteiro inicial (Apêndice A); na segunda foram realizadas cinco entrevistas, no mês de fevereiro de 2019, no município de Londrina e região metropolitana, Paraná, com um segundo roteiro que foi incrementado com as ideias geradas pela primeira etapa de entrevistas (Apêndice B). Nessa fase da pesquisa participaram das entrevistas apenas os professores atuais das IES privadas.

Após esse primeiro momento da coleta de dados, o roteiro de entrevistas foi reformulado com as inúmeras ideias que as entrevistas iniciais levantaram (novos questionamentos para os professores atuais; inclusão dos ex-professores na pesquisa; e elaboração de um roteiro adaptado para os ex-professores). A partir desse estágio da pesquisa, foram realizadas vinte entrevistas (dezenove entrevistas presenciais e uma entrevista *on-line* via *Skype* devido ao período de pandemia causada pelo Coronavírus – Covid-19), nos anos 2019 e 2020, com o roteiro definitivo para os professores atuais de IES privadas (Apêndice C) e para os ex-professores de IES privadas (Apêndice D), considerando que o estudo pauta-se essencialmente nesse instrumento e que a sua diversidade é primordial. Apesar da história e da configuração profissional de cada entrevistado ser singular, as entrevistas alcançaram um número suficiente a partir do momento em que o resultado delas começou a ficar repetitivo no

questo das práticas específicas, escolhas e impactos pessoais da profissão. Os apêndices G e H apresentam um panorama sintético das entrevistas realizadas.

O roteiro de entrevista definitivo foi elaborado de acordo com os objetivos específicos da pesquisa e quatro blocos principais podem ser visualizados no mesmo: 1) Perfil dos professores e configuração da atuação profissional; 2) Inserção do professor na instituição de ensino superior atual; 3) Práticas específicas do professor (ação); e 4) Escolhas e impactos pessoais da profissão (prós e contras da carreira, reconhecimento e visão de futuro).

Alguns documentos foram utilizados como apoio aos dados coletados nas entrevistas, como o currículo *lattes* dos professores disponíveis na Plataforma *Lattes* do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPQ) (<http://lattes.cnpq.br/>) e os dados sobre as IES privadas (organização acadêmica e categoria administrativa) disponíveis no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior – Cadastro e-MEC (<https://emec.mec.gov.br/>). Dados quantitativos também foram utilizados para referência sobre o sistema educacional brasileiro, especificamente os de ensino superior, como o número de instituições privadas que oferecem o curso de Administração, o número de alunos matriculados, o número de alunos concluintes, entre outros dados que são encontrados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (<http://portal.inep.gov.br/web/guest/inicio>).

Durante a fase da coleta de dados e após o seu término, se iniciou a análise de dados, visto que “a análise não é a última fase do processo de pesquisa, ocorre com a coleta de dados ou é cíclica”. Esse processo é “sistemático e abrangente, mas não rígido”, e resulta em uma “síntese (em nível mais elevado). Apesar de [...] consistir em “quebrar pedaços” os dados, a tarefa final é a emergência de um quadro amplo e consolidado (TESCH, 1990, p. 95-97).

### 3.1 CONSTRUÇÃO DO PERCURSO ANALÍTICO

A análise de dados deste trabalho seguiu a linha geral dos estudos pragmatistas das ciências sociais, utilizando os operadores analíticos que provêm dos dados. A maioria dos operadores analíticos foram identificados com as nove entrevistas iniciais, mas outros surgiram somente com a finalização de todas as entrevistas e no início da análise de dados. Como já citado anteriormente, este estudo não utilizou categorias pré-definidas de análise que orientam a inserção do pesquisador na realidade pesquisada e são bases para a análise dos dados. Pelo contrário, os operadores analíticos emergem do campo de estudo, ou seja, da ação, da experiência, e, posteriormente, orientam a base teórica do trabalho, apesar do pesquisador já

possuir uma ideia prévia e ter conhecimento das teorias que irão surgir por meio da realidade estudada. Para fins deste estudo, foram elencados os seguintes operadores analíticos:

**PERFIL DOS ATORES:** gênero, idade, formação acadêmica, carreira docente nas IES privadas, outras atividades profissionais e perspectivas de futuro profissional;

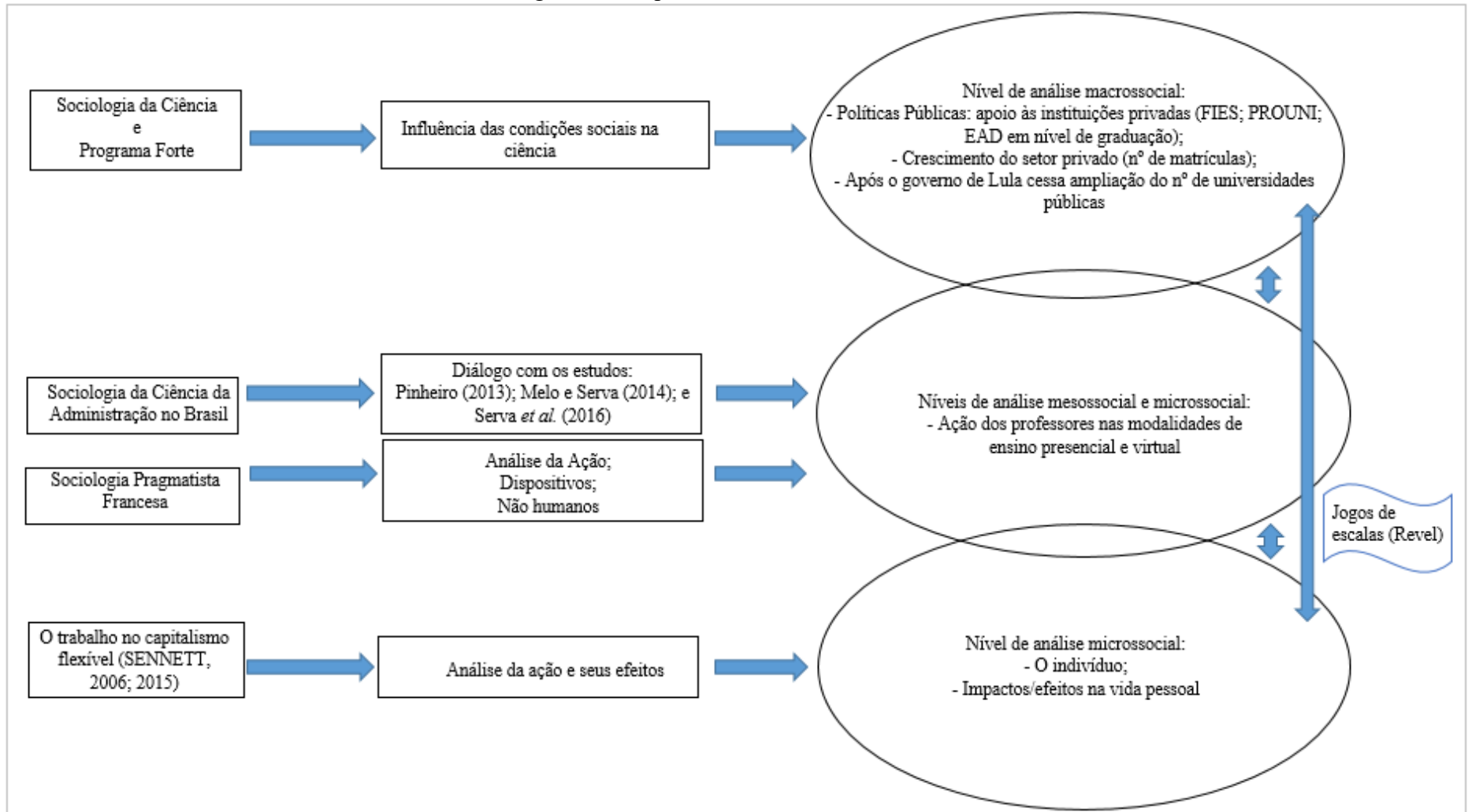
**AÇÃO/EFEITOS:** práticas do professor no ambiente de trabalho em geral (escola e residência), que incluem a inserção do profissional na instituição de ensino superior privada atual, como por exemplo, professor, coordenador, diretor, orientador de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), entre outras funções; a configuração de atuação/ação profissional, como por exemplo, professor em instituição de ensino superior privada e universidade pública, consultor, empresário, entre outras atividades profissionais; a intensidade, dedicação de tempo e importância (prioridade) da atuação de professor de uma (ou mais) instituição de ensino superior privada; e o tempo, para mostrar as transformações na ação dos docentes mais antigos em relação aos atuais.

**IMPACTOS DA PROFISSÃO:** implicações do trabalho docente na vida pessoal dos profissionais.

A análise dos dados realizada a partir dos operadores analíticos nos conduziu até a resposta do problema de pesquisa. Para isso, a análise foi construída considerando os níveis macrossocial, mesossocial e microssocial. O primeiro nível recebeu o apoio teórico da Sociologia da Ciência, especialmente do Programa Forte de David Bloor. Os níveis mesossocial e microssocial foram agrupados e relacionados à Sociologia da Ciência da Administração no Brasil, especificamente aos estudos de Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016), e à Sociologia Pragmatista Francesa – conceitos de ação, dispositivos e não humanos. Analisamos a ação dos professores das modalidades de ensino presencial e virtual (EAD); a formação dos estudantes, o desenvolvimento dos professores e a ideia de bom profissional; e a relação entre ação, configuração profissional, escolhas e visão de futuro dos entrevistados. Ainda dentro do nível microssocial, analisamos os impactos da ação e seus efeitos na vida pessoal dos entrevistados – com base nas obras de Sennett (2006; 2015) sobre o trabalho no capitalismo flexível. Por fim, considerando a ideia de jogos de escalas de Revel (1998a), realizamos uma análise conjunta dos níveis (incidências entre eles), que revelaram as principais características do que é ser professor de Administração nas escolas privadas.

O esquema analítico sintético desta tese é apresentado na figura abaixo.

Figura 2 – Esquema analítico sintético



Fonte: Elaborada pela autora

## 3.2 ENTREVISTADOS

O perfil detalhado de cada entrevistado encontra-se nos apêndices E (professores atuais) e F (ex-professores). Abaixo, seguem as sínteses do perfil dos dois grupos de entrevistados.

### 3.2.1 Síntese dos professores atuais

O grupo dos quinze professores das IES privadas entrevistados, dez mulheres (66,67%) e cinco homens (33,33%), apresenta as seguintes características:

- A média de idade dos entrevistados é de 35 anos;
- Em relação à formação acadêmica, dois entrevistados (13,33%) possuem o título de doutorado e treze entrevistados (86,67%) possuem o título de mestre;
- Sete entrevistados (46,66%) são professores presenciais, quatro entrevistados (26,67%) são professores virtuais (EAD) e quatro entrevistados (26,67%) são professores tanto virtuais (EAD) quanto presenciais;
- A média de anos trabalhados nas IES privadas até o momento da entrevista é de 4,4 anos;
- A média de carga horária de trabalho dos entrevistados nas IES privadas é de 23,93 horas semanais;
- Apenas três entrevistados (20%) possuem cargos administrativos nas IES privadas – dois entrevistados são coordenadores de curso e um entrevistado é diretor acadêmico;
- Quanto à especialidade dos professores, cinco entrevistados (33,33%) afirmaram ser especialistas em determinada área de Administração e dez entrevistados (66,67%) alegaram mudanças constantes de disciplinas por parte das instituições, pouco tempo de atividade docente ou maior afinidade com uma área, mas que a instituição pode agregar disciplinas diversas a qualquer momento.
- Quatorze entrevistados (93,33%) possuem outras atividades profissionais e somente um entrevistado (6,67%) não tem outra atividade profissional atualmente;
- No tocante ao futuro profissional (considerando as diversas respostas de cada professor), nove entrevistados pretendem cursar doutorado, nove entrevistados objetivam carreira docente em universidade pública ou instituto federal de ensino superior, cinco entrevistados visam continuar lecionando em IES privadas, um

entrevistado deseja se aposentar a curto prazo na IES privada e quatro entrevistados planejam se inserir em organizações/empresas, empreender ou dedicar mais tempo a sua empresa.

### 3.2.2 Síntese dos ex-professores

O grupo dos quatorze ex-professores de IES privadas entrevistados, seis mulheres (42,86%) e oito homens (57,14%), apresenta as seguintes características:

- A média de idade dos entrevistados é de aproximadamente 44 anos;
- No tocante à profissão atual, uma entrevistada (7,14%) é professora temporária em universidade pública, uma entrevistada (7,14%) é professora substituta em universidade pública, nove entrevistados (64,29%) são professores efetivos em universidade pública ou instituto federal de ensino superior, dois entrevistados (14,29%) são servidores públicos (um em atividade e um em afastamento) e um entrevistado (7,14%) é estudante bolsista (curso de doutorado).
- Em relação à formação acadêmica no período em que lecionavam nas IES privadas, dois entrevistados (14,29%) possuíam o título de especialista, cinco entrevistados (35,71%) estavam cursando o mestrado, cinco entrevistados (35,71%) possuíam o título de mestre e dois entrevistados estavam cursando o doutorado (14,29%);
- Onze entrevistados (78,57%) eram professores presenciais e três entrevistados (21,43%) eram professores tanto virtuais (EAD) quanto presenciais;
- A média de anos trabalhados nas IES privadas era de 8,26 anos;
- A média de carga horária trabalhada nas IES privadas dos entrevistados era de 26,57 horas semanais;
- Apenas três entrevistados (21,43%) tiveram cargos administrativos nas IES privadas: dois entrevistados foram coordenadores de curso e um entrevistado foi pró-reitor de pós-graduação;
- Quanto à especialidade dos professores no período em que lecionavam nas IES privadas, seis entrevistados (42,86%) afirmaram ser especialistas em determinada área de Administração (sua temática de estudo e/ou área do contrato na instituição), quatro entrevistados (28,57) alegaram ter uma área de especialidade de estudo e/ou de contrato, mas lecionar outras disciplinas por demanda da instituição, e quatro

entrevistados (28,57%) atestaram não ser especialistas e lecionar disciplinas diversas por conta da demanda das instituições;

- Doze entrevistados (85,71%) tinham outras atividades profissionais e somente dois entrevistados (14,29%) não tinham outra atividade profissional;
- Em relação aos motivos da saída da última IES privada: dois entrevistados (14,29%) foram demitidos das instituições e doze entrevistados (85,71%) optaram por deixar de lecionar nas instituições quando passaram no concurso público para docente ou por outros objetivos de vida;
- No tocante ao futuro profissional (considerando as diversas respostas de cada professor), oito entrevistados pretendem fazer pós-doutorado, quatro entrevistados objetivam carreira docente em universidade pública ou instituto federal de ensino superior, nove entrevistados planejam continuar lecionando na IES pública atual e um entrevistado deseja se inserir em organizações/empresas;
- Sobre voltar a lecionar em IES privadas (considerando uma ou mais respostas de cada professor), um entrevistado respondeu afirmativamente, três entrevistados aceitariam lecionar somente na pós-graduação *stricto sensu*, um entrevistado voltaria a lecionar somente no SENAI ou instituição similar, três entrevistados lecionariam depois de aposentados do serviço público, quatro entrevistados voltariam a lecionar se não tivessem outra opção de trabalho (por necessidade financeira) e cinco entrevistados não voltariam a lecionar nas instituições de acordo com as políticas que elas seguem hoje (só aceitariam se fosse um projeto muito inovador e se tivessem certa autonomia e garantia de determinada remuneração, mas não acreditam nessa possibilidade).

No capítulo seguinte, apresentaremos a análise dos dados.

## 4 ANÁLISE

Este capítulo da pesquisa destina-se à análise da configuração da área de atuação profissional e da ação dos docentes em Administração nas instituições de ensino superior privadas brasileiras, considerando os vinte e nove professores entrevistados (atuais e ex-professores). Para esse fim, foi necessário relatar a inserção, a ação e dinâmica de atuação profissional dos docentes das modalidades presencial e virtual (EAD); identificar os impactos da docência na vida pessoal dos profissionais; e analisar os efeitos das inter-relações entre o ambiente, os contextos e a dinâmica situacional no campo de atuação desses docentes. Em síntese, o capítulo visa responder aos seguintes questionamentos: o que é ser professor de Administração nas IES privadas? Como é atuar nesse campo? Qual a sua dinâmica? Esta análise considera os níveis macrossocial, mesossocial e microssocial (ABÉLÈS, 1998; LEPETIT, 1998; REVEL, 1998a; 1998b), e se baseia na Sociologia da Ciência, principalmente nos estudos de Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016), na Sociologia Pragmatista Francesa (ação, dispositivos e não humanos) e nas obras de Sennett (2006; 2015) que abordam os reflexos do novo capitalismo.

### 4.1 AMBIENTE MACROSSOCIAL

O nível de análise macrossocial corresponde ao ambiente (QUÉRÉ, 1997) que os atores se movem – marcado pelas políticas públicas referentes ao ensino superior brasileiro. Essas políticas impactaram e transformaram o setor privado da educação superior. Portanto, este estudo se inspira no Programa Forte de David Bloor, o qual acredita que tanto as condições sociais e culturais quanto o conteúdo científico determinam/influenciam a ciência (BLOOR, 1991; LATOUR; WOOLGAR, 1997; MARTIN, 2001; VINCK, 2007). Essa discussão será retomada posteriormente.

O ensino superior brasileiro, desde os anos 1990, passa por uma política de expansão (vinculada às privatizações e fusões de empresas nacionais e estrangeiras), que se respalda na reforma do Estado implementada no país (para aumentar a sua capacidade de sobrevivência em meio à concorrência global, precisou se adequar às tendências capitalistas) (ALVES; ALVARENGA, 2017).

Para Bittar e Ruas (2012), a partir da década de 1970, a educação superior vem sendo transformada em mercadoria, uma vez que novas regras foram estabelecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1961, na Reforma Universitária de 1968 e na



Reforma do Ensino de 1º e 2º graus, de 1971. No período anterior, anos 1960, foram realizados acordos entre o Ministério da Educação e Cultura e a United States Agency for International Development (MEC-USAID), e os americanos começaram a conceder apoio técnico e financeiro ao Brasil. Nesse momento, a política pública orientou a educação superior para a massificação – em detrimento do fortalecimento quantitativo e qualitativo do ensino médio – e induziu o mercado a investir no ensino superior.

Martins (2009, p. 28) afirma que o “novo” ensino superior privado de perfil empresarial resultou das “complexas alianças políticas que os proprietários das empresas educacionais estabeleceram com determinados atores dos poderes executivo e legislativo”. A Tabela 1 mostra a evolução das matrículas do ensino superior público e privado.

Tabela 1 – Evolução dos números de matrículas em estabelecimentos públicos e privados no ensino superior brasileiro (1933 – 2010)

Ano	Público		Privado		Total
	Número	%	Número	%	
1933	18.986	56,3%	14.737	43,7%	33.723
1945	21.307	51,6%	19.968	48,4%	41.275
1960	59.624	58,6%	42.067	41,4%	101.691
1970	210.613	49,5%	214.865	50,5%	425.478
1980	492.232	35,7%	885.054	64,3%	1.377.286
1990	578.625	37,6%	961.455	62,4%	1.540.080
2000	887.026	33,0%	1.807.219	67,0%	2.694.245
2001	944.584	31,1%	2.091.529	68,9%	3.036.113 *
2002	1.085.977	30,8%	2.434.650	69,2%	3.520.627
2003	1.176.174	29,9%	2.760.759	70,1%	3.936.933
2004	1.214.317	28,8%	3.009.027	71,2%	4.223.344
2005	1.246.704	27,3%	3.321.094	72,7%	4.567.798
2006	1.251.365	25,6%	3.632.487	74,4%	4.883.852
2007	1.335.177	25,4%	3.914.970	74,6%	5.250.147
2008	1.552.953	26,7%	4.255.064	73,3%	5.808.017
2009	1.523.864	25,6%	4.430.157	74,4%	5.954.021
2010	1.643.298	25,8%	4.736.001	74,2%	6.379.299

Fonte: INEP (2010 apud QUEIROZ *et al.*, 2013, p. 363)

\*incluindo EAD

A expansão das instituições privadas foi possibilitada pela política adotada no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). A liberalização e a desregulamentação do setor privado deram início aos processos de empresariamento e mercantilização da educação

superior. A mercantilização da educação propiciou o surgimento dos cursos sequenciais por campos do saber e dos diversos tipos de instituições, como é o caso dos centros universitários, empresas com objetivos mercantis, que não realizam pesquisa e extensão. Além da maior parte dessas instituições oferecer somente ensino no nível de graduação, elas continuaram expandindo seus campi/polos para cidades do interior dos estados e para estados de outras regiões por meio da Educação a Distância, após a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96. A aprovação dessa lei fez parte da Reforma (estancamento econômico e processo hiperinflacionário dos anos 1970) do Estado no primeiro governo de FHC (1995-1998), que visava introduzir os valores e os critérios do mercado nas funções públicas (BITTAR; RUAS, 2012). Por isso, a LDB/1996 concedeu mais autonomia às escolas privadas e incentivou o surgimento de novas IES (BORGES *et al.*, 2013).

Após aprovação da LDB de 1996, os governos editaram várias leis, portarias, decretos e outras normas para operacionalizá-la. No governo de FHC, o Decreto nº 2.306, de 1997, regulamentou o Sistema Federal de Educação (normatização da tipologia e atribuições das IES, e admissão das IES com fins lucrativos), e o Decreto nº 3.860, de 2001, alterou as regras de organização do ensino superior e de avaliação dos cursos. No governo de Luís Inácio Lula da Silva, que também favorece a expansão da educação privada, o Decreto nº 4.914, de 2003, concedeu autonomia aos centros universitários, enquanto o Decreto nº 5.622, de 2005, regulamentou a Educação a Distância (EAD) no país. “Esse conjunto de medidas legais fortalece e aprofunda a política de diversificação institucional e liberalização para a criação de instituições isoladas voltadas para o mercado, sendo decisivo para o crescimento explosivo do setor privado do ensino superior, no período pós-LDB” (CHAVES, 2010, p. 487). Portanto, o aumento do número de escolas privadas resultou das mudanças no ambiente institucional – LDB/1996 e demais normas da educação (BORGES *et al.*, 2013).

As IES privadas receberam diversos estímulos dos governos para se ampliarem, como afirmam Alves e Alvarenga (2017). Além das medidas legais, que flexibilizaram as regras para que cursos e novas instituições pudessem ser abertos, foram concedidas isenções tributárias; bolsas de estudos em prol dos estudantes carentes, como o programa Crédito Educativo, atualmente denominado de Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), criado pelo Governo Federal em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, de 2005, que aumenta, a cada ano, a oferta de bolsas integrais e parciais dos alunos que possuem renda per capita familiar máxima de três salários mínimos; empréstimos financeiros com taxa de juros baixos por meio de instituições bancárias oficiais, como é o caso do Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES);

e outras formas de subsídios e facilidades (CHAVES, 2010; QUEIROZ *et al.*, 2013; MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

No balanço realizado por Mancebo, Do Vale e Martins (2015), no início do primeiro mandato do presidente FHC, em 1995, 39,8% das matrículas da educação superior correspondiam às instituições públicas e 60,2% às instituições privadas. No fim do seu mandato, em 2002, o setor privado acresce e representa 69,2% das matrículas contra 30,8% das IES públicas. No final do segundo governo do presidente Lula, em 2010, mantendo a tendência de crescimento, a rede privada alcança 74,2% das matrículas, enquanto a rede pública cai para 25,8%. Para os autores, esse crescimento das IES privadas resulta dos tempos da ditadura civil-militar (1964-1984), que demandou ajustes na educação superior (Reforma Universitária de 1968). No final da ditadura, as escolas privadas já lideravam o número de matrículas. Cabe lembrar que, no momento de implantação do regime, do total de 142 mil matrículas no ensino superior, 87 mil eram públicas (61,6%) e 54 mil eram privadas (38,4%) (SGUISSARDI, 2008).

Segundo Traina-Chacon e Calderón (2015), a diferença entre os governos de FHC e de Lula reside no fato de que a expansão do número de matrículas em instituições privadas, no governo de FHC, não resultou das bolsas de estudos estatais, ao contrário do governo de Lula, que teve um crescimento de matrículas em torno de 40% patrocinado pelo PROUNI (custeado com recursos públicos, mediante isenção de impostos e contribuições). Portanto, o governo de Lula foi o principal patrocinador das IES privadas por intermédio do PROUNI. Os dois governos conseguiram manter “o princípio adotado pelo regime militar na Reforma Universitária de 1968, isto é, o atendimento da demanda por educação superior por meio da expansão do setor privado” (p. 96).

Nos anos 2000, o governo federal criou ações para impulsionar o setor público federal: expandiu as vagas e titulações nas Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) através da multiplicação dos campi das instituições já existentes e do aumento do número de IFES; abriu universidades federais em vários estados do país (principalmente do interior); e instituiu pelo Decreto nº 6.096, de 2007, o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), visando dotar as universidades federais de condições necessárias para ampliar o acesso e a permanência na educação superior. Porém, essas ações não tiveram um resultado efetivo perto do crescimento acelerado do setor privado (SGUISSARDI, 2008).

Outra política marcante na expansão das IES privadas diz respeito ao início das atividades no ensino virtual, no ano de 2002. Em 2005, o setor privado já ultrapassa as IES públicas no número de matrículas nessa modalidade (52,45% do total). Em 2019, segundo

dados do INEP (2020), o número de matrículas da graduação EAD nas IES privadas corresponde a aproximadamente 93,57% (2.292.607 matrículas) do número total (2.450.264 matrículas nas redes privada e pública de ensino). Sendo assim, desde o ano 2005, as instituições de ensino superior privadas lideram o âmbito da modalidade de ensino virtual em nosso país, como indica a Tabela 2.

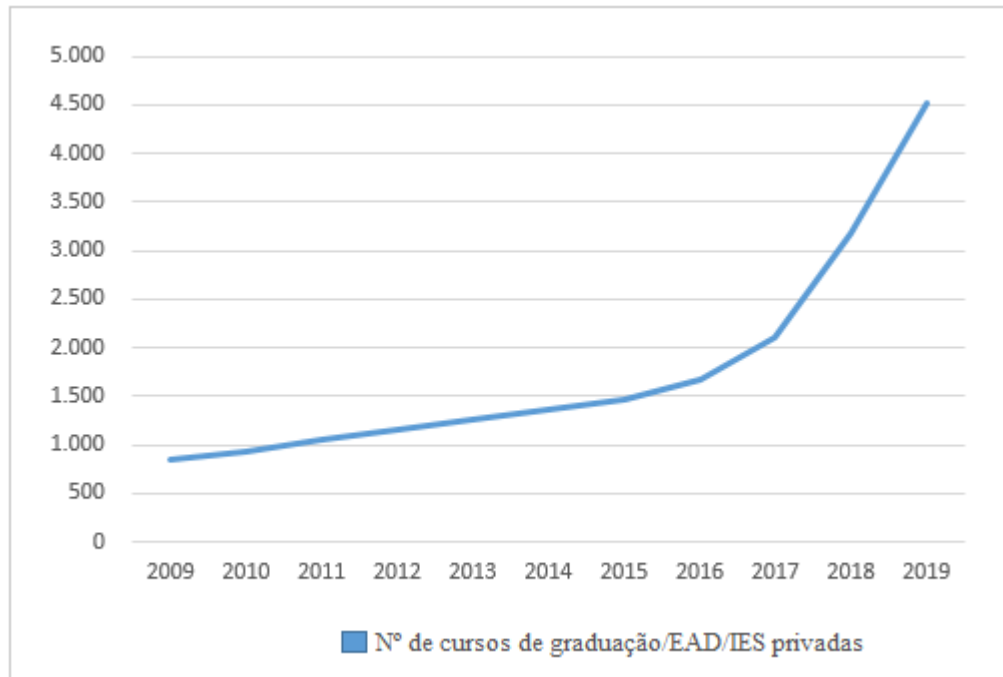
Tabela 2 – Evolução do número de matrículas na educação a distância, sua evolução sobre o total das matrículas, o número de matrículas nas IES privadas e seu percentual

Ano	Matrículas EAD Total	% EAD	Matrículas EAD Privadas	% EAD Privadas
2001	5.359	0,18 %	0	0
2002	40.714	1,15 %	6.392	15,70
2003	49.911	1,25 %	10.107	20,25
2004	59.611	1,41 %	23.622	39,62
2005	114.624	2,50 %	60.127	52,45
2006	207.206	4,24 %	165.145	79,70
2007	369.766	7,04 %	275.557	74,52
2008	727.961	12,53 %	448.973	61,67
2009	838.125	14,07 %	665.429	79,39
2010	930.179	14,58 %	748.577	80,47

Fonte: INEP (2010 apud QUEIROZ *et al.*, 2013, p. 364)

Considerando os últimos dez anos de dados disponibilizados pelo Inep (2009-2019), o número de cursos de graduação na modalidade EAD da rede privada no Brasil teve um crescimento de aproximadamente 436,61% (Gráfico 1). Em 2019, haviam 4.529 cursos EAD disponíveis nas IES privadas em nosso país, sendo 1.025 cursos de Gestão e Administração (22,63% do total de cursos) (INEP, 2020).

Gráfico 1 – Evolução no nº de cursos de graduação\* na modalidade EAD IES privadas (2009-2019)

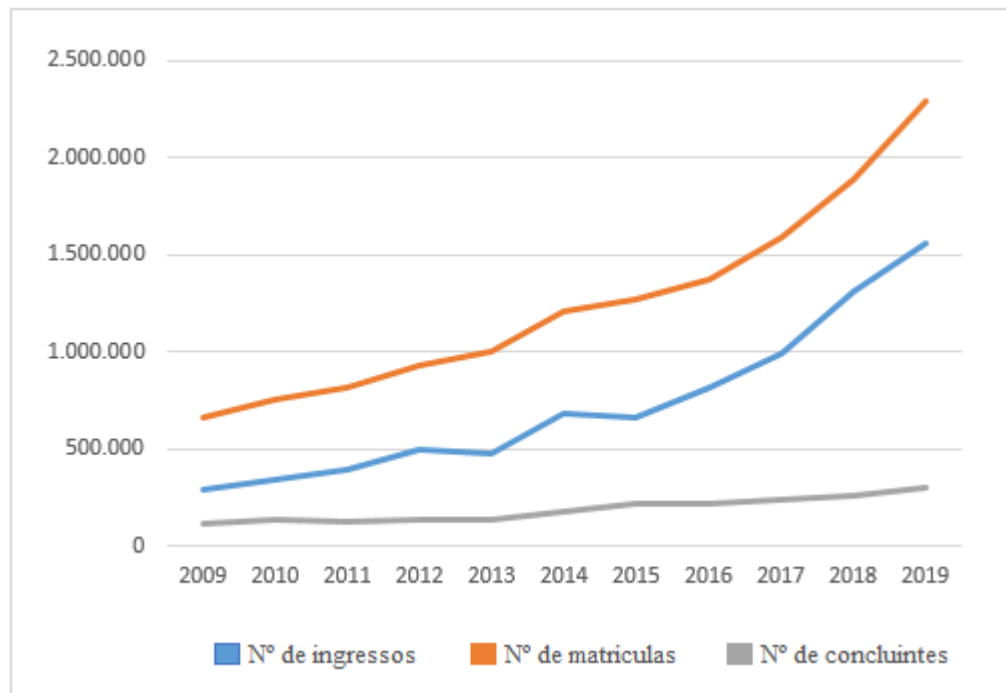


Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2020)

\*Cursos de graduação abarcam bacharelado; licenciatura; tecnológicos; bacharelado/licenciatura

Em relação ao número de ingressos da graduação na modalidade virtual da rede privada, houve um aumento no período 2009-2019 (289.283/1.559.725) de aproximadamente 439,17%, enquanto o número de matrículas (665.429/2.292.607) sofreu um acréscimo de aproximadamente 244,53% e o número de concluintes (113.196/303.871) subiu aproximadamente 168,45% no mesmo período (Gráfico 2). No ano de 2019, a área de Gestão e Administração teve 582.943 de matrículas (25,43% do total) e 85.696 concluintes (28,20% do total) (INEP, 2020).

Gráfico 2 – Evolução no nº de ingressos, nº de matrículas e nº de concluintes da graduação\* na modalidade EAD IES privadas (2009-2019)



Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados do INEP (2020)

\*Cursos de graduação abrangem bacharelado; licenciatura; tecnológicos; bacharelado/licenciatura

A partir do ano 2007, o fortalecimento da iniciativa privada também abarca a organização de grandes conglomerados, ou seja, a consolidação de uma economia de escala, na qual grandes grupos ou “redes” (que compram instituições de porte pequeno ou médio, localizadas no interior do país, mal administradas e endividadas) ofertam ensino barato, com menor qualidade, ampliando o EAD. Com esse cenário, as faculdades pequenas não conseguem permanecer no mercado e oligopólios são formados (para controlar o mercado da educação superior). Ademais, o setor está se financeirizando e se internacionalizando. Quatro grandes grupos abriram seu capital para negociar ações na Bolsa de Valores (BOVESPA): Anhanguera Educacional; Estácio Participações, controladora da Universidade Estácio de Sá; Sistema Educacional Brasileiro (SEB); e Kroton Educacional, da Rede Pitágoras. Em um ano, esses grupos captaram no mercado de capitais um total de aproximadamente R\$ 1,9 bilhão. A maior parte do capital dessas empresas advém de grupos estrangeiros, principalmente de bancos de investimentos norte-americanos (SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

Em síntese, o ambiente macrossocial abrange a decisão do governo federal em não priorizar o ensino superior público e a criação de políticas públicas específicas para a expansão e massificação do setor privado – que corresponde a desqualificação do ensino médio –,

induzindo o mercado a investir nessa área por meio de medidas legais (LDB de 1996; Decreto de 2005 que regulamentou o EAD; e outras), isenções tributárias, bolsas de estudos para alunos carentes (FIES e PROUNI), empréstimos financeiros com taxa de juros baixos (através do BNDES) e outros incentivos. Tanto o governo de FHC quanto o de Lula favoreceram essa expansão – mantendo o princípio empregado pelo regime militar na Reforma Universitária de 1968 –, mas o segundo governo foi o principal patrocinador das IES privadas com o PROUNI.

Na próxima seção, apresentaremos os níveis de análise mesossocial e microsocial.

#### 4.2 NÍVEIS MESOSSOCIAL E MICROSOCIAL – OS CONTEXTOS E AS SITUAÇÕES

O nível de análise mesossocial corresponde ao contexto no sentido pragmatista estabelecido por Quéré (1997). Neste estudo, o nível mesossocial diz respeito ao lugar que os atores (professores) estão inseridos, ou seja, nas instituições de ensino superior privadas. Já o nível de análise microsocial (ABÉLÈS, 1998; LEPETIT, 1998; REVEL, 1998a; 1998b) corresponde às situações (QUÉRÉ, 1997). Neste estudo, o nível microsocial refere-se à ação dos professores e aos impactos da profissão na vida pessoal. Como esses dois níveis estão fortemente correlacionados, eles são descritos e analisados conjuntamente. Mais à frente essa discussão será retomada.

O conceito de ação que permeia esta pesquisa é o do sociólogo pragmatista francês Louis Quéré. Para ele, “uma sociologia da ação digna desse nome deve partir do fenômeno do agir em situação, que é um fenômeno processual e serial, e implica uma dimensão de intervenção concreta sobre um estado de coisas para transformá-lo”. Ademais, “ela deve estar atenta aos agenciamentos que mediatizam a atividade prática, às formas de exploração e de reflexão que ela coloca em prática, à estrutura das situações e aos modos de coordenação com os outros e com as coisas”. Ela também “substitui a dualidade ator/sistema pela unidade agente/ambiente. Os elementos constitutivos de tal ambiente não são objetos de conhecimento, mas coisas a transformar ou a utilizar, ou coisas com as quais se agenciar” (QUÉRÉ, 2009, p. 309-310).

Nesta pesquisa, a ação dos professores entrevistados abrange os espaços físicos das IES privadas – sala de aula ou estúdio de gravação/transmissão de aula ao vivo (momento em que eles ministram suas aulas, aplicam atividades avaliativas e interagem com os alunos) e outros ambientes (como sala de permanência, sala de reuniões, núcleos de pesquisa, entre outros) – e suas residências (período de estudo dos conteúdos, de elaboração das aulas e das atividades avaliativas, e das correções dessas atividades). Além disso, a profissão ultrapassa o

limite instituição/residência enquanto local de atuação e invade a vida pessoal desses docentes (finais de semana, feriados, madrugadas, momentos de descanso e de lazer, momentos com os familiares e amigos) tanto pela demanda excessiva de trabalho não oficial quanto pela instabilidade da profissão, causando impactos na saúde mental e física dos profissionais. Portanto, a ação do professor não se restringe ao espaço sala de aula, ela adentra a vida pessoal, outras atividades profissionais, como veremos no decorrer desta seção.

#### **4.2.1 Modalidade de ensino presencial**

O ensino presencial é uma “modalidade de oferta que pressupõe presença física do estudante às atividades didáticas e avaliações” (DCE, 2019). Portanto, nessa modalidade de ensino, a ação dos professores é pautada, especificamente, na relação com os alunos em sala de aula.

As atividades dos professores mais citadas pelos entrevistados foram lecionar aulas na graduação e na pós-graduação *lato sensu* (foco principal das IES privadas), e coordenar e/ou orientar trabalho de conclusão de curso (TCC). Outras atividades mencionadas em menor número foram coordenar e/ou participar de projetos de extensão, participar de Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs), avaliar periódico da instituição, coordenar o curso de Administração e áreas afins, ser diretor acadêmico da instituição, participar do Núcleo de Consultoria em Administração, fundar e participar de Empresa Júnior, lecionar na pós-graduação *stricto sensu*, ser pró-reitor de pós-graduação, coordenar núcleo ou projeto de pesquisa, orientar iniciação científica, integrar o Núcleo de Apoio Pedagógico (NAP) da instituição e ser pesquisador.

Serva *et al.* (2016), ao analisarem a lógica e as estratégias dos profissionais, observaram duas configurações de atores distintas no campo: os professores, que atuam somente na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, e os professores-pesquisadores, que além de trabalharem com esses níveis, adicionam a pós-graduação *stricto sensu*. Nas escolas públicas, o docente escolhe a sua opção após ingressar na instituição, diferentemente das IES privadas, pois na maioria das vezes, o docente já é contratado para atuar especialmente em uma das opções (com exceção daqueles que mudam de configuração após o término do mestrado e doutorado). Este estudo evidencia a configuração professor, que representa a maioria dos profissionais das IES privadas, uma vez que, como pontuado no ambiente macrossocial, o maior número dessas instituições oferece somente ensino no nível de graduação (as políticas públicas

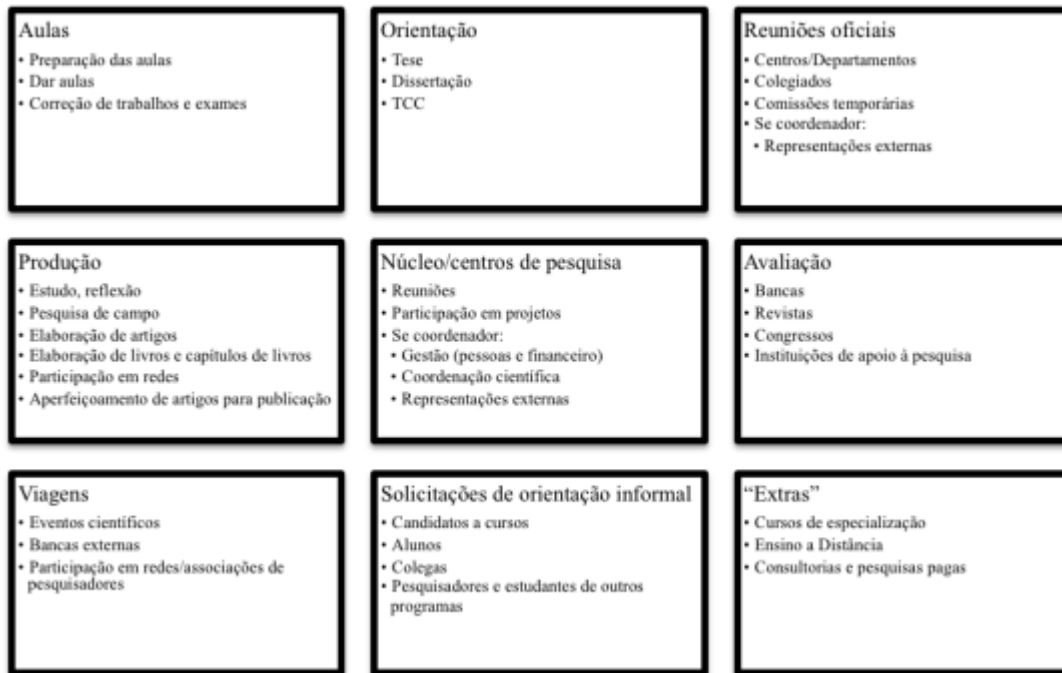


impulsionaram o crescimento exacerbado das instituições privadas com fins lucrativos, mercantilizando a educação).

Para Serva *et al.* (2016), a inserção do profissional em determinada configuração e a sua capacidade de autodeterminação (escolhas e decisões próprias) “influenciam a conformação do seu cotidiano, o impacto na sua vida pessoal e profissional, as habilidades sociais que ele deve ter para permanecer no campo e, portanto, exerce também grande influência nas lógicas e estratégias de ação que ele utiliza no espaço social do campo em questão” (p. 71). A configuração professor na instituição privada apresenta algumas semelhanças e diferenças da configuração professor-pesquisador estudada em Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016), que são demonstradas através de um cotidiano, habilidades, ações e impactos específicos apresentados neste capítulo.

No estudo de Melo e Serva (2014), as atividades específicas do professor, concernentes ao ensino (não se limitam ao horário fixo das aulas), foram definidas como: dar aulas, preparar o material para as aulas, elaboração de avaliação, correção de atividades, orientação e atendimento aos alunos, orientação formal de trabalhos (TCC), e atividades de atendimento extraclasse aos alunos (esclarecimento de dúvidas, orientação informal de trabalhos e recomendação de textos). As atividades do professor-pesquisador foram elencadas na Figura 3. Comparando com essa classificação, as atividades do professor das IES privadas da modalidade presencial se resumem, principalmente, nos quadrantes “aulas” e “orientação”. Diferentemente do professor-pesquisador que leciona nos cursos de especialização como uma atividade extra, o docente da IES privada já está inserido nesse tipo de trabalho, já que essas instituições investem, fundamentalmente, nos cursos de graduação e nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. Portanto, essa atividade pertence ao âmbito do professor da IES privada. As atividades extras do professor da IES privada são as outras atividades profissionais (consultoria, empresas, entre outras), considerando os docentes que realmente pretendem (ou pretendiam, no caso dos ex-professores de IES privadas) seguir a carreira acadêmica como única profissão, que querem se inserir em uma instituição pública de ensino superior, e, por não terem alcançado esse objetivo até o momento, estão lecionando nas instituições privadas.

Figura 3 – Atividades do professor-pesquisador



Fonte: Melo e Serva (2014)

No que tange às atividades das aulas, o tempo evidenciou uma questão que relaciona-se com a inserção das tecnologias/não humanos (HOUDART; THIERY, 2011; HOUDART, 2015) na área educacional. Anteriormente, o professor tinha uma espécie de “diário” físico, que anotava a presença dos alunos, as notas das provas e dos trabalhos, atividades realizadas e outras observações. Posteriormente, com a expansão dos computadores e da *Internet*, os docentes passaram a ter sistemas *on-line* para informar o desempenho dos seus alunos. Portanto, uma nova atividade foi acrescentada à função docente. Para os profissionais que já atuavam nesse período de mudança, essa inovação foi vista como mais uma função, que demanda o seu tempo, a ser realizada, diferentemente dos professores que iniciaram suas carreiras nos últimos anos, que o trabalho realizado no sistema *on-line* é comum, habitual, faz parte da rotina.

[...] Ficar passando conteúdo para o sistema, isso também acabou demandando mais tempo do professor. Nesses 10 anos que eu dei aula, eu percebi muito que **a gente foi somando as atividades de professor além da sala de aula**, essa coisa da **tecnologia**, enfim, de ter que passar todo conteúdo. Então, **tudo que eu fazia na aula, eu tinha que colocar no sistema**, avaliação como é que foi. Isso também demandava tempo. Foi ficando cada vez mais coisas para gente fazer via sistema. No início tinha diário, depois já era o diário *on-line* [...] (E20, grifo nosso).

Quanto à atividade de orientação de TCC, observa-se uma mudança entre professores atuais e ex-professores, evidenciada pelo fator tempo. No passado, cada profissional era

responsável por orientar muitos alunos de modo individual em todos os semestres letivos e com pouca carga horária destinada a essa atividade, conforme afirma o entrevistado 28.

Muitos [orientandos], sempre tinha uma carga absurda. Pra gente aqui [Universidade Pública] é surreal. Tipo 25 orientandos num semestre, é uma coisa meio fora. Era orientação individual e muito pouco tempo. Era um negócio meio louco, porque a gente não tinha como aqui, por exemplo, a gente tem uma hora para orientar por semana por aluno. Lá era uma hora para quatro alunos. Então, você imagina a correria que era para conseguir dar conta. Sobrecarregado sempre com muita orientação (E28).

Agora, os professores possuem uma quantidade menor de orientandos de TCC e, em algumas instituições, não existe a orientação individual de cada aluno, mas uma disciplina específica para a turma que está no momento de elaboração do trabalho final, que é conduzida por um único docente. “Varia um pouco. Hoje estou com oito [alunos], mas para mim é muito. Eu trabalho com três ou quatro” (3). “Na [instituição x] tem uma disciplina que é para orientar os TCCs. Os alunos têm uma aula fixa para elaborarem o TCC.” (E6). “Oriento TCC. No momento, dois orientandos” (E10). “Não orientava TCC. Na [universidade x] tinha uma disciplina específica com um professor que atendia todos os alunos” (E27).

Em relação às disciplinas lecionadas, alguns professores mencionaram a especialidade em determinada área de Administração devido à formação acadêmica ou área de contratação na instituição de ensino. “Eu nunca aceitei muito esse negócio de trabalhar com disciplina que não era a minha formação. Eu nunca dei outra disciplina, nunca fui para outras áreas que não são a minha formação” (E20).

Outros professores alegaram lecionar disciplinas variadas a cada semestre. “Eu trabalhei com várias disciplinas, cada semestre era uma configuração. Sempre trocando” (E16). “[...] Era uma coisa bem mutante. Ninguém era dono da disciplina, a não ser as disciplinas de cálculo, matemática, aí era sempre o mesmo professor, estatística, que é mais difícil de conseguir, financeira. Agora, as de cunho mais geral ou qualitativo mudava” (E19). “[...] A gente lecionava o que era possível lecionar, na medida em que havia demandas, os cursos. Às vezes, a gente ficava na torcida para que fechasse o número de alunos, caso contrário, você tinha que correr atrás e lecionar num outro curso [...]” (E23). Mas também há a questão de ser responsável por uma ou mais disciplinas específicas e assumir disciplinas aleatórias, caso haja necessidade. Esse aspecto das IES privadas diverge das escolas públicas, pois como evidencia um entrevistado no estudo de Pinheiro (2013), um docente da graduação leciona a mesma disciplina por vários semestres e utiliza os mesmos *slides*, casos e textos (não há renovação),

enquanto o professor-pesquisador está sempre se atualizando, acompanhando os estudos da sua área e buscando textos recentes para apresentar aos alunos.

**Eu costumo dizer que na universidade privada a gente bate a bola e cabeceia.** É uma expressão do futebol. Então, olha, eu já lecionei Introdução à Economia, Microeconomia, já lecionei Estratégia, Finanças, Finanças Internacionais, Economia Internacional, História Econômica Geral (curso de Administração e Relações Internacionais). Tinha uma certa estabilidade, mas eventualmente tinha que... Por exemplo, **os 14 anos que eu fiquei na [instituição X], eu lecionei a disciplina de Microeconomia. Outras eram acrescidas,** mas aquela sempre estava na minha grade (E21, grifo nosso).

**Mais de doze disciplinas diferentes eu devo ter ministrado. Eu adicionava. Eu era reconhecida na instituição como alguém de Gestão de Pessoas.** Sempre fui reconhecida. [...] Mas de vez em quando: fulaninho adoeceu, não vai estar ou pediu demissão, saiu, tem disciplina aberta para o semestre que vem. Daí a gente olhava a grade e podia escolher também. Não que era imposto, mas a gente tinha essa possibilidade. Mas assim, o meu eixo fundamental lá sempre foi Gestão de Pessoas (E22, grifo nosso).

Os coordenadores de cursos têm o poder de escolha das disciplinas e conseguem se manter dentro das suas áreas de especialidade e/ou preferência. “Toda essa área financeira eu leciono [...]. Há alguns anos eu estou... uns 3, 4 anos, eu leciono só TGA e contabilidade de custos [...]. Pela falta de tempo eu concentro em algumas” (E3). “Como eu era o coordenador, não tinha mudanças de disciplinas, era especialista nessa área” (E17). Nota-se que, diferentemente dos professores que não possuem cargos administrativos nas instituições, os coordenadores de curso são os únicos profissionais que possuem maior liberdade de escolha, de ação e de decisão em relação às questões do (s) curso (s), como veremos no decorrer deste estudo. Serva *et al.* (2016) afirmam que as estratégias competitivas dos docentes da graduação concernem às disputas pelo poder formal. Nas IES públicas, a disputa por esse poder ocorre pela lógica eleitoral (empregada após a redemocratização do país), que gera estratégias competitivas marcadas pelo jogo político (interesses eleitorais e estratégias diversas em cada coalizão política). Nas IES privadas, essa disputa segue a lógica de poder das empresas privadas, que pauta-se na proximidade/confiança entre profissional e proprietário, e no potencial de obtenção de lucro. Portanto, o poder dos coordenadores de curso é conferido pela direção/administração das instituições de ensino.

Nas entrevistas, uma diferença é evidenciada entre professores atuais e ex-professores no que diz respeito às disciplinas comuns a diversos cursos de graduação que um docente leciona. Antes, o professor lecionava a mesma disciplina para cada curso de modo separado, conforme a fala do ex-professor de IES privada 28.

Professor de disciplina que são comuns a muitos cursos, você acaba pulando de curso em curso. Aulas mais concentradas na ADM, mas dava muita aula, [...] dei em tudo que é curso que você possa imaginar. Desde Farmácia, Fisioterapia, Design Gráfico, Contabilidade, Direito, tudo que tinha, [...] Química, acabava dando. **Hoje eles reúnem isso tudo numa disciplina só. Se tem a mesma disciplina, junta lá numa sala de cento e tantas pessoas, às vezes até por EAD, junta todo mundo e dá a mesma disciplina. Mas na época não. Na época, ainda era separado. Você ia nos cursos ministrar a disciplina** (E28, grifo nosso).

Atualmente, o profissional pode ser responsável por uma disciplina que abarca alunos de cursos diferentes, tanto no ensino presencial quanto no virtual. Presencialmente, a docente 13 exemplifica essa nova configuração das instituições: “O formato deles [...] chama Business School. Então, os dois primeiros anos, Contábeis e Administração fazem os cursos juntos. [...] Às vezes, eu acabo ministrando a mesma disciplina, tanto para Contábeis quanto para Administração” (E13). No ensino virtual há a “facilidade” de um único profissional se comunicar com alunos de diversos cursos e diferentes regiões do país, como veremos na próxima seção.

A carga horária de trabalho oficial varia conforme o tempo de permanência do docente (anos trabalhados) na instituição. Inicialmente, a carga horária é menor (entre quatro e oito horas semanais) e vai aumentando gradualmente. “Mais ou menos seis horas semanais em sala” (E8). “Oito horas semanais em sala, mas conta um pouquinho mais, porque tem as horas para montar aula, essas coisas. Um dez horas no máximo” (E12). “No presencial as cargas eram menores, como era só a noite e também tinham os demais professores para estar trabalhando ali, eu trabalhava quatro horas em uma e quatro horas em outra. Então, ficava com oito horas semanais comprometidas” (E29).

Os professores não possuem uma carga horária de trabalho fixa, a cada semestre há variação, uma vez que depende do número de disciplinas que eles conseguem assumir no semestre (disponibilidade de tempo e/ou demanda da instituição). “Quatro horas, porque quando passava em processo seletivo, você passava para uma disciplina, aquele era o mínimo garantido. Porque assim, menos de quatro horas eu teria que ser demitida. [...] Mas eu podia, dependendo da demanda, ia até 20 horas semanais, 22 horas semanais” (E22). “Cada semestre mudava [...], porque demandava professor, ao invés deles contratarem outros, a gente era aproveitado. Para nós era bom, só que a carga ia até o topo. [...] Eu nunca cheguei a ter 40 horas de disciplina, mas eu acho que perto de umas 30 eu tinha (E26).

Variava de semestre para semestre. Cada semestre tinha uma grade e a grande questão é que cada semestre isso ia reduzindo por questões da [instituição X], que estava passando por esse processo de transformar disciplinas mais genéricas em interativas, que eles chamam, onde o aluno lê o material em casa e vai na unidade fazer a prova a cada bimestre ou uma vez por semestre. Então, assim, variava entre 2 disciplinas. A média era 2 disciplinas, 3 disciplinas por semestre. [...] Então, digamos que por semestre é umas 6 a 8 horas, isso na [instituição X]. Era avisado bem em cima da hora. Na [instituição Y], era uma média de 4 horas por semana (E27).

A carga horária de trabalho maior e mais fixa é dos professores que possuem cargos administrativos, como coordenação de curso, direção acadêmica e pró-reitoria de pós-graduação, e dos professores que trabalham na pós-graduação *stricto sensu*. “25 horas como coordenador, 9 horas lecionando, 8 horas orientando TCC (E3)”. “20 horas. Normalmente dava 4 horas aula de 20, 16 da coordenação. Tinha mais as orientações. Então, acho que ia dar umas 12, 10 de coordenação e 10 de atividade didática” (E17).

Na [instituição X] eu era tempo integral, 40 horas. Na Universidade [Y] também, até por força do cargo. Nas outras, era coisa assim muito pequena, porque eles contam mesmo hora aula. Então, eu nem vou dizer assim contrato de 20 horas. Não era 20 horas, porque eu não dava 20 horas semanais em lugar nenhum. Então, era assim, 12 horas, 8 horas semanais (E24).

A carga horária de trabalho não oficial, ou seja, o tempo que o professor despense fora da instituição de ensino com atividades relacionadas às suas aulas (planejamento de aulas, elaboração e correção de atividades avaliativas, entre outras), varia conforme a experiência do docente com a disciplina. Disciplinas novas demandam maior tempo de preparação, enquanto disciplinas habituais precisam apenas de revisão. “Quando eu repetia disciplina era um alívio, porque ela já estava montada. Mas como eu estava sempre assumindo disciplinas novas [...]. Então, eu te diria que no mínimo o dobro. Se eu ficava quatro horas em sala, oito horas. Não existia não ter o que fazer” (E22).

[...] Esse semestre que eu peguei disciplinas novas, não tinha nada montado e tinha que começar tudo do zero. Só tinha o plano de ensino, mas não tinha nenhum material. [...] Dou aula na quinta e na sexta, geralmente segunda-feira à noite e uma manhã do final de semana eu estou fazendo coisas da faculdade. Umás outras oito horas eu estou fazendo coisas para as aulas (E12).

É muito variável, muda de semana para semana. Na [instituição X], como era minha primeira experiência docente, envolvia muito tempo para preparo das aulas, estudar os conteúdos, as ementas. E como eram duas disciplinas bem diferentes, eu acho, tentando lembrar, que era praticamente o dobro. Se eu dava 6 horas de aula em sala na semana, 12 horas para dar conta de estudar e

preparar o conteúdo daquela semana para as duas disciplinas. Na [instituição Y], eu trabalhava muito pouco em casa, porque como eu tinha esses horários de permanência pela parte da coordenação, quando não estava em atividades relacionadas à coordenação, [...] eu preparava aulas dentro da própria instituição de ensino. [...] Mas sempre tinha alguma coisinha pra fazer em casa, não tem como. **A docência não fica no ambiente institucional** (E16, grifo nosso).

O tempo de profissão também influencia na jornada de trabalho em casa. Professores com maior tempo de prática docente necessitam de menor preparação. “Praticamente quase nada, é tudo lá mesmo. Pode ser um dia ou outro, um planejamento no começo do ano ou uma correção de prova meio rápido, mas nada fora do que está lá. [...] Se você contar isso no semestre todo, dá 10%, vamos supor” (E5).

A carga horária de trabalho não oficial é utilizada fundamentalmente para o planejamento de aulas e elaboração/correção de provas e trabalhos, mas é a primeira atividade que demanda mais tempo do professor por ter maior periodicidade, enquanto a segunda atividade ocorre em determinados períodos do bimestre ou do semestre.

Quando eu elaboro prova, eu gasto umas duas, três horas no máximo, porque eu tenho tudo pronto. [Correção provas] Umas quatro horas, porque eu sempre coloco questão dissertativa e eu gosto de ler uma por uma. [Planejar aula] Quando a disciplina é nova, vai um tempo maior. Quando a disciplina já está pronta, eu sou uma pessoa muito rápida para essas coisas. [Disciplina nova] Vamos colocar uma média, pode pôr no mínimo duas horas por dia, só para preparar. Para preparar a disciplina, vai mais ou menos dentro de um mês, umas 15 ou 20 horas [...] (E10).

O planejamento da aula ele acabava sendo mais longo, por questões de montar material e pensar essa dinâmica da aula. [...] Para corrigir trabalho e prova acabava sendo um pouco mais rápido, porque prova eu tinha todo o meu esquema de correção, eventualmente provas objetivas com algumas discursivas, mas acabava sendo menor. Pensando numa semana de seis horas aula, acho que umas três horas, três horas e meia para planejamento. De uma hora a meia hora para correções por semana das atividades (E28).

Com as falas dos entrevistados, fica evidente que o trabalho do professor ultrapassa o limite físico da instituição, da sala de aula. A base do trabalho do docente é feita em casa (preparação das aulas, atividades e provas) e demanda muito tempo. Vemos nos trechos das entrevistas que, para uma aula de duas horas, o professor dedica no mínimo outras duas horas de trabalho em casa, e às vezes, até o dobro desse tempo. Isso também ocorre com o professor-pesquisador, que, apesar de possuir uma configuração de trabalho diferente, possui atividades inseparáveis da vida particular. Para Pinheiro (2013), o trabalho intelectual demanda uma

capacidade imensa de reflexão, que se manifesta na maior parte do cotidiano do indivíduo. “Há [...] uma invasão drástica do tempo usado para o trabalho na vida pessoal. As agendas se configuram de forma complexa, e não respeitam uma rotina ou um padrão determinado” (p. 228). O autor afirma que, apesar da flexibilidade proporcionada pela profissão, o tempo dedicado às atividades parece maior do que em outras profissões.

Melo e Serva (2014) concluíram que o professor-pesquisador tem uma carga horária de trabalho de aproximadamente 50,65 horas semanais (46% atividades de ensino [preparação de aula, aula e orientação de trabalhos], 24% atividades de pesquisa, 19% atividades burocráticas, 8% avaliação de artigos e participação em redes, e 3% atividades extras) e dedica 47% das horas com pesquisa nos finais de semana. Considerando essas informações, sem a pretensão de traduzir em dados (quantificar), a agenda de trabalho do professor de uma IES privada, com exceção dos profissionais que exercem cargos administrativos (coordenação de curso, direção acadêmica, entre outros), é pautada essencialmente nas atividades de ensino, que extrapolam o ambiente de trabalho e invadem a casa do profissional sem limite de dia e horário, diferentemente do professor-pesquisador, que realiza mais atividades de pesquisa fora do âmbito profissional.

Serva *et al.* (2016) confirmam que o volume de trabalho exigido do professor e a natureza da atividade intelectual resultam numa forte e indissociável relação entre profissão e vida privada. A divisão do tempo manifesta-se como a maior habilidade necessária ao pesquisador para sua permanência no campo e na organização. Como um entrevistado afirma: “trabalha-se 10 a 12 horas por dia, 70 horas por semana, em média. Então é necessário realocar o tempo, redistribuir o custo, o peso, a família sofre [...]” (p. 75).

Quanto à agenda de trabalho, poucos professores possuem a semana completa na instituição de ensino, a não ser aqueles que trabalham em mais de uma IES privada. A maioria dos professores frequenta a instituição de ensino dois ou três dias na semana, com exceção daqueles que possuem cargos administrativos (maior carga horária de trabalho) ou lecionam na pós-graduação *stricto sensu* (caso dos ex-professores). Como afirmam Melo e Serva (2014), o cotidiano dos professores-pesquisadores abarca poucas atividades com horários fixos, como lecionar, e cada agenda é única, já que ela depende das funções assumidas pelo profissional. Os professores também ficam condicionados à oferta de disciplinas/carga horária que as instituições (por meio dos coordenadores de curso) disponibilizam. Quanto ao período do dia, a maior parte dos professores leciona no período noturno, tanto pela maior oferta de turmas nesse período (perfil do aluno da IES privada) quanto pelo perfil do profissional que tem outros empregos. “Hoje, eu dou aula quarta à noite, quinta e sexta de manhã, e a minha coordenação...



essas 25 horas são distribuídas em horários fixos durante a semana” (E3). “Eu vou lá todas as noites, duas noites de aulas e as outras três noites é atividade da direção, administrativa” (E5). “Segunda uma aula e quinta duas aulas à noite” (E8).

Era à noite, bastante à noite. No mestrado havia aulas à tarde e na graduação à noite. Eventualmente pela manhã também, dependendo da disciplina que naquele semestre havia possibilidade de lecionar. Enfim, era bem variado isso. Cada semestre mudava um pouco o meu dia a dia, minha agenda de trabalho mudava. Essa agenda era variável conforme havia disciplinas que você pudesse lecionar (E23).

Os motivos para a composição da agenda de trabalho são a imposição das instituições (que estabelecem dias fixos para as disciplinas; o professor não tem poder de escolha, ele tem que ter disponibilidade naquele dia e horário), a questão financeira (quanto maior a carga horária de trabalho maior o salário) e o querer dar mais aulas (por satisfação pessoal do trabalho ou para ter mais experiências no currículo pensando na carreira pública, nos concursos ou processos seletivos). Também há a questão de conciliar a docência com outras atividades profissionais (necessidade de lecionar fora do horário comercial) e suas exigências, como é o caso de viagens. O perfil do professor da IES privada revela que ele tem ou está em busca de outras atividades remuneradas (educacionais ou empresariais). “Quando eu entrei no começo do ano, foi o dia que acabou encaixando. E aí, nesse semestre que começou, eu pedi para manter, porque estava funcionando bem, porque **dava para encaixar bem com as atividades da organização**. Então, as viagens que eu faço dava para encaixar [...]” (E12, grifo nosso).

Outro ponto levantado pelos entrevistados é o bom relacionamento com a coordenação do curso, uma vez que esta tem o poder e a autonomia de alocar carga horária aos professores. Então, quem tem melhor relacionamento com o coordenador (a) de curso acaba sendo privilegiado com maior carga horária, com os melhores dias e horários, com as melhores disciplinas. E por último, o fator medo, insegurança de recusar disciplinas/carga horária e não ter mais oportunidades na instituição ou ser cortado do corpo docente. Por isso, os professores acabam aceitando a maioria das propostas feitas pela coordenação do curso (relação com a variedade de disciplinas e a não especialidade dos docentes), já que o principal pilar das IES privadas é o ensino e os profissionais dependem da carga horária em sala de aula para se manterem nas instituições, além do aumento da remuneração que está atrelado a maior carga horária de trabalho. Logo, o professor da IES privada é afetado pela lógica (imposta pelas instituições) do lecionar a maior quantidade e variedade de disciplinas possível, assumir a maior

carga horária de trabalho, mesmo que seja fora da sua especialidade, para se manter no “sistema”.

Quando a gente sai do doutorado e você quer trabalhar numa instituição de ensino, eles dizem assim: o que você fez nos últimos cinco anos? Você fez o doutorado nos últimos 5 anos, você não tem experiência, aspas aí. Então, a experiência que eu tinha anterior a isso não contava. Então, o que eu precisava nesse período, principalmente? **Eu precisava dar aula em qualquer lugar de qualquer forma, porque eu precisava dessas horas, porque se eventualmente abrisse um concurso ou se uma universidade mesmo que fosse um processo seletivo [...], eu precisava de horas de sala de aula nos últimos cinco anos para contar para eu ter chance de ser aprovada.** Então, **eu me dispus a dar aula de toda forma.** Então, [instituição X] e [instituição Y], por exemplo, eu quase que pagava para trabalhar, porque eu tinha que ir, me deslocar, alimentação [...]. **Não compensava financeiramente. Era pura experiência mesmo.** Eu precisava de hora contada para eu poder eventualmente fazer [concurso ou processo seletivo] (E18, grifo nosso).

Tinha alguns fatores. Naquele momento, **eu queria dar o maior número de aula possível, porque eu gostava.** Principalmente depois que eu acabei o doutorado, 2013 para frente, aí eu queria pegar mais aulas, porque eu gostava, **por causa do dinheiro.** Mas **a agenda em si, ela dependia muito da instituição.** A instituição é que dava os horários e eu tinha que me encaixar ou não naqueles horários. [...] É claro que eu podia negociar, será que não dá para ser tal horário? Eles tentavam atender na medida do possível, mas geralmente era bem difícil, porque era meio se tu quer esse horário. Então, era, vamos dizer assim, **70% eles impunham e 30% eu.** Vamos dizer assim, **o poder de barganha da instituição era maior** (E19, grifo nosso).

Eu te diria assim, em primeiro lugar era muito difícil negar, entre aspas, um convite, muito difícil, porque tudo bem, podes negar, ah não quer, tudo bem. Tu podia não querer, mas aí, quem entrasse naquela disciplina e gostasse, ficaria. Tu perdeu uma chance para o outro semestre, entendeu? E tipo, **se você não é uma pessoa que eles podem contar,** nas limpas, ah eu não posso contar contigo, **quem saia primeiro?** Quem eu não posso contar. [...] **E financeiramente,** eu acho que são duas coisas que andavam muito junto sabe, porque esse regime de trabalho é um regime muito... é cruel. Eu lembro que eu dizia assim, **o mês que eu estava dando muita aula, não era para gastar, era para guardar para os meses que tinha menos aula.** [...] Mas eu te diria assim, **muito da relação com a instituição tinha a ver com a coordenação direta.** Lá, **o coordenador de curso tem muito poder [...], tem muita autonomia.** E **quanto melhor o seu relacionamento com o coordenador de curso ou coordenadora, melhor são as suas possibilidades ali dentro.** [...] O coordenador de curso, muitas vezes, ele pensava na alocação do melhor professor para a disciplina, mas **muitas vezes tinha a alocação dos meus amigos para as disciplinas em horários bons ou primeiro os meus amigos e depois os meus conhecidos [...]** (E22, grifo nosso).

Para a preparação das aulas, as instituições fornecem aos professores uma ementa e uma bibliografia básica da disciplina, que devem ser seguidas. Portanto, para construir a

disciplina, os docentes utilizam os livros recomendados e adicionam outros livros que já conhecem, além de artigos científicos que buscam na *Internet*. Além disso, eles devem utilizar somente referências que constam na biblioteca da instituição (exigência).

Fica evidente, pela facilidade de acesso que temos atualmente (*Internet* e base de dados de livre acesso), o uso de artigos científicos na construção das aulas citado por todos os entrevistados. Os professores buscam utilizar artigos mais simples, de menor complexidade, visando a compreensão dos alunos. “Primeiro que o material, na verdade, a gente é obrigado a usar a bibliografia básica. [...] Obrigado a seguir, porque faz parte da ementa. [...] [Inserer] Artigos. *Web of Science*, *Scielo*, [...]. Eu gosto muito de trazer artigo, porque o artigo ele discute, ele coloca um ponto, coloca outro” (E10).

**A instituição dá a ementa certinho com todo o conteúdo programático, bibliografia e tudo**, e aí assim, eu pego com base em parte da bibliografia que está lá, com certeza, que é obrigatório, mas, às vezes, aquela bibliografia também já está ficando ultrapassada, principalmente no caso de contabilidade que muda muito. Então, eu gosto de ir direto na fonte. Eu vou direto nas normas de contabilidade, em todas as atualizações que estão saindo. Eu tento sempre levar o conteúdo mais atual pro aluno. [...] Eu gosto de pegar muito artigo científico também, artigos, teses, dissertações, porque são materiais que estão com o conteúdo muito fresco, muito recente e aí eu consigo levar isso para os alunos também. É tudo via *Internet* (E13, grifo nosso).

Eu consultava nos livros da bibliografia básica dada pelo plano de ensino. **O currículo sempre tem a bibliografia básica, tu é obrigado a seguir**, não tem como mudar isso. Mas eu pegava a bibliografia complementar de livros que eu já conhecia e que eu achava mais interessantes, e pesquisava muita coisa na *Internet*, *Google*, artigos. E aí, eu tentava também, porque não é só pegar o artigo, mas é pegar um artigo que seja coerente com o nível de dificuldade e não é todo. Então, geralmente eu pegava artigo mais simples, tipo de evento, que ainda está menos maduro, é relativamente mais fácil (E19, grifo nosso).

[...] Quando eu entrei já existia um plano de ensino. Porque assim, **como a avaliação institucional lá era muito forte**, a avaliação externa, **você tinha que garantir que os livros que estivessem no plano estavam na biblioteca**. [...] Tinha que ter tantos exemplares disponíveis, você não podia dar um livro que não tivesse na biblioteca. Então, eu tinha esse cuidado muito grande. **O plano de ensino me era dado**. Eu tinha a ementa, eu construía o conteúdo programático, mas tinha a bibliografia básica. Eu poderia adicionar livros na bibliografia complementar, mas com o cuidado enorme, não podia ter muitos livros que não tivessem na biblioteca (E22, grifo nosso).

A ementa e a bibliografia básica de uma disciplina podem ser consideradas, de acordo com a ótica da Sociologia Pragmatista Francesa, como dispositivos, “encadeamento preparado de sequências destinado a qualificar ou a transformar estados de coisas por intermédio de um

agenciamento de elementos materiais e linguísticos” (DODIER, 2016, n.p). Os dispositivos podem estar a serviço da realização de provas; agir sobre os estados de coisas, transformando-os; ser pensados sob a ótica das coerções realizadas e dos auxílios que podem oferecer para a ação dos indivíduos (impacto transformador); preparam encadeamentos (dimensão temporal); são entidades que os atores dotam de finalidades; e possuem uma diversidade de relações com os ideais (DODIER, 2016; DODIER; BARBOT, 2017).

No caso da ementa e da bibliografia básica (componente linguístico escrito), a imposição é feita pela instituição de ensino para que elas sejam seguidas (coerção da instituição referente ao professor), de modo que elas auxiliem, orientem as aulas (ação do professor). A finalidade de quem constrói a ementa (instituição) é manter um mínimo padrão (uma garantia) de uma disciplina entre os diversos docentes que a assumirão, para entregar os conteúdos essenciais aos alunos. Tal finalidade parece ser aceita pelos professores, mas algumas vezes eles discordam da bibliografia recomendada (pela desatualização) e buscam referências mais adequadas e atualizadas, inserindo-as na bibliografia complementar. Portanto, esses dispositivos refletem as normas que os seus autores investiram para elaborá-los e guiam a atividade dos professores de modo que eles não interrogam os ideais, os modelos impostos, e aceitam o padrão para seguir adiante, se manterem nas instituições de ensino. Quanto à temporalidade, uma ementa pode permanecer por muitos anos sem alterações e afetar diversos professores (alvos) nesse tempo.

No tocante à preparação das aulas, dois pontos de divergência entre professores atuais e ex-professores de IES privadas foram identificados – a imposição da ementa/programa/bibliografia (dispositivos) de uma disciplina e os materiais utilizados. Quanto ao primeiro ponto, o entrevistado 24, que iniciou sua atuação nas instituições de ensino privadas no ano de 1986, afirma que sempre teve liberdade para construir o programa das disciplinas que lecionava e para escolher a bibliografia que considerava mais adequada. A imposição, por parte das instituições, era a ementa com alguma indicação de bibliografia – exigência do MEC.

Eu sempre tive que fazer muito. Em geral, na minha época, as instituições davam a ementa. [...] Agora, o programa, **eu nunca recebi um programa imposto**. [...] Eu estou falando assim, porque **eu já ouvi falar, hoje em dia, que muitas escolas privadas dão o programa inteiro e até a bibliografia impõem**. Na minha época ou no meu caso, eu não posso dizer que eu passei por isso. Nunca. **Eu tinha liberdade total para fazer o programa**. A ementa traz duas ou três indicações bibliográficas padrão. É preciso, na hora que você faz o programa, pegar aquelas duas, três, quatro e inserir ali dentro. No meio de 20 você joga ali, mas as 17 eu sempre decidi (E24, grifo nosso).

Atualmente, e corroborando com a fala do entrevistado 24, as IES privadas estabelecem, além da ementa, o uso da bibliografia e do conteúdo programático, restringindo a ação do professor na elaboração das suas próprias aulas.

Quanto aos materiais utilizados pelos professores na elaboração das suas aulas, o fator tempo mostrou a influência da *Internet* na área educacional. Antes da sua expansão no país, os profissionais buscavam a maior parte do conteúdo em livros físicos (as instituições de ensino buscavam manter suas bibliotecas completas) e complementavam o assunto da aula pesquisando em outros recursos disponíveis na época, como jornais impressos e CD's dos eventos científicos com os trabalhos apresentados. “Por exemplo, eu assinava jornais, pegava uma folha de jornal sobre o tópico daquele dia, que às vezes sai [...]” (E21).

Eu mesma produzia as aulas do início ao fim. **A *Internet* era** uma coisa, claro, **acessível, mas não tinha essa vastidão de informações que a gente tem hoje**, tu consegue preparar, acessar banco de dados. [...] Às vezes **era mais fácil adotar um livro texto** [...]. Hoje tem mais facilidade de pegar o melhor artigo para cada aula. Naquela época, como a gente não conseguia acessar muitos artigos, eu tinha muito CD do EnANPAD. Então, a gente trabalhava com aqueles materiais de EnANPAD, mas que ainda eram trabalhos, muitas vezes, em construção. [...] Mas **material na época**, incrivelmente, **estava a maioria em livros** [...] (E22, grifo nosso).

No primeiro momento, a ementa vinha pronta e eu tinha que seguir. Eu ficava meio rato de biblioteca. Então, [...] usava muito a biblioteca. Na época, **a *Internet* estava começando a despontar**. Então, ainda **não tinha** assim uma **facilidade de acesso à *Internet* e de poder usar a vontade**. Também os **materiais** que tinham na *Internet* eram **limitados**. [...] **Era em cima de livros** e eu trabalhava muito com cases. [...] Eu comecei, por exemplo, começar a aula com **notícia de jornal**. Como era economia, então, sempre tinha notícia: a inflação subiu, os juros subiram [...] (E28, grifo nosso).

Diferentemente dos ex-professores que atuaram nas escolas privadas nos anos 1980, 1990 e 2000, os docentes atuais trabalham em um cenário privilegiado quanto à existência e ao acesso à *Internet*, tecnologias, dispositivos eletrônicos, *Softwares*. Então, no momento de preparação das aulas, os profissionais não precisam se restringir somente aos livros físicos. Hoje, existem novas e variadas fontes de informação, como os livros digitais, jornais digitais, periódicos *on-line*, *sites* de eventos científicos que publicam os trabalhos apresentados, portais de dissertações e teses, *sites* diversos, entre outras.

Para avaliar os alunos, os docentes utilizam alguns instrumentos, como provas e trabalhos. Evidencia-se, nas falas dos entrevistados, a institucionalização da divisão das notas, ou seja, as instituições de ensino determinam a composição das notas (por exemplo, prova com

peso 8,0 e trabalhos com peso 2,0). O professor não tem poder de escolha nesse quesito. Quanto ao tipo de provas, os docentes mesclam questões objetivas com questões discursivas, sendo o primeiro tipo mais utilizado por não possibilitar dúvidas (questionamentos) em relação à resposta e pelo número de alunos ser grande na maioria das vezes (pela praticidade da correção desse tipo de questão). Em algumas instituições, há também a imposição da quantidade, do formato e do nível de dificuldade das questões de prova, por exemplo: número X de questões objetivas e Y de questões dissertativas, determinada quantidade de questões fáceis, médias e difíceis. No tocante aos trabalhos, a maioria dos docentes prefere adotar trabalhos escritos e atividades em sala de aula, não exigindo muito dos alunos que trabalham e não conseguem se reunir para realizar trabalhos em grupo fora do horário da aula (perfil do aluno da IES privada). Ademais, os professores também elaboram a prova substitutiva e o exame, avaliações destinadas aos estudantes que não alcançam a média final em uma disciplina (possibilidades de recuperar a nota e não ser reprovado). Elas também são institucionalizadas pelas IES privadas, as quais objetivam não desmotivar e perder o aluno.

Outro fator que se destaca nas entrevistas é a interdisciplinaridade que as instituições de ensino estão tentando implantar nas atividades avaliativas – uma prova ou um trabalho integrando os conteúdos de todas as disciplinas que o aluno tem no semestre. Mas essa questão é criticada por alguns professores, uma vez que, na realidade, acaba sendo uma questão isolada de cada disciplina ao invés de interligar os assuntos em cada questão da prova, por exemplo. Esse aspecto evidencia, portanto, que as atividades avaliativas são elaboradas individualmente, que não há conexão entre as disciplinas do curso e que não há cooperação entre os profissionais, até mesmo quando as instituições “cobram” essa cooperação (atividades interdisciplinares). Diferentemente das instituições privadas, estratégias cooperativas entre os docentes da graduação foram observadas no estudo de Serva *et al.* (2016). Para melhorar a qualidade das aulas, esses profissionais, em conjunto, promovem palestras, elaboram jogos e outros exercícios de simulações, ou seja, se dedicam a diversificar as atividades didáticas cooperando entre eles.

Provas que são regimentais, anual, quatro provas por ano. Essas provas têm um peso de até 8, depois os outros 2 pontos são atividades que são realizadas em sala de aula, em grupos, exercícios. [...] Tem atividades para fora da sala, mas **como é um público quase 100% de gente que trabalha o dia todo**, lá é só noturno, não adianta, **esse pessoal não tem tempo ou disposição para estar fazendo muitas coisas fora**, mas a gente dá sim. [...] Mas a grande forma de avaliação é a prova, *cases* e exercícios em casa. [...] Uma prova por bimestre (E5, grifo nosso).

A prova geralmente vale 7, trabalho vale 3. Por semestre são duas provas. Aqui tem mais chances, **ele pode fazer uma prova substitutiva**. Então, se ele foi mal na primeira ou mal na segunda, ele faz uma prova que vai substituir ou uma ou outra. As duas não substitui. **Se mesmo assim ele não atingiu nota, ele faz exame final**. Lá eu não tenho exame final, lá eu tenho só nota 1 e nota 2 e o cara tem direito a pedir uma prova substitutiva. Então, eu faço prova geralmente com sete questões [...] e eu tento colocar no mínimo uma ou duas questões dissertativas. Um trabalho por semestre. Por enquanto, só escrito (E10, grifo nosso).

**Em todas essas instituições existia um padrão em relação a prova**. Todas exigiam, por exemplo, na [instituição X] tinha um percentual, o maior percentual da nota do aluno era uma **prova integrada, interdisciplinar** que o aluno tinha que fazer. Era para ser interdisciplinar, na verdade a ideia era fazer uma prova que valia 60% da nota do aluno e que envolvesse questões interdisciplinares relativas ao semestre em curso. **Só que no fim viravam blocos de questões de disciplinas**. [...] Aí tinha 40% que era livre. Aí eu fazia duas provas e fazia atividades extraclasse e trabalho. [...] Na [instituição Y] também. Como eles tinham certificação da Fundação Getúlio Vargas, aí tinha também isso. O maior peso, 60% eu acho ou 50, era a prova da Fundação Getúlio Vargas, uma prova que era aplicada no mesmo dia no Brasil inteiro para todas as certificadas e aí era bem estilo concurso. [...] Não éramos nós que elaborávamos. A gente mandava questões para a FGV. Todos os professores que davam as disciplinas do Brasil mandavam questões e eles selecionavam as melhores para botar nas provas. Essa valia o maior peso. Aí o resto também podia fazer o que queria. Aí eu fazia prova, oficina [...], trabalho de campo [...]. A mesma coisa na [instituição Z]. [...] Tu era obrigado a fazer duas provas e aquelas duas provas eram datas que eles marcavam. **Era eu que fazia a prova, só que tinha um padrão. Tantas discursivas, tantas difíceis, tantas médias, tantas fáceis** [...] (E19, grifo nosso).

A gente fazia provas tradicionais, de assinalar. Até porque **o debate com o aluno em cima de uma correção era muito ruim**. Então, quanto mais preto no branco é a prova, de assinalar, não tem, ou está certa ou errada. A subjetiva sempre há espaço para o debate. Então, eu não fazia uma prova só objetiva, mas tentava diminuir as questões abertas. Fazia trabalhos, mas tinha muita prova individual, porque **eles trabalhavam a noite, tinham dificuldades enormes para se reunir para o trabalho**. Quando a gente fazia trabalho, a gente fazia em sala. Como tinha a noite inteira, proporcionava espaço em sala, porque eles não conseguiam se reunir na maioria das vezes fora da sala [...] (E22, grifo nosso).

As provas e os trabalhos (notas) também são regulamentados pelas instituições de ensino com o intuito de pôr a prova o desempenho dos alunos, de mensurar o nível de aprendizado deles. Ao docente, a instituição impõe a realização de provas e trabalhos (ele não tem a opção de não aplicá-los aos alunos), a proporção da divisão de notas (peso das provas e peso dos trabalhos), a elaboração de questões interdisciplinares, uma tipologia para as questões de provas (em alguns casos) e a realização de prova substituta e exame para os alunos que não alcançam a média final. O poder do professor fica restrito ao tipo de questões de prova

(objetivas ou dissertativas; quando ele pode escolher), tipo de trabalho (escrito, seminário, projeto, entre outros) e conteúdo dessas avaliações (conforme apresentado nas suas aulas). Ao aluno, a instituição determina a realização de provas e trabalhos para que eles consigam demonstrar um desempenho satisfatório em cada disciplina e concluam o curso superior (ele também não tem o poder de escolha entre fazer ou não fazer provas e trabalhos, já que pode ser penalizado e reprovar na disciplina).

Esses instrumentos avaliativos podem favorecer a ação dos professores no quesito de serem uma cobrança e os alunos participarem mais das aulas, prestarem mais atenção, estudarem mais, realizarem as atividades pedidas. Pensando como um meio de troca, aquele aluno que se dedica mais na disciplina terá uma nota melhor, e isso também contribui para o desenvolvimento intelectual do aluno. Mas, por outro lado, esses instrumentos podem fracassar quanto à mensuração do desempenho, do nível de aprendizagem do aluno por diversos fatores, como um formato de prova ou trabalho que não seja adequado para medir determinado conhecimento, problemas pessoais ou profissionais do aluno que afetam a realização das avaliações, entre outros motivos que podem prejudicar o aluno naquele determinado dia. Então, uma avaliação pode não refletir o nível de aprendizado de um aluno. Tanto os professores quanto os alunos não questionam a imposição dessas avaliações, já que os primeiros precisam seguir as regras das instituições de ensino para continuarem lecionando nelas e os segundos necessitam cumprir todos os requisitos cobrados para a obtenção do diploma de ensino superior.

Os instrumentos que os docentes mais utilizam em suas aulas são o quadro/lousa (para parte prática da aula, exercícios e cálculos), *slides* (para conteúdos teóricos) e vídeos (para exemplificar o conteúdo da aula). O uso dos instrumentos está diretamente relacionado à infraestrutura da instituição, com o fornecimento de data show nas salas de aula. Algumas instituições de ensino não possuem o recurso em todos os ambientes, apenas um número limitado que precisa ser reservado antecipadamente pelo professor conforme a sua necessidade. Portanto, o recurso passa a ser disputado e nem sempre está disponível ao docente no dia e horário da sua aula, razão para que ele prefira lecionar utilizando somente o quadro. Outra questão que emergiu nas entrevistas é a inserção de novas tecnologias que auxiliam o professor a lecionar – devido à expansão da *Internet* e facilidade de acesso. É o caso dos jogos de aprendizado, como o *Kahoot*.



Muito mais quadro, até porque hoje aqui na [instituição X], a gente **tem que reservar para ter o data show, não tem em todas as salas**. Acho que tem três disponíveis, eu nunca lembro de reservar. Geralmente, eu dou aula no quadro mesmo. Só na produção quando tem conta eu uso *slide*, porque daí eu já trago resolvido para não ter que ficar resolvendo as contas gigantescas, ou quando eu quero passar vídeo, mas muito raro, só para coisas específicas, para ilustrar melhor algum tema. [...] Eu gosto bastante de fazer uns jogos, uns negócios diferentes, porque eles sempre se engajam mais e parecem absorver melhor [...] (E12, grifo nosso).

Dependia muito. Por exemplo, na [instituição X] eu usava quadro e giz, porque a gente **não tinha data show disponível na sala**. Ele vinha num carrinho e nem sempre estava disponível. Então, para não depender do data show, eu usava mais quadro e giz. [...] Já na [instituição Y], tinha data show, eu usava bastante *slide*. Na [instituição Z], também. Mas eu também fazia muita coisa usando cartaz, cartolina [...] (E19, grifo nosso).

Minhas aulas eram expositivas com *slides*, trazia muito vídeo ou propaganda, porque eu gostava muito de exemplificar com propaganda e documentários também. Sempre algum documentário falando sobre o tema ou algum vídeo que a gente conseguisse fazer um paralelo. Eventualmente fazia o confronto com o texto, pedia para os alunos lerem os textos ou em sala de aula ou em casa, pedindo pra eles fazerem a relação entre audiovisual e o texto (E27).

No presencial é mais flexível, dá pra trabalhar seminários, dá pra trabalhar com o quadro. Eu trabalho bastante coisa no quadro, chamo os alunos para irem ao quadro também, uso *slide*, uso **Kahoot**, que é um **jogo de questões**, que dá pra gente fazer revisão para a prova ou revisão de conteúdo com base nessa técnica (E29, grifo nosso).

O quadro/lousa, *slides*, vídeos e outras tecnologias são os principais não humanos (HOUDART; THIERY, 2011; HOUDART, 2015) que auxiliam a ação dos docentes em sala de aula (lecionar, passar conteúdo aos alunos). Esses não humanos podem facilitar a comunicação entre professores e alunos; oportunizar a apresentação do conteúdo, dos conceitos, cálculos, exemplos e atividades; apreender a atenção do aluno, já que uma aula somente com a fala do profissional pode ficar cansativa para o estudante, pode distraí-lo e não ser produtiva, não gerar aprendizado; e melhorar a aprendizagem do aluno. Muitas vezes, os métodos tradicionais como o quadro/lousa e os *slides* já não conseguem cumprir sua função de modo eficaz, e novas tecnologias (não humanos) vão sendo criadas e utilizadas para melhorar as aulas, como os jogos de aprendizagem, que já estão sendo aderidos por alguns professores.

As novas tecnologias modificaram as aulas dos profissionais que atuavam no fim dos anos 2000. Anteriormente a esse período, os docentes tinham como recurso disponível apenas o quadro/lousa, até o surgimento do retroprojetor e as lâminas de transparência para a projeção de imagens. Os vídeos eram reproduzidos na televisão por meio do videocassete. “O *slide*

entrou principalmente aqui no [campus x], no início era **retroprojektor**. Então, eu usava **transparência**. Transparência e dinâmica em sala [...]” (E22, grifo nosso). “Muito *slide*. Aquela época, a moda era o *slide*. Então, eu tinha muito *slide*, até de **plástico**, aquele negócio [...]” (E26, grifo nosso).

Utilizava *slides* e depois, quando chegou a era dos vídeos, embarquei forte. Eu digo **era dos vídeos já em 2000**. Na [instituição x], por exemplo, eu já usava muitos vídeos. Antes, foi 1999 até 2000, isso não estava ainda muito popularizado. Não era muito fácil obter, as escolas não tinham equipamento, inclusive, para reproduzir. Mas em 2004 a 2007 já era outra realidade, a [instituição x] era uma instituição moderna, rica, tinha todo o aparato. Então, eu usei muito vídeo lá. Agora, ***slide eu fui trilhando o caminho***. Primeiro foi o famoso **retroprojektor**. Eu sempre usei muito a imagem, **enchia de lâminas**. Depois, veio, ainda dentro dessa era do retroprojektor, aí surgiram as canetinhas, que você podia escrever. Isso foi uma invenção, não veio junto com o equipamento, com a tecnologia, veio depois. [...] Então, eu sempre fui aficionado nessas tecnologias, sempre usei. **Quadro só usei no início mesmo**, quando não tinha outra coisa, depois fui deixando, deixando. Lá nos anos 1970, fim dos anos 1970... Comecei em 1979, anos 1980, era só quadro [...] (E24, grifo nosso).

Na época eram os *slides*, não *slides* como a gente tem hoje, era **retroprojektor**. Tanto é que no começo eu gastava uma grana, porque tinha que preparar tudo e **era caro você comprar lâminas** e imprimir. **No começo era retroprojektor e quadro**, sempre tinha coisas que eu escrevia na hora. Tinha vídeos, mas era **videocassete**. Tinha a televisão lá, tinha que levar a televisão, que reservava, o pessoal do apoio... A gente tinha que avisar com antecedência e trazia as fitonas. Já tinha, mas com toda essa dificuldade que hoje a gente já não tem (E28, grifo nosso).

O retroprojektor (e suas lâminas de transparência) foi substituído pelo projetor ou data show, que reproduz os *slides* de um dispositivo eletrônico (computador, notebook ou tablete). A televisão e o videocassete foram trocados também pelo computador e afins, e pela *Internet*, que oferece uma diversidade de vídeos, inclusive plataformas de compartilhamento de vídeos, como o *Youtube*, muito acessado pelos docentes.

Pinheiro (2013) relata que a diferença entre as gerações de alunos demanda do docente uma atualização na maneira de preparar as aulas, pesquisar e gerar conteúdo, uma vez que surgem novas tecnologias, a linguagem da sociedade e o interesse dos profissionais mudam. Portanto, o profissional precisa acompanhar essa evolução ao longo do tempo e se adaptar constantemente, atualizando suas leituras, renovando sua didática, deixando o processo de aprendizado atrativo para os estudantes.

Em relação à sala de permanência, espaço físico dos docentes nas instituições de ensino, todos os entrevistados citaram a sala comum de professores, não há espaço individual

para trabalho. Porém, eles acabam não utilizando a sala geral, uma vez que não permanecem na instituição de ensino fora do horário de aula, especialmente pelo perfil dos professores (que possuem outras atividades profissionais e/ou cursam pós-graduação *stricto sensu*) e das instituições (que visam primordialmente o ensino). Somente os coordenadores de curso e professores com outros cargos administrativos possuem sala de trabalho individual ou aqueles que se inseriram na pós-graduação *stricto sensu* em um segundo momento da carreira profissional e formaram (ou se inseriram) núcleo de pesquisa. Essa questão reforça os principais espaços de atuação do professor citados por Serva *et al.* (2016) – a sala de aula (ambiente principal; o profissional não tem e não requer sala individual pelo seu perfil) e os cargos burocráticos (únicos atores com sala individual). “Junto com todos os professores. Aqui tem uma sala grande para todos e uma salinha pequena do NDE. Lá na outra faculdade, eu sou coordenador. Então, eu tenho só a minha sala. Mas os professores têm a sala dos professores, só que ninguém usa” (E10). “Na [instituição X], era uma sala só para todos os professores, não tinha um canto só meu. Na [instituição Y], também era um espaço para todos os professores. O único momento que eu tinha uma sala só minha era quando eu estava na qualidade de coordenadora, não de professora” (E16). “Tinha sala, porque era coordenador. Só tinha uma sala de professores, onde eles se encontravam antes do início das aulas, mas era coisa assim de meia hora” (E17). “Sala dos professores. Eu só tive sala individual uma vez quando eu fui da Empresa Júnior. Tinha uma salinha, mas nunca tive uma sala para mim. Era mais uma sala de cafezinho para os professores ficarem antes da aula e nos intervalos, mas essa sala coletiva” (E20).

Era aquela sala para todos. Só não na [instituição X], porque eu criei o meu núcleo de pesquisa. Então, eu tinha uma sala para o núcleo. Lá era assim, professor da graduação sala coletiva, professor que estava na pós tinha uma sala que dividia com outro colega, uma sala para dois. Aí quando eu criei o núcleo, eu tive uma sala só para mim. [Quando era pró-reitor] Também, mesma coisa (E24).

Os professores retratam a prática da Administração (campo de atuação/ação do administrador) aos alunos por meio de visitas técnicas em organizações/empresas (ação *in loco*), conversas/palestras com profissionais da área, pesquisa de campo nas organizações (trabalhos), estudos de caso (da *Internet*, livros ou de criação própria), vídeos da *Internet* (*Youtube*), conversa sobre experiência profissional tanto do professor quanto dos alunos. O perfil de alunos (que já estão inseridos no mercado de trabalho) das IES privadas permite a discussão da prática por meio da vivência profissional deles, assim como o perfil dos

professores de IES privadas, que possuem outras atividades profissionais. Então, vários entrevistados citaram as experiências e os relatos deles e dos alunos em sala de aula para exemplificar o trabalho do administrador. Outro ponto relevante evidenciado nas entrevistas é a cobrança dos alunos direcionada aos professores no quesito atuação no mercado, uma exigência de que eles tenham vivenciado a prática da Administração e que tragam os seus próprios exemplos para o debate. Os alunos não se contentam somente com as teorias, com um professor de perfil essencialmente acadêmico.

Discutir a prática da profissão também depende da disciplina que o professor está lecionando, da área da Administração em questão. Determinadas práticas do administrador possuem mais vídeos disponíveis na *Internet*, enquanto algumas podem ser visualizadas somente na realidade, outras necessitam da realização de cálculos (como a área financeira). Ademais, a realização de visitas técnicas nas organizações/empresas é dificultada pelo perfil dos alunos das IES privadas, já que a maioria deles trabalha e não possui disponibilidade de horário durante a semana. Assim, esse é um método menos utilizado.

Os meios (visitas técnicas, palestras, estudos de casos, vídeos, entre outros) utilizados pelos docentes para discutir a ação do administrador com os alunos também auxiliam a ação dos docentes em sala de aula (no caso de passar o conteúdo prático aos alunos, o modo como a profissão é exercida). Esses meios de discussão prática podem melhorar a qualidade da aula, deixá-la mais dinâmica e menos cansativa por meio de exemplos fictícios e reais; oferecer uma visão do campo de atuação do administrador; apresentar as possibilidades de ação desse profissional; contribuir com a escolha do aluno por uma área de atuação; demonstrar como os fundamentos teóricos, os conceitos vistos em sala de aula são aplicados na realidade organizacional (confronto entre literatura e realidade); aumentar o conhecimento/aprendizado do aluno sobre organizações/empresas. Na visão dos alunos, esses meios de discussão prática parecem ser essenciais para a formação acadêmica. Por isso, eles demandam que os professores utilizem os exemplos nas aulas.

Eu acho que **a prática da Administração está muito atrelada à disciplina que eu estou dando**. Essa de estratégia, eu sempre tento fazer eles aplicarem as ferramentas, aplicarem os métodos. A gente teve aula de montar modelo de negócio, eles fizeram modelo de negócio, análise SWOT, faz a análise SWOT. [...] Na produção, isso é mais difícil, porque não tem como reproduzir a produção e aí eu acho que os vídeos ajudam muito e os exemplos ajudam muito. [...] [*Cases*] Isso. Nunca criei, a maioria eu pego da ESPM, que eles têm um banco de *cases*, a FGV também. Geralmente, eu busco nesses dois primeiros. [...] [*Pessoas*] No semestre passado, eu trouxe um colega meu para falar sobre gestão de marcas. [...] Eu tento sempre ver se a pessoa tem uma vivência na vida profissional dela dentro dessa área, [...] da pessoa falar o que

ela faz no dia a dia, como que funciona, explicar como que isso é aplicado numa empresa atualmente na realidade de Londrina, por exemplo, na região [...] (E12, grifo nosso).

Eles fazem muito uma pergunta para a gente quando a gente entra em sala de aula: o que você faz além de dar aula? Você trabalha? Como se dar aula não fosse um trabalho. Essa é uma pergunta recorrente que a gente aprender a lidar com ela. A gente é muito questionado, principalmente nessas organizações privadas: **o que você já fez que te capacite estar aqui? Você já atuou no mercado? Eu sempre tinha que contar minha trajetória e mostrar que eu já tinha exercido direta ou indiretamente várias funções administrativas para me qualificar ali dentro, porque só eu ter feito mestrado e doutorado não era suficiente.** Eu sempre tentava exemplificar os aspectos que a gente estava tratando, em algum momento eu trazia uma experiência de algo que eu tinha vivido. [...] Eu tentava dentro do possível exemplificar com as minhas experiências anteriores, as minhas experiências administrativas dentro dos tópicos que eu trazia. Eu sempre usei estudo de caso dentro das minhas disciplinas, porque eles querem ver como é que isso se aplica. Sempre que possível eu buscava algum *case*, tem vários bancos de dados [...] (E18, grifo nosso).

Usava às vezes vídeos, levava estudos de caso para os alunos discutirem ou recomendava às vezes, inclusive reportagens ou alguns outros aspectos, e principalmente, tentava vincular muitas vezes a **discussão com as experiências que eu já tinha tido e também a partir do conteúdo deles, da vivência diária deles**, porque a [instituição X], a gente tinha um perfil muito de alunos que já trabalhavam. Era visivelmente um perfil de turma que não conseguiu fazer a graduação logo emendado do ensino médio ou conseguiu depois. [...] Então, eram turmas muito legais de trabalhar, porque eu fazia esse diálogo em sala de aula, deles falarem das experiências deles e eu fazer essa mediação com o conteúdo para eles tentarem enxergar aquilo na prática e usarem de exemplos. [...] [Cases] Casos da *Internet*. Buscava na *Internet*, os casos da FGV, os vídeos também (E25, grifo nosso).

Eu sempre passei a questão dos vídeos, da propaganda. As minhas aulas sempre tinham ou algum vídeo específico falando sobre o conteúdo ou uma propaganda para exemplificar uma estratégia. Documentários também. Basicamente isso. *Youtube*, portais, Meio e Mensagem, que era de propaganda, Mundo do Marketing, basicamente isso. **Eu levava muito a minha experiência da agência.** Eu ia falar sobre identidade visual, eu acabava falando sobre o processo de quando o cliente chega e como que é esse processo de desenvolvimento da identidade visual, busca semântica, o *briefing*, enfim, o que era o produto entregue. [...] *Cases* eu usava bastante também, eventualmente eram Meio e Mensagem e Mundo do Marketing, que eram os *cases* que eu acabava levando ou até da ESPM (E27, grifo nosso).

[...] **Casos de ensino.** Os casos de ensino que tem em alguns periódicos nacionais, eles têm algumas notas interessantes, sempre nasce de uma situação real e o aluno tem que tomar uma decisão. Eu comecei adaptar esses casos de ensino, as vezes até para a realidade local. Eu dava aula bem no interior do Paraná. O que adiantava eu levar um exemplo que usava McDonald's, um exemplo que usava Tiffany, a joalheria que só tem em São Paulo, por

exemplo? É algo muito distante. **Eu comecei a fazer adaptações desses materiais com a realidade deles, com os serviços que tinham por lá, com os processos produtivos que tinham por lá.** Eu notei que eu comecei a melhorar a aula, porque eles se viam naquelas situações que poderiam ser mais comuns nas realidades deles dentro das empresas. [...] [Pessoas] Sim. [...] Quando a instituição consegue trazer alguém mais aderente ao que os alunos querem, a gente chama. Quando não tem essa possibilidade, a gente faz a questão da amizade mesmo, mas não aleatoriamente (E29, grifo nosso).

O fator tempo também evidenciou diferenças nos materiais utilizados pelos professores para discutir a prática da Administração com os seus alunos. Assim como na discussão sobre os materiais utilizados pelos profissionais para a preparação das aulas, no passado (décadas de 1980, 1990 e 2000), o acesso a dispositivos eletrônicos e à *Internet* era restrito. Portanto, para exemplificar a ação do administrador, os docentes buscavam material, que era limitado, em livros físicos, revistas não científicas, jornais impressos, videocassetes e até programas de televisão. “Trabalhando a análise de índices econômicos financeiros, um exemplo, o que a gente fazia? A gente pegava empresas, o balanço da empresa XYZ que saiu no jornal. Pega o balanço, vamos fazer uma avaliação daquela empresa” (E17). “[Cases prontos] Eu levava, eu usava, pegava. Mas não era tão fácil achar, porque hoje em dia a gente consegue buscar bem mais rápido [...]. De livro. A ANPAD, às vezes, eu acho que tinha, mas mais de livro. Eu adaptava aquele caso [...]” (E22). “[...] **Reportagens, revistas, jornais, vídeos, notícias.** [...] Casos mais prontos. Buscava em revistas, *Harvard Business Review*, por exemplo, tem um monte, tinha já na época. Acho que era a primeira que tinha. Até casos de **revistas, Exame, Você S/A.** Naquela época, para RH, elas eram muito boas (E26, grifo nosso).

[Vídeos] A partir dos anos 2000, quando a TV começou a trabalhar muito com vídeos, documentários, eu aderi muito a vídeos documentários para a sala de aula. Na *Internet* e na TV também. Programas de TV, que depois eram buscados na *Internet* de qualquer maneira. Mas eu fiz muito contato com TV, de pedir, mandar mensagem. O pessoal mandava, às vezes vendia, eu comprava. Fiz muito contato direto... com Globo. Depois a Globo se burocratizou muito, mas no início a Globo era muito aberta nesse sentido. [...] Depois eles começaram a ser mais abertos ainda. Os programas passaram a ter os seus *sites*. E aí, várias matérias eram lançadas na *Internet*, no *site*, dois, três dias depois e ficavam ali. Você baixava. Mas de uns anos para cá, vem uma central, que eles chamam gl e virou um comércio mesmo, e você virou um assinante. [...] Mas o interessante, que quando eles fizeram isso, eles travaram, tecnologicamente você não baixa. Você vê, mas você não baixa. Então, se você for para a sala de aula, você pluga na *Internet*. Se você for assinante, aí na hora você tem que entrar e baixar para ver naquela hora. [...] Então, eu passei a procurar vídeos em outras fontes (E24).

Pelo menos de início, que não tinha nada pronto e tinha dificuldade, **não tinha a facilidade que tem hoje com a *Internet***, era difícil encontrar um case, por exemplo, que batesse exatamente naquele ponto que eu estava querendo reforçar. Então, eu acabava escrevendo. [...] [Cases prontos] Principalmente em **revistas de circulação tradicional**, não cases científicos. A gente tinha uma dificuldade, **eu não tinha *Internet* em casa**, tinha que ser só lá e lá era sempre muito disputado. Então, você tinha realmente muitos empecilhos, principalmente no começo, os cinco primeiros anos. [...] Acabava eu mesmo desenvolvendo isso do que ficar procurando, porque era também muito mais difícil, você **não tinha muitas fontes** como você tem hoje. [...] **Usava vídeo**, mas era esse **vídeo cassete**, que era bastante limitado, até pra editar, por exemplo. Às vezes eu queria só um pedaço do vídeo. Não é que não desse pra fazer, mas era bastante complicado [...] Havia um acervo na biblioteca, havia um acervo de vídeos e outros eu acabava gravando na televisão mesmo. Às vezes trocava com amigos (E28, grifo nosso).

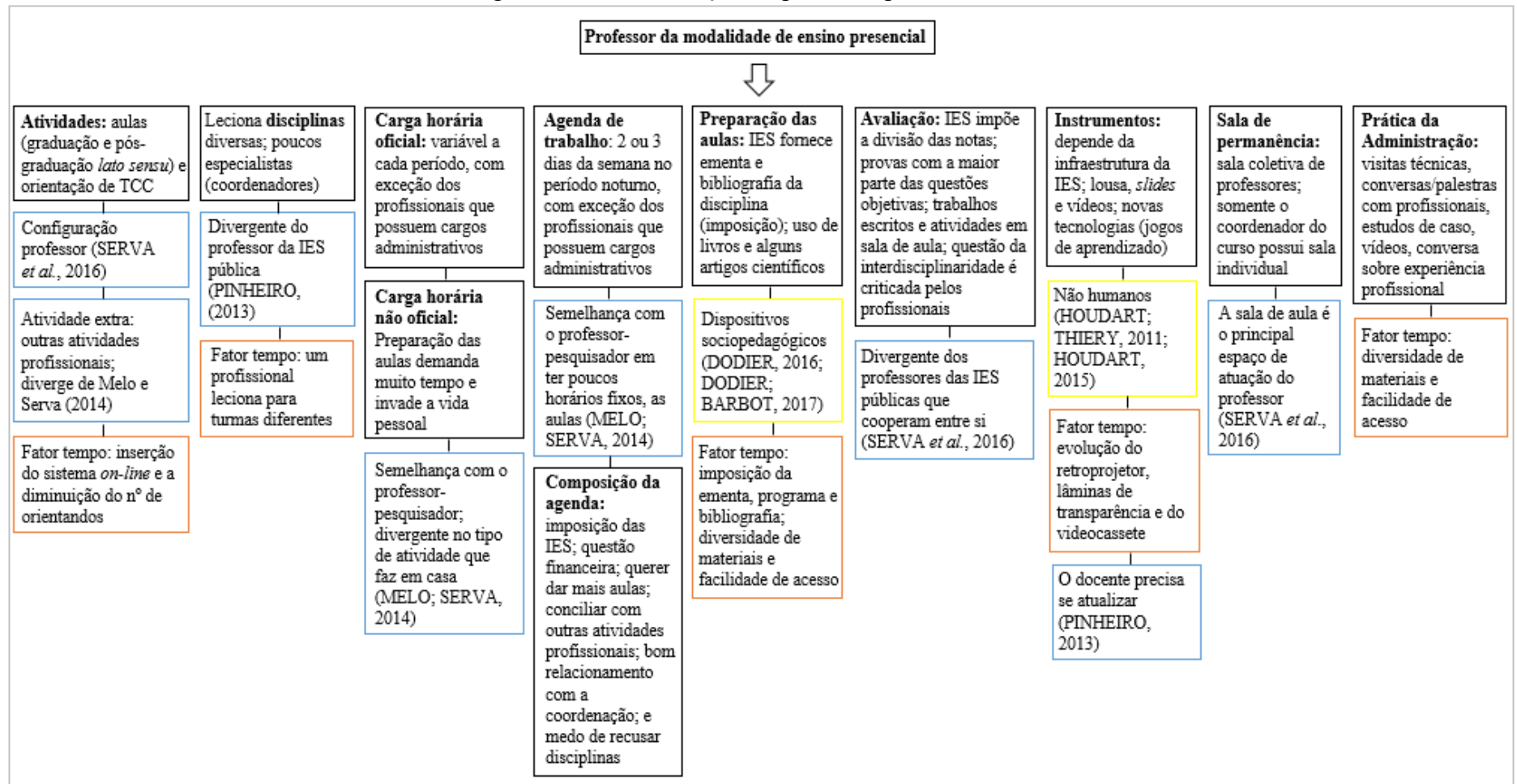
Hoje em dia, a *Internet* possibilita o acesso fácil e rápido a diversos materiais que elucidam o campo de atuação do administrador, como os *sites* de cases, *sites* das empresas, os periódicos *on-line* e os vídeos no *Youtube* (não humanos).

De modo geral, a ação do professor da modalidade de ensino presencial pauta-se nas atividades de ensino da graduação e da pós-graduação *lato sensu*, incluindo a orientação de TCC; no ensino de disciplinas diversas, já que poucos profissionais se consideram especialistas em uma área específica da Administração, como os coordenadores de curso, que possuem poder de escolha. A carga horária de trabalho é variável a cada semestre ou bimestre letivo (por fatores como a variação da oferta de disciplinas), com exceção daqueles que são coordenadores ou possuem outras funções administrativas. A elevada carga horária não oficial de trabalho adentra a sua residência sem limite de dia e horário, uma vez que a preparação das aulas, a elaboração e a correção de atividades demandam muito tempo do profissional. A agenda de trabalho (principalmente imposta pelas IES, destacando-se o relacionamento com a coordenação do curso) semanal é composta por dois ou três dias no período noturno, excetuando os docentes que trabalham em várias instituições de ensino ou que possuem cargos administrativos (carga horária fixa e maior para essas atividades). O espaço para permanência na instituição é coletivo, pois o professor não tem sala individual para trabalhar fora dos horários de aula, apenas os que possuem funções administrativas. A preparação das aulas é realizada com o auxílio de livros e alguns artigos científicos, considerando a ementa e a bibliografia (dispositivos sociopedagógicos) impostas pelas escolas. Os instrumentos de ensino são a lousa, *slides* e vídeos, dependendo da infraestrutura da IES. O ensino da ação/atuação do administrador ocorre, principalmente, por meio da troca de experiências profissionais entre alunos e docente, de estudos de caso e vídeos. A elaboração de avaliações abrange provas essencialmente objetivas,

trabalhos escritos e atividades realizadas em sala (considerando o perfil dos alunos). A Figura 4 apresenta uma síntese da ação desse docente.



Figura 4 – Síntese da ação do professor presencial



Fonte: Elaborada pela autora

Após apresentar o modo de agir dos professores entrevistados da modalidade de ensino presencial na IES privada, passaremos a retratar a ação dos profissionais da modalidade de ensino virtual (EAD) que participaram desta pesquisa.

#### 4.2.2 Modalidade de ensino virtual (EAD)

O ensino virtual (a distância) é uma “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” (DCE, 2019). O início da educação a distância (EAD) no Brasil, em todos os níveis e modalidades de ensino, foi estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – e regulamentado pelo Decreto nº 5.622, de 20 de dezembro de 2005. Essa medida legal instituída no governo de Lula foi decisiva para o crescimento explosivo (massificação) das IES privadas, tanto que, desde o ano 2005, são essas instituições que lideram o âmbito do EAD em nosso país (como mostram os dados contidos na seção Ambiente macrossocial – Tabela 1 e Gráficos 1 e 2).

Essa nova modalidade de ensino, criada a partir dos anos 2000, interferiu na ação dos professores que estavam lecionando nesse período nas IES e foram convidados para lecionar virtualmente. “Em 2001, 2000, eles investiram muito em aulas [EAD]. Quando eu entrei [1997], na verdade, não existia o ensino virtual e em 2000, 2001, foi criada a [universidade x] virtual, que é o braço a distância deles até hoje. [...] Participei no começo. Gravava, viajava para polo, fazia tudo” (E21).

O EAD apresenta um formato distinto da modalidade de ensino presencial. Portanto, a ação dos professores nessa modalidade de ensino é diferente e pautada essencialmente na relação com os objetos/não humanos (HOUDART; THIERY, 2011; HOUDART, 2015), já que não há contato/encontro presencial com os alunos em sala de aula. Os não humanos conduzem/medeiam a ação dos professores. A relação professor/não humanos (objetos técnicos e ferramentas) é crucial no ensino a distância, pois é ela que mantém esse sistema e que transforma, de certo modo, o indivíduo em docente virtual, o qual apresenta uma configuração profissional distinta, um modo de agir específico e diferente do professor presencial.

Os não humanos utilizados na modalidade de ensino virtual – sistema (ambiente virtual de aprendizado do aluno), câmeras, câmera de documentos, microfone, luz, *prompt*, computador, cronômetro, *slides* e *chat* ao vivo – são visíveis; foram criados pelos humanos; auxiliam a ação dos professores; são reparados quando há necessidade; e podem ser um

problema se o profissional não souber utilizá-los (desafio e aprendizagem obrigatória, o docente precisa aprender a utilizá-lo para agir) (HOUDART; THIERY, 2011).

O professor pode lecionar por meio da aula ao vivo com a turma assistindo no polo de apoio (modalidade de cursos semipresenciais) ou através de vídeos gravados e disponibilizados aos alunos no ambiente virtual de aprendizagem (modalidade de cursos 100% *on-line*). A modalidade de cursos semipresenciais foi criada por universidades privadas com maior experiência no ensino virtual (EAD), como é o caso das instituições que os entrevistados 9, 11, 14, 15 e 29 fazem ou fizeram parte e que ofertam as duas modalidades de cursos a distância. “Todo professor dá aula ao vivo. Quando há necessidade de um bloco de aulas gravadas, eles avisam a gente previamente, as aulas são produzidas, a gente ensaia e vai gravar” (E11). “Existem disciplinas que são disponibilizadas ao vivo para o aluno, outras que são gravadas. Então, dependendo da disciplina, dependendo de como está arquitetado o cronograma, você precisa gravar ou entrar ao vivo. Essas duas atividades sempre acontecem [...]” (E15).

Tem o **regime do aluno não ir para o polo, chama 100% *on-line***. Essas de 100% *on-line* você grava, porque o aluno nunca vai para o polo, ele vê tudo na casa dele. Então, você tem um prazo para gravação das aulas e vai estar disponível lá no ambiente virtual do aluno. As ao vivo não, é só o ao vivo mesmo e se tem aluno que vai assistir em casa depois, ele assiste quantas vezes ele quiser, porque depois que eu dou aula ao vivo, em 72 horas ela fica disponível, fica salvo lá para ele assistir. [...] **Uma aula por semana ao vivo, é o modelo que eles chamam de semipresencial.** [...] Tem os materiais para casa e tem a aula ao vivo, e ele vai lá no polo para assistir [...] (E14, grifo nosso).

Na modalidade de cursos semipresenciais, as disciplinas do semestre não são disponibilizadas simultaneamente para o aluno, como nos cursos presenciais. Cada disciplina tem a duração de um mês. Sendo assim, o professor responsável por uma disciplina desse tipo de curso vai lecionar suas aulas e cumprir outras atividades em um mês específico, e não durante todo o semestre.

O EAD, nas instituições que eu trabalho, **as disciplinas são elencadas por ordem.** Dentro do semestre, você tem ali quatro meses de aula. Então, **cada mês é uma disciplina diferente.** No primeiro mês, você trabalha disciplina de marketing. No segundo mês, você vai trabalhar disciplina de logística. É assim que o aluno estuda. Ele vai começar e vai terminar aquela disciplina. O professor, se ele é escalado para uma disciplina de primeira entrada, que a gente chama, primeira ordem, ele vai ter um volume de atividades ali naquele mês. Então, naquele mês, ele entra em estúdio, ele grava, ele tem os prazos mais curtos para entregar os materiais. Se a disciplina desse professor for a quarta disciplina, ele tem um tempo maior (E15, grifo nosso).

Além de lecionar cada disciplina em um mês específico, o professor de cursos semipresenciais deve entregar o pacote de materiais da disciplina um mês antes da sua execução (todo o conteúdo da disciplina, incluindo *slides* das aulas, atividades e fóruns avaliativos, e questões de prova). Assim, o profissional tem que trabalhar antecipadamente ao período em que vai lecionar as aulas ao vivo. Dessa maneira, o trabalho do docente de cursos semipresenciais se divide em dois momentos – o período de preparação da disciplina (que varia de professor para professor) com antecedência de um mês da sua oferta e o mês específico da transmissão das aulas ao vivo.

É antes da minha disciplina. É tudo refeito, tudo atualizado. O livro pode ser o mesmo, mas a aula a gente corrige, a gente arruma, a gente incrementa aquilo que é necessário. As atividades são todas refeitas, as questões são todas refeitas, o aluno tem material novo para trabalhar. Um mês antes da minha disciplina rodar. [...] São sempre trinta dias antes da tua entrada. Então, você sabe que trinta dias antes é o tempo que você tem que entregar todo o seu material. Você entrega, daqui um mês você vai para o ar. Daqui um mês tua disciplina roda. Você sempre tem que fazer com bastante antecedência (E11).

Algumas IES privadas ofertam apenas a modalidade de cursos 100% *on-line*. Portanto, os professores dessas instituições lecionam somente no formato de vídeos, como é o caso dos entrevistados 1, 6, 7 e 13. A entrevistada 18 atuou em uma instituição de ensino que oferta cursos virtuais que mesclam estudos *on-line* com encontros presenciais uma vez por semana, mas, na época, ela só trabalhou com disciplinas virtuais e elaboração de conteúdo. O entrevistado 21 já estava inserido na IES privada quando ela aderiu à modalidade de ensino virtual (EAD) e, naquele momento, a universidade unia aulas gravadas com aulas presenciais. Atualmente, essa IES oferece apenas cursos 100% *on-line*.

A gravação de videoaulas é uma atividade que faz parte da função conteudista do docente da modalidade de ensino virtual (EAD). Além dos vídeos, quando há a necessidade, o conteudista elabora apostilas/livros, atividades e fóruns avaliativos, e questões de provas, ou seja, o material completo (ou parte dele) das disciplinas que é disponibilizado no ambiente virtual de aprendizado do estudante. Portanto, ser professor na modalidade de ensino virtual (EAD) significa ser conteudista, pois não há como dissociar essas funções (tanto nos cursos 100% *on-line* quanto nos cursos semipresenciais).

Na [instituição X], também é **conteudista**, porque **esse já é o formato do EAD**. O professor, geralmente, ele já é contratado e acaba sendo conteudista também de acordo com a demanda. Dependendo, você pega uma disciplina nova ou uma disciplina que já está com o material defasado, aí eles pedem pra

que você produza algum tipo de conteúdo. E isso vai variar muito, porque às vezes você vai ter que produzir o conteúdo completo, escrito mais os vídeos, às vezes você só vai produzir vídeos, às vezes você só vai produzir o conteúdo escrito e às vezes você só vai fazer questões de avaliação e exercícios. Então, depende da demanda mesmo (E13, grifo nosso).

Cada EAD tem uma configuração. Lá, os professores são esses coordenadores. Eu tinha três disciplinas sob minha responsabilidade e de tempos em tempos, eles refazem o material deles mesmo, as apostilas. Então, essa apostila é feita pelo professor da disciplina. Uma disciplina que eu estava dando, estava na hora de refazer o material. Então, eu refiz uma apostila. As outras duas não. Eu ministrava aulas a partir das apostilas que outros colegas em algum momento fizeram. Quando foi refeito a apostila, foram refeitas as videoaulas. Então, eu também gravei as videoaulas que acompanharam aquele material. As outras não. [...] **Vinha para os professores essa demanda de material, elaboração de questões de prova.** [...] Você tem esse trabalho ao longo de todo o semestre. Você tem x questões por disciplina para fazer [...] (E18, grifo nosso).

No **EAD**, eu acho que pra usar uma metáfora bem interessante, na época que eu trabalhei, **era um enlatado**. Porque vinha um livro, vinha a quantidade de questões que você tinha que fazer daquele livro, vinham os números, por exemplo, um fórum você tinha que abrir daquele livro. [...] E aí, nosso trabalho era baseado em fazer uma quantidade x de questões até o dia tal, elaborar uma prova e postar a prova até o dia tal, escrever o livro e o material para o aluno até o dia tal. Então, era tudo muito relacionado àquele livro e prazos bem pré-determinados. **A gente media o nosso trabalho por questões mesmo**. Essa semana eu fiz 50 questões. Essa semana eu fiz 200 questões. Essa semana eu tenho que cadastrar 30 questões até quarta-feira. Era mais ou menos isso (E29, grifo nosso).

Além das atividades formais pertinentes ao professor virtual (transmissão de aulas ao vivo, criação de videoaulas e outros materiais), os docentes específicos da modalidade de cursos semipresenciais acabam realizando algumas atividades administrativas (aproveitamento de estudo, transferência de curso, reconhecimento de curso, entre outras) de modo informal, uma vez que eles precisam cumprir carga horária de trabalho na instituição – como será apresentado posteriormente – e ficam suscetíveis às demandas diversas dos coordenadores de curso, mesmo não sendo atividades de responsabilidade do docente e não sendo contratados para a função administrativa. Enquanto alguns entrevistados justificam a realização dessas atividades como uma forma de engajar equipe e de auxiliar o curso em que atuam, outros afirmam ser um “convite” da coordenação, que é irrecusável para permanecer trabalhando na instituição (como se fosse uma “moeda de troca”).

Também fazemos processos administrativos, atividades administrativas, como aproveitamento de estudo, transferência. Toda essa questão administrativa que está chegando a gente está participando. [...] **A parte administrativa** eu não ganho carga horária, mas **você é “convitado”, que não é um convite, você tem que aceitar** pra ajudar nessa parte administrativa (E9, grifo nosso).

Na [instituição Y], [...] eles têm um regime de você cumprir a carga horária lá na instituição. [...] E aí, **você acaba fazendo outras atividades que fogem do campo da docência**. Então, são trabalhos administrativos, de analisar currículo de aluno para ver se ele vai abater disciplina ou não, para ver se vai dar equivalência... Então, o professor que faz isso, que fazia até então. Eles sempre vão fazendo algumas mudanças. Plano de aula do semestre, ainda que você não seja o professor da disciplina, são disciplinas antigas, por exemplo, que rodam em um outro regime, aí você é da área, você faz. Elaboração de PPC [Proposta Pedagógica Curricular], documentos relacionados ao curso, os professores se reuniam para fazer. Então, **tem algumas demandas que são rotineiras e que não são exclusivamente do campo do professor** [...] (E14, grifo nosso).

**Atividade administrativa formalmente não.** Às vezes acontece alguma atividade ou outra **para auxílio do próprio curso**. No período de reconhecimento ou credenciamento de curso, **você acaba trabalhando com algumas atividades administrativas, que fogem até da sua atividade de docência**, mas é **no sentido de engajar equipe dentro de um período**. Nesses momentos a gente até trabalha, mas se você olhar nas atribuições oficiais são as atividades de docente mesmo (E15, grifo nosso).

Os professores virtuais não orientam Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), essa atividade é de responsabilidade do tutor eletrônico. “Não oriento TCC, é o tutor que orienta. Os professores não” (E14). O papel (de auxílio) do tutor eletrônico nessa modalidade de ensino é essencial, uma vez que a demanda de trabalho é muito grande pela quantidade de alunos que o EAD abrange. Além da orientação de TCC, ele intermedeia a relação entre docente e aluno na aula ao vivo (*chat*) ou videoaulas (dúvidas), realiza a correção de provas (questões dissertativas), atividades e fóruns avaliativos, incluindo os esclarecimentos de dúvidas quanto à correção. “Da mesma maneira, durante a aula ao vivo tem o nosso *chat*. O tutor faz a mediação, vai me mandando as questões e eu respondo o aluno também no ao vivo” (E11). “[Correção] Os tutores, é porque é uma demanda grande. É quem faz isso e quem responde os alunos. Caso a dúvida seja muito abrangente, vem para o professor. Os tutores que medeiam” (E11).

Portanto, conclui-se que o professor da modalidade de ensino virtual (EAD) é responsável por um conjunto de atividades nas IES privadas: 1) lecionar ao vivo ou por meio da gravação de vídeos; 2) criar outros conteúdos como apostilas/livros, questões para provas, atividades e fóruns avaliativos, que ficam disponíveis no ambiente virtual de aprendizagem do

aluno; e 3) atividades administrativas de modo informal (professores de cursos semipresenciais). Analisando a classificação de atividades do professor-pesquisador do estudo de Melo e Serva (2014), encontramos como atividade comum em relação ao professor das IES privadas da modalidade virtual somente o quadrante “aulas”. No caso do professor virtual, igualmente ao docente presencial, “aulas” se referem tanto aos cursos de graduação quanto aos cursos de especialização (lecionar em pós-graduação *lato sensu* não é uma atividade “extra”), e as atividades “extras” são as outras atividades profissionais (consultoria, empresas, entre outras).

Diferentemente do professor da modalidade presencial das redes privada e pública, o docente virtual é o único profissional que não possui a atividade orientação de TCC – papel que cabe ao tutor eletrônico. Porém, somente ele tem a atividade obrigatória de elaboração de conteúdo, pois o professor presencial (no ensino privado ou público) elabora conteúdo por opção própria, se achar necessário, como é o caso do entrevistado 5, que cria as apostilas das suas disciplinas por acreditar que elas sistematizam/facilitam o aprendizado da área financeira. Ademais, alguns entrevistados realizam atividades administrativas – função específica de determinada configuração de trabalho virtual, que também não existe no ensino presencial privado e público. Portanto, para haver correspondência com o professor virtual, novas categorias precisam ser acrescentadas no quadro de atividades elaborado por Melo e Serva (2014) – elaboração de conteúdo e atividades administrativas.

Em relação à atividade de lecionar, no regime de aulas virtuais, o docente se insere no curso de graduação em Administração e em outros cursos de graduação da área de Ciências Sociais Aplicadas (Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, Direito, Serviço Social, entre outros), além dos cursos tecnólogos (Curso Superior de Tecnologia - CST) da área de gestão, como Gestão Financeira, Gestão Pública, Gestão de Recursos Humanos, entre outros. Logo, o professor virtual ministra disciplinas que são comuns a diversos cursos de graduação e cursos tecnólogos de Gestão (as instituições não contratam um professor de determinada disciplina para cada curso).

Além do docente estar atrelado a diversos cursos, a oferta de disciplinas muda a cada período letivo, e são os coordenadores dos cursos que distribuem as disciplinas (e, conseqüentemente, a carga horária de trabalho) entre os profissionais de acordo com a disponibilidade de horários e a formação acadêmica deles.

Sendo assim, o professor virtual acaba lecionando uma variedade de disciplinas a cada semestre e em toda a sua trajetória profissional. Portanto, eles não se consideram especialistas em uma área da Administração. Ser especialista também não é o perfil de professor que as IES

privadas procuram, principalmente no EAD, já que a *Internet* possibilita que um único professor ministre aulas para diversos cursos ao mesmo tempo. Ser “versátil” e lecionar qualquer disciplina da área da Administração/Gestão é uma vantagem para as instituições de ensino (quanto menor o quadro de professores, maior rentabilidade financeira para os proprietários) e para os profissionais que dependem (financeiramente ou por experiência) da sua permanência na IES privada. Alguns entrevistados criticam esse perfil de professor da IES privada (no geral) por acabar prejudicando a qualidade do ensino, o conteúdo que é passado para os alunos quando um professor não tem um conhecimento profundo de determinada disciplina/área. Esse professor leciona disciplinas diversas (que já são padronizadas, “enlatadas”) com pouca substância/conteúdo. Há uma valorização da quantidade, de lecionar o maior número de disciplinas possível em detrimento do ensino de qualidade.

Comportamento do Consumidor, *Coaching* e *Mentoring*, Promoção e *Merchandising*, Sustentabilidade e Responsabilidade Social, Gestão Ambiental, Tópicos em Serviços Sociais, que é Serviço Social e Gestão Ambiental, e talvez falte uma ou outra. [Disciplinas em outros cursos] Tem em Recursos Humanos, Serviço Social... **Pelo tanto de disciplinas que eu estou atuando, eu acabo sabendo um pouco de cada, mas não aprofundada em uma coisa só** (E6, grifo nosso).

[Cursos] Tecnólogos... Hoje eu dou aula em Marketing, Marketing Digital, Administração, Contábeis, Tecnólogo da Produção Industrial. No EAD cada semestre você dá uma disciplina, sempre está mudando. A única que eu mantenho fixa, na [marca X] eu dou mais Metodologia Científica e no curso de Produção Industrial eu sou responsável por Gestão Ambiental [...]. As outras todas eu já dei milhões, são muitas. **Não tem lá essa questão de você é especialista [...]. O nosso sistema do EAD é bem diferente nessa questão, a gente muda todo semestre** (E9, grifo nosso).

[...] Então, **é tudo dentro do contexto do curso e da formação do professor. [...] Eu estou dentro do curso de Administração e dos cursos de Gestão que a minha área comporta.** São CST, Curso Superior Técnico. [...] Então, por exemplo, eu já dei aula no CST de Empreendedorismo, Gestão Comercial, Marketing em si, Processos Gerenciais, Recursos Humanos, que tinha uma disciplina de Gestão também, porque eles são cursos de gestão, nossa formação é cabível para eles. [...] Por isso que eu te falei que um professor pode ter uma disciplina que é uma **cátedra** que você pega, que é o caso da minha nesse segundo semestre, que **você dá aquela disciplina para vários cursos**, porque é importante que eles tenham e é dentro da área de Gestão (E11, grifo nosso).

[...] Depende da demanda do semestre. Então, a cada semestre muda. [...] Eu, devido a minha formação, obviamente me sinto muito mais confortável em dar as disciplinas de Contabilidade e de Comunicação, e são as disciplinas que acabam vindo pra mim. [...] **Eu acho que isso atrapalha um pouco nas instituições privadas, eles pegarem um professor e achar que o professor**



**tem que saber um compilado de conteúdos e aquilo tem que ser passado para os alunos de qualquer maneira.** Eu acho que esse tipo de necessidade tem que ser mais bem pensado, em como que isso deveria ser dado para os alunos (E13, grifo nosso).

**[...] Realmente é uma questão que vem de cima essa realocação.** As disciplinas que eu vou dar agora esse semestre eu nunca ministrei, são disciplinas que eu vou ter que estudar para ministrar [...]. Mudou tudo. A própria TGA eu nunca tinha ministrado. **São disciplinas que vieram, não fui eu que escolhi, e o outro professor que ministrava provavelmente também não abriu mão, é meio que cultural. Eles que definem de acordo com o horário e de acordo com a formação do professor** (E14, grifo nosso).

A carga horária de trabalho oficial é variável na maioria das IES privadas. Em algumas instituições de ensino, o docente é associado ao número de disciplinas que leciona no semestre (caso dos entrevistados 1, 6, 7, 13 e 21). Como a cada semestre a instituição (coordenação dos cursos) aumenta ou diminui o número de disciplinas de cada professor, conseqüentemente, a carga horária de trabalho oscila entre os períodos. Essa oscilação de carga horária acaba refletindo no salário dos profissionais, que muitas vezes realizam um planejamento financeiro em cima de uma determinada remuneração e acabam sendo surpreendidos a cada mês ou semestre.

No EAD é diferente, eles te associam pelo número de disciplinas. Então, você recebe pelo número de disciplinas. Eu nem sei como é que eles contam carga horária. Eles pegam pelo número de disciplinas que você está associado. No registro está lá que você vai receber x por hora aula. Se você vai ter uma hora aula na semana ou uma hora aula no mês, isso é indiferente. [Remuneração por mês] É diferente, às vezes ela cai drasticamente, às vezes ela sobe muito. Depende do semestre (E13).

Outras IES privadas exigem a permanência do profissional no local de trabalho para que ele cumpra a sua carga horária fixa (ele não é associado pelo número de disciplinas). Nessas instituições, não há divisão da carga horária em hora aula, hora atividade, hora para pesquisa, por exemplo, e os docentes chegam a alcançar um regime de trabalho de quarenta horas semanais (com pequenas variações entre os semestres). Eles acabam respondendo a toda demanda de trabalho que surge no decorrer do dia. Conseqüentemente, eles possuem uma remuneração que não é tão variável, como nas outras IES privadas, que delegam carga horária de trabalho variável a cada período. Esse é o caso dos entrevistados 9, 11, 14, 15, 18 e 29. “Lá não é carga horária de aula, lá é carga horária fixa por semana. A minha média é 32 horas por semana. Não tem hora aula. Tudo que eu tenho que fazer, eu tenho que estar presente na instituição” (E9). “[Marca X] e [marca Y] 40 horas (E15). “20 horas. Eu ficava no polo uma

tarde, uma noite, depois uma manhã, depois mais uma manhã e um período da tarde [...]. Tinha que permanecer no polo” (E18).

Mudava. Tinha semestre que você se planejava, principalmente, financeiramente para receber. Por exemplo, eu sempre fiquei por volta de 20 e 28 horas. Aí, tinha semestre que você se planejava para receber essa quantidade de matérias e esse valor também por essas horas, e ia terminando o semestre para você renovar o semestre que vem, você não tinha nenhuma ainda. Você já ficava preparado para ser demitido. Aí, surgia lá, surgiu 40 horas, mas você tem que trabalhar 40 horas. **Nunca tinha algo muito linear, era sempre muito inconstante, mudava muito** (E29, grifo nosso).

Sobre a carga horária de trabalho não oficial, alguns professores trabalham pouco tempo em casa (por conseguirem cumprir todas as atividades na instituição ou por terem mais trabalho somente no início do semestre) e outros dedicam muitas horas de trabalho fora da instituição de ensino. A questão de cumprir carga horária fixa de trabalho na IES divide a opinião dos docentes. Enquanto alguns conseguem cumprir todas as atividades dentro desse período, outros dizem ter um número grande de atividades que acaba extrapolando a carga horária fixa e, por isso, dedicam muitas horas extras para dar conta de todo o trabalho. Portanto, a carga horária de trabalho não oficial depende do modo como a carga horária oficial é cumprida (permanência na IES ou *home office*) e do tipo de instituição que o docente está inserido, pois no apêndice I vemos que os entrevistados 9, 11, 14, 15, 18 e 29 atuam em grupos educacionais. “A disciplina do EAD é pouco trabalho, porque, por exemplo, você tem que no começo do semestre preparar questões, revisar material, e o pessoal acompanha. Então, é uma hora diária, digamos assim. Você tem uma demanda maior no começo do semestre [...], mas depois é sossegado” (E7).

**Como é uma instituição muito grande e a produção é muito grande, a gente trabalha muito em casa**, muito mesmo. 12 horas por semana, fora as minhas 32 horas lá. [...] Vamos supor, eu sou responsável por aquela disciplina naquela marca. Como eu disse, eu tenho duas marcas. Então, eu tenho prazo para fazer aquilo. Se você conseguir fazer na instituição, legal, se você não conseguir, faça em casa. Aí, tem a questão da parte administrativa [...]. Então, isso você faz na instituição e o que você faria de produção de material, *slide*, questão, você acaba fazendo em casa (E9, grifo nosso).

É muito relativo, porque é um período só. Um dia ou dois que você quebra um galho para dar conta de entregar todos os prazos. **Não é nada absurdo. As nossas 40 horas, as nossas atividades tem que ser desenvolvidas lá na instituição. É raro a gente trabalhar em casa.** Às vezes, quando está um prazo muito atribulado, você pega uma semana e trabalha em casa. É muito relativo, porque são prazos. Eu tenho que fazer isso nesse dia, porque senão

cai o sistema, eu não consigo mais inserir. Então, é o dia que o sistema abre para você. Geralmente, eu faço na instituição. O sistema ele abre pra gente, eu faço na instituição, mas as vezes fica tanta coisa para entregar no mesmo dia, que eu termino um pouquinho em casa (E11, grifo nosso).

**Quanto maior a carga horária que você tem na instituição**, o que eu percebi, é que **aumentava muito a carga horária de trabalho em casa**. [...] O problema não é estar lá cumprindo as 40 horas. O problema é que **a demanda é muito excessiva**. Era a ideia de, eu ficava 40 horas lá, chegava em casa e ia para um terceiro turno, porque aí eu começava de madrugada e ia. E não era tão cíclico, porque começo de semestre é meio puxado. Não, era o semestre inteiro e era muito assim, banco de questões, era muita questão para fazer ou muita análise de aluno que tinha para fazer. Eu não digo que todo santo dia eu fazia terceiro turno, mas toda semana com certeza. Umás três horas por dia mais ou menos. Quando reduziu para 20 [horas], por exemplo, diminuí o número de disciplinas e conseqüentemente eu conseguia cumprir mais as 20 horas lá. Levava pra casa, mas como eu não tinha as 40, ao invés de trabalhar de madrugada, eu conseguia, por exemplo, fazer de manhã ou fazer o trabalho à noite, mas ainda em horário aceitável e não precisava entrar na madrugada (E14, grifo nosso).

A carga horária não oficial é utilizada fundamentalmente para a elaboração de aulas, questões para provas e atividades *on-line*, já que a tarefa de correção de provas e atividades é executada pelo tutor eletrônico. “Lendo o material, tirando ela do zero, eu demoro uma semana, duas, para fazer minhas aulas” (E11). “Eu digo que eu preciso de dois dias inteiros para montar uma aula, que é a aula da semana. Então, a aula roda toda semana. Dois dias daquela semana eu tenho que usar para fazer a aula” (E14).

Comparando com a pesquisa de Melo e Serva (2014), a agenda de trabalho do professor virtual da IES privada, para aqueles que não cumprem carga horária na instituição, é pautada nas atividades de ensino e elaboração de conteúdo, que são desenvolvidas quase que totalmente em *home office* (só frequentam a instituição nos momentos de gravação das aulas e de reuniões). Portanto, o ambiente de trabalho é a própria casa do docente. Já os docentes que cumprem carga horária na instituição e que, nesse momento, também desenvolvem atividades fora da função docente (atividades administrativas), as atividades de ensino e elaboração de materiais são cumpridas além do ambiente de trabalho, adentrando a casa do profissional sem limite de dia e horário. Somente a minoria dos docentes afirma cumprir a maior parte do trabalho dentro do horário fixo na instituição. Assim, o professor virtual da IES privada se assemelha ao professor-pesquisador por ter um volume grande de trabalho dentro (para os que cumprem carga horária fixa) e fora do âmbito institucional, mas diverge no tipo de atividade que realiza em casa, já que o segundo realiza mais atividades de pesquisa (47% das horas com pesquisa nos finais de semana).

Os docentes que não possuem carga horária fixa nas instituições de ensino estabelecem a sua própria agenda de trabalho. Eles criam sua rotina de trabalho, produzem os materiais, fazem atendimento virtual aos alunos e realizam outras atividades nas suas casas, e frequentam a instituição de ensino somente nos momentos de gravação das aulas ou de participação em reuniões. “A agenda da semana é feita por mim” (E1). “No EAD não tem dia, porque eu desenvolvo em casa, é praticamente *full-time, home work*. Trabalho em casa direto. Só pra gravar aula e gravar projetos. Então, é bem mais tranquilo, não tem uma carga horária da instituição” (E7).

No EAD é a distância. Você tem um cronograma de produção de conteúdo. Às vezes eles dão um prazo, falam: até tal data você tem que entregar todo o conteúdo. Então, **você faz o seu horário**, porque você tem que produzir um conteúdo escrito, tem que agendar as aulas gravadas, vai lá e grava. E acontece de alguns alunos terem dúvida com relação a disciplina. [...] Se o tutor não souber responder, ele pede para o professor responder. Então, também não tem data [...]. **No EAD é muito raro [ir na instituição], só para reuniões** de colegiado, quando eles têm algum tipo de reunião para conversar com a gente, **só quando a gente tem que gravar** (E13, grifo nosso).

Os professores que precisam cumprir carga horária de trabalho na instituição ficam com o poder de escolha da agenda mais reduzido. Os que possuem carga horária de 40 horas semanais frequentam a instituição todos os dias, cumprindo oito horas de trabalho por dia no período da tarde e da noite (períodos “sugeridos” pela IES; eles não podem trabalhar no período da manhã). Caso haja necessidade, eles podem trabalhar no sábado de manhã também. Aqueles profissionais que possuem carga horária de trabalho menor tem uma margem de escolha da agenda maior. “O horário de trabalho é de segunda a sexta das 2 da tarde às 10 da noite e no sábado das 9 ao meio dia. [...] Tem um período a tarde, um período a noite, para cada período conta como 4 horas. Por dia eu faço 8 horas dessas 40. Todo dia eu tenho que estar lá” (E15).

Eu tenho permanências na instituição de segunda e terça tarde e noite, quarta manhã e tarde, quinta à noite, sexta à noite, sábado de manhã. **São os dias que eu entrava no ar e o dia que eu dava suporte para os alunos**. Geralmente, as turmas vão mandar perguntas para mim nesses períodos. Então, eu estou sempre à disposição. Eu tenho 36 horas hoje na instituição, que é alocado como regime total de trabalho, é o período que eu fico lá e que eu me dedico. **Por semestre é fixo**, você tem que avisar o coordenador (E11, grifo nosso).

**Quando eu tinha carga horária mais cheia lá, eu estava lá todos os dias e as aulas sempre acontecem no período noturno**. Aí, depende muito. Se a minha disciplina roda em abril toda terça, ainda assim eu tenho que ir toda terça o semestre inteiro, porque os meus alunos estão no polo na terça e às vezes eles podem precisar do professor. [...] Quando eu estava na [instituição

Y] 40 horas, eu estava todas as tardes e noites lá. [...] Mas vai reduzindo, você vai organizando de acordo com os dias que você tem. Quando caiu para 20 horas, eu ficava todas as noites lá, menos quarta, que é o dia que eu sei que eu estou na [universidade pública]. [...] Agora, eu estou indo lá só terça e quinta (E14, grifo nosso).

Os motivos para a composição da agenda de trabalho dos docentes que cumprem carga horária nas IES privadas são a imposição das instituições (que determinam que os profissionais façam permanência na instituição nos mesmos horários dos coordenadores de cursos que eles estão atrelados; e que estabelecem os dias que as disciplinas dos cursos semipresenciais entram ao vivo para os estudantes e o professor tem que se adequar a essa rotina, ele não tem poder de escolha), a disponibilidade de horários do profissional que concilia a docência com outras atividades remuneradas ou com outras IES privadas (como é o caso das entrevistadas 14 e 18) e a questão de adquirir experiência para melhorar o currículo (pensando na carreira pública de professor). “[...] A mesma coisa na [instituição X], eu peguei todas as disciplinas que eles tinham disponíveis e tentei minimamente conciliar com horários que me eram possíveis para conciliar com a [universidade pública]. [...] Para também contar pontos para a carreira (E18)”. A “necessidade” da instituição ocupa o primeiro lugar no estabelecimento da agenda de trabalho dos professores.

Há uma flexibilidade, mas **para quem tem 40 horas acaba preenchendo todos os períodos do dia**, porque agora não tem mais permanência de manhã. Quando tinha, você conseguia pegar um dia ou outro de manhã e trocar, você vem de manhã e não vem à noite, por exemplo. Agora afunilou um pouco, **você tem que seguir mesmo a diretriz institucional**, com alguma flexibilidade. Agora não consigo escolher muito. Nem todo semestre eu estou com 40 horas. Nesse semestre eu estou com 40, mas no próximo eu posso estar com 20 ou 12 ou 16. Vai depender muito da oferta de disciplina. **É a instituição que determina**. Aí, dentro dessa alteração de carga horária, aí sim vai aumentando sua flexibilidade. O professor que tem 20 horas, se ele quiser ir só no período da noite, de segunda a sexta, ele pode ou ele pode ir alguns períodos à tarde, alguns à noite. O que a instituição sugere **é que você esteja lá no dia da sua aula** [...]. As ofertas da sua disciplina, os seus horários, ele é bem específico de um dia da semana. **Aula ao vivo eles que determinam**. Você tem que estar lá no dia e no horário que tem a disponibilidade de estúdio, que é que o aluno se matriculou. Aula gravada você já tem mais flexibilidade, você pode agendar sua aula, sua gravação (E15, grifo nosso).

Eles priorizavam que eu ficasse lá no horário que o meu coordenador estivesse lá. Então, eu ficava mais disponível pra eles e tinha uma certa negociação, digamos uma negociação média. Tal dia eu não posso, porque eu tenho compromisso profissional. Então, tudo bem. Mas **eles priorizavam os horários que os coordenadores estivessem lá**, tarde e noite, por exemplo. Tanto é que de manhã nunca era possível trabalhar enquanto eu fiquei por lá. **Era mais engessado, por causa dos horários que eles têm que fazer**,

**prazos.** A sua aula é quarta e sexta à noite. Então, você tem que estar lá quarta e sexta à noite, não tem como outro professor suprir essa necessidade (E29, grifo nosso).

Diferentemente da modalidade de ensino presencial, o argumento de lecionar o maior número possível de disciplinas não é tão forte na modalidade virtual, pois os docentes que atuam nos cursos semipresenciais das IES privadas têm a carga horária de trabalho e a remuneração mais fixa (não são contratados somente para lecionar) e os que trabalham exclusivamente nos cursos 100% *on-line* possuem outras atividades profissionais ou lecionam na modalidade presencial também (a renda é complementada com outros empregos). Nota-se, portanto, a heterogeneidade da configuração profissional virtual, posto que os docentes dos cursos 100% *on-line* possuem uma rotina distinta dos docentes dos cursos semipresenciais, considerando as cargas horárias oficial e não oficial, a agenda de trabalho e os motivos para composição dessa agenda, além da ação e das tarefas serem diferentes (enquanto um leciona no formato de vídeos, o outro leciona ao vivo e também realiza atividades administrativas), e do profissional 100% *on-line* sofrer maior oscilação de trabalho e, conseqüentemente, de remuneração. Essa heterogeneidade não é vista no ensino presencial das IES privadas (todos os profissionais enfrentam a oscilação de carga horária) e das escolas públicas, conforme mostram os estudos de Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016) – os professores da graduação possuem a mesma configuração profissional.

No tocante às atividades de conteudista que os docentes virtuais desenvolvem nas IES privadas, quando a instituição identifica a necessidade de renovação do seu material didático ou em caso de disciplina nova, há a convocação do (s) professor (es) (responsável pela disciplina ou outros) para a elaboração de apostila/livro. O profissional possui uma certa liberdade em relação às referências bibliográficas que pode utilizar para criar o material, desde que as referências obrigatórias estejam disponíveis na biblioteca da instituição e que as referências complementares possuam acesso livre na *Internet*. O ponto de referência dos professores são os materiais já existentes. As instituições impõem aos professores um padrão do material com o seu *template* (formato), divisão das unidades, número ideal de páginas e os pilares (ementa) do conteúdo. Não é o professor que define a ementa (dispositivo) da disciplina, ela já vem pronta. Depois da elaboração, o material passa por uma curadoria de revisão para aceitá-lo ou reprová-lo. Algumas vezes, o material volta ao professor para que ele refaça alguns pontos.

Você tem que criar uma apostila, um material de quatro unidades. **Eles têm todo um *template*, de quantas páginas tem que ser produzidas, como são divididas as unidades, o conteúdo. Eles passam uma ementa básica e você cria todo um conteúdo.** O EAD é muito aberto, é o próprio professor que indica bibliografia. Vem a ementa só, que é o conteúdo, só que a bibliografia **você pode ficar livre dentro da biblioteca da instituição de escolher os livros que estão lá**, o conteúdo que está lá, para você criar o seu conteúdo. E também, claro, eu trago coisas de fora (E13, grifo nosso).

É bem aberto. Eu produzi um livro só até agora. Eu tive as fontes pra consultar. **O que eles pedem é que sejam fontes que sejam públicas pra eu consultar**, porque vai estar a lista de referência para o aluno. [...] Então, por exemplo, o *Google* acadêmico, os artigos científicos. Você tem que seguir a ementa da disciplina e quando vem a demanda para produzir o livro vem lá livro da disciplina tal e a ementa, e vem as unidades pra você, o que você tem que abordar mais ou menos em cada unidade. **Tem-se teoricamente um setor, um órgão, um grupo de pessoas que definem o que aquela disciplina vai trabalhar.** Então, **a gente**, por exemplo, **não participa do processo de construção da disciplina**, isso não. Vem a demanda: eu quero que você produza esse livro, essa é a ementa, todos os conteúdos que tem que ter ao longo dessas quatro unidades. Você que se organiza com relação as fontes que você vai usar. [...] Eles não ficam em cima não. **Depois vai para a curadoria, que é alguém que revisa.** Se acha que tem alguma coisa inconsistente, volta pedindo pra você arrumar, se não já aprova e tudo certo (E14, grifo nosso).

A apostila/livro pode ser considerada como um dispositivo (DODIER, 2016; DODIER; BARBOT, 2017), visto que ela é uma prova material do trabalho (ação) do professor, que ela transforma a aula desse profissional (a aula é baseada na apostila) e modifica o conhecimento do aluno a respeito de determinada disciplina. Portanto, apesar de ser um auxílio para o professor agir, a apostila deve ser pensada também sob a ótica da coerção, pois ela causa uma limitação ao professor de certa forma, já que, nas aulas, ele precisa seguir o conteúdo da apostila independentemente da sua visão de mundo (paradigmas), a divisão do material e os conceitos escolhidos, e quase não possui abertura para abordar um conteúdo diferente do material. Assim, a apostila acaba limitando o conhecimento e a visão do aluno também, que só estuda e aprende com aquele material.

A intenção das instituições de ensino (finalidades que elas atribuem ao dispositivo) com o estabelecimento da apostila é criar um guia, um padrão (o ensino é padronizado de forma geral nas IES privadas), uma orientação tanto para o docente quanto para o estudante, como se ela fosse uma garantia dos conteúdos de determinada disciplina, que o primeiro precisa ensinar e o segundo deve aprender. Em relação aos ideais, os professores e os alunos não questionam a imposição das apostilas, pois a elaboração delas é uma atividade pertinente ao professor virtual (ele é remunerado para exercer essa função) e o uso delas faz parte das regras institucionais, que ele precisa acatar para atuar nessas instituições de ensino. Já os alunos seguem todas as

normas estabelecidas pelas IES privadas para a obtenção do diploma de ensino superior. Quanto à temporalidade, esses dispositivos devem ser pensados desde o momento de elaboração/criação (do professor) até a sua utilização para preparação das aulas (pelos professores) e para aprendizagem/estudo dos alunos no período de realização da disciplina.

Neste estudo, considera-se que a ementa, a bibliografia e a apostila da disciplina integram um dispositivo sociopedagógico, uma vez que as instituições de ensino controla-o totalmente. No caso da apostila, peça principal de leitura exigida dos alunos para “aprendizagem” e avaliação, a centralização do poder institucional é claramente identificada, pois a IES determina várias regras ao profissional que vai elaborá-la, como o cumprimento da ementa, o número de páginas, o seu *template*, divisão das unidades, conteúdo principal, a utilização de livros somente da biblioteca da escola e outras fontes de informação de acesso livre. Além disso, os professores possuem como ponto de referência as apostilas anteriores e, após o término da elaboração, a apostila passa por uma revisão, uma curadoria, ou seja, há um controle sistemático da instituição para que nada escape da padronização (e, respectivamente, da “qualidade”) imposta por ela. Essa realidade do ensino virtual, que se baseia fundamentalmente em apostilas, apesar de alguns docentes recomendarem outras fontes de informação em suas aulas, como os artigos científicos, é totalmente diferente da modalidade presencial das IES privadas, percorridas nesta pesquisa, e das públicas, abordadas nos estudos de Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016). No ensino presencial, os professores não possuem o dever de elaborar apostilas e não se tem um controle rígido sobre as aulas, a forma de ensino. O profissional precisa utilizar a ementa e a bibliografia obrigatória, fora isso, pode utilizar outros livros e outras fontes de informação, sugerir uma bibliografia complementar, ampliar o conhecimento do estudante.

A respeito da preparação das aulas virtuais, dois elementos são relevantes nessa modalidade de ensino – a gravação de vídeos (para cursos 100% *on-line*) ou as aulas ao vivo (para cursos semipresenciais) quanto ao conteúdo da aula e *slides*, e quanto à preparação dos professores para lecionar virtualmente e à infraestrutura da instituição.

Em relação ao conteúdo, a gravação de vídeos e as aulas ao vivo são baseadas na ementa e no material didático da disciplina, na apostila que o próprio professor elaborou ou que outros docentes construíram. Na maioria das vezes, a apostila já está pronta e o professor prepara a sua aula em cima desse material de outro (s) colega (s). Portanto, para preparar a sua aula, o professor fica restrito à apostila da disciplina. Ele não pode fugir muito do conteúdo que está no material, com exceção de pequenos momentos da aula (início e/ou final), quando pode sugerir outras referências bibliográficas, vídeos ou comentar a sua opinião sobre o tema do dia



ou do vídeo. Além disso, o professor deve seguir a estrutura da apostila para lecionar. No caso das aulas ao vivo, se o material possui quatro unidades e são quatro aulas, por exemplo, em cada aula o docente vai abordar uma unidade do livro para elucidar o conteúdo da apostila aos alunos. “A intenção do ao vivo é reforçar o conteúdo que o aluno já leu, trazer pontos importantes pra frisar e pra esclarecer para ele, trazer exemplos pra ele fazer a ponte entre a teoria e a prática, trazer colocações a mais para abrir o que ele está pensando e falar com ele” (E11).

Já os *slides* (não humanos) das aulas possuem um padrão, um *template* imposto pelas instituições, normas de como posicionar o conteúdo no *slide*, de como usar imagens, figuras, entre outros elementos. Em alguns casos, esses *slides* acabam passando por uma supervisão da coordenação do curso para liberação da gravação. Logo, as aulas virtuais acabam sendo mais normatizadas do que as aulas presenciais nas IES privadas. Diante dessa padronização, alguns entrevistados criticam as regras impostas pelas instituições, como a entrevistada 14, que menciona a questão de divergências de visões de mundo (paradigmas) e ter que passar o conteúdo para o aluno da mesma forma, e o entrevistado 29, que designa o ensino a distância de “enlatado” justamente pela normatização do trabalho do professor, das apostilas, das aulas.

Na [instituição X], por exemplo, a gente tem, pelo menos o regime deles de aula, **a gente tem um livro base e a gente não pode fugir do livro base. É assim, a gente fica meio amarrado. Então, você não tem muito que refletir sobre o tema.** Você vai gastar tempo pensando em qual abordagem do livro você vai usar, qual vai ser o enfoque da aula. **Para fazer o slide tem todo um padrão, um template,** a forma como você vai posicionar, se vai ter figura ou não. [...] Geralmente, o padrão do livro deles são quatro unidades. Então, você tem que abordar cada unidade em uma aula, porque são quatro aulas. Como vem o livro e tem essas quatro unidades, vamos supor, unidade um eu vou abordar na aula um. A unidade um do livro, vamos supor que ela traz dez conceitos diferentes. Eu posso escolher um desses conceitos, eu posso escolher o enfoque da aula, por exemplo, mas desde que eu não fuja muito do livro, porque a ideia da aula é eu explicar, trazer um aprofundamento e fazer com que o aluno entenda aquele conteúdo. [...] **Tem um momento na aula que eu tenho uma liberdade,** tanto no começo quanto no final, **de trazer outras coisas dentro dessa temática** [...]. Tirando esses dois momentos do começo e do fim, eu tenho que seguir à risca o que está no livro. Então, se é um livro funcionalista e eu sou crítica é meio complicado, porque eu tenho que abordar os conteúdos funcionalistas e usar o momento inicial e o final para trazer minha visão crítica, por exemplo. **Eu não posso durante os conteúdos fugir da teoria que está no livro, ainda que seja uma teoria que eu não concorde** (E14, grifo nosso).

**Com relação às videoaulas, elas tinham que ser baseadas no material didático.** Então, eu tinha que trabalhar em cima dos aspectos que estavam no material didático. Por exemplo, eu podia trazer, sugerir um vídeo, sugerir uma coisa no *Youtube*, uma coisa assim, extra, mas a fala mesmo era a partir do

material. Então, **eu tinha que elaborar um conjunto de PowerPoint com x slides e a partir do que estava lá, dos capítulos que tinham na apostila.** [...] Eu tinha autonomia para montar o material, mas a partir da apostila que também foi estruturada. Pelo menos os temas que tinham que ter na apostila veio deles. [...] E **os slides** eram a partir disso, que **eu tinha que enviar para um coordenador que ia avaliar os slides** e me dar o *ok* se eu podia gravar aqueles *slides* (E18, grifo nosso).

**Você ia transmitir uma aula, você transmitia a aula baseada no material que às vezes você não elaborou.** Em função de ser conectado com esse, que eu falo, **enlatado**, você não poderia estar falando de um tema, um assunto, um autor que viesse de um material que não está ali para os alunos consultarem, porque tem essa conexão. **O enlatado tem o material do professor e tem o material do aluno**, e você deixa outros elementos como sugestões. Sugestão no final da aula, sugestão de pesquisa. Essas coisas. **O campo é um pouco mais limitado.** Você não consegue trabalhar um filme, um artigo científico, porque você pode acabar sobrecarregando o trabalho dos tutores. Tudo tem uma limitação (E29, grifo nosso).

Quanto à preparação dos professores para lecionar virtualmente (em questão de estúdio, gravação) e à infraestrutura da instituição, os entrevistados dos cursos semipresenciais sinalizam como o ponto positivo do ensino a distância. Para eles, a gravação de aulas é profissional e se compara ao jornalismo. Há um padrão em relação à vestimenta e maquiagem do docente, de modo que os alunos se concentrem somente no conteúdo da aula. Os docentes podem ensaiar a aula com profissionais da área da pedagogia, que os orientam quanto à linguagem, gestos utilizados, didática da sala de aula e posicionamento diante da câmera. No dia da aula ao vivo, o docente deve entrar no estúdio antecipadamente para fazer teste de áudio e de câmeras. Para lecionar ao vivo, o professor tem como recursos disponíveis (não humanos): as câmeras, câmera de documentos, o microfone, *prompt*, computador, cronômetro, *slides* e o *chat* ao vivo, além do auxílio do tutor eletrônico e do tradutor de libras, fora a equipe responsável pela gravação e transmissão da aula. Segundo os professores entrevistados, a estrutura física das instituições privadas no tocante à gravação de aulas é excelente. As salas possuem uma boa qualidade, com muitos recursos tecnológicos e equipamentos profissionais.

No caso da gravação de vídeos (para os cursos 100% *on-line*), as instituições regulamentam o número de vídeos a serem gravados e o tempo de cada vídeo.

No total são 27 vídeos, vídeo de abertura, vídeo de encerramento e os vídeos intermediários para cada aula. Em média, eles pedem para que os vídeos tenham em torno de cinco minutos de conteúdo, porque mais que isso começa a ficar cansativo para o aluno. Então, tem que ser vídeos curtos, mas muitos vídeos. Você acaba dividindo o conteúdo ali dentro (E13).

Nas aulas ao vivo, o período da aula é de uma hora e vinte minutos, com margem de erro de um minuto e meio. Posteriormente, a equipe técnica realiza cortes no vídeo da aula (a cada 15 ou 20 minutos) para disponibilizar aos alunos no ambiente de aprendizagem virtual. Assim, o professor também tem que se preparar quanto ao tempo exato da aula, cumprindo todo o conteúdo do dia e levando em consideração os blocos de tempo para uma ideia não ficar cortada no vídeo.

**No ao vivo, a gente tem uma preparação prévia.** A gente tem que ver se o material já está ok no estúdio, que são os *slides* da nossa teleaula, [...] se o *slide* está batendo com o que você enviou para o aluno [...]. Antes de ir para o estúdio, o que a gente tem que fazer? Geralmente, você chega meia horinha antes [...]. **A sua roupa tem que ser discreta** e não pode ser nada muito decotado, muito estampado, [...] por quê? Porque senão você tira muita atenção do aluno e tem N tipos de alunos. Às vezes o aluno tem algum problema de visão ou alguma dificuldade, fica difícil para ele. Então, tem que ser sempre fosco, sempre básico. A gente já tem que estar maquiada, a maquiagem também bem *clean*, nada brilhante [...]. A gente vai para o estúdio, põe microfone, é acertada na câmera, testa o áudio, testa o tempo que a gente tem que colocar lá, porque tem que bater o tempo certinho. O libras vem, ensaia. [...] É importante que você fique bastante na câmera para você falar com o aluno. [...] **Você tem que treinar a fala, a didática.** Mas eles também liberam o estúdio para você ensaiar. Então, você pode ensaiar em momentos que não está tendo aula e **tem geralmente uma pessoa do pedagógico te direcionando**, algum vício de linguagem, o tom que você fala [...] (E11, grifo nosso).

Quando você está começando, eles pedem para obrigatoriamente você ensaiar. Então, você vai lá no estúdio, porque a dinâmica do estúdio é um pouco chata. Para o EAD, **você tem que seguir muito o tempo.** [...] A aula um tem que abarcar tudo o que eu preparei para a aula um. Então, a gente já elabora a aula pensando. **As aulas são de uma hora e vinte.** Eu tenho que elaborar uma aula que caiba nessa uma hora e vinte, que eu não precise falar correndo e que eu não precise matar tempo e que dê pra falar tudo o que eu quero. [...] Se eu correr muito e terminar minha aula de uma hora e vinte em 50 minutos, isso é impossível, é inadmissível. Eu tenho que usar no máximo uma margem de erro de um minuto e meio. [...] Então, a preparação é mais nisso. Ensaiar a minha fala, pensar em tudo que eu vou falar, em exemplo que eu vou trazer, que caiba [...]. Já tenho que pensar no exemplo que eu vou usar pra caber e é tudo bloquinho. Eles vão fazendo **cortes no vídeo a cada 15 ou 20 minutos.** Então, eu preciso pensar em falas que sejam feitas dentro desses blocos, porque depois quando eles disponibilizam, eles disponibilizam com os cortes. Eu não posso pegar uma ideia que vá levar 18 minutos se o meu bloco é de 15 [...] (E14, grifo nosso).

**A gravação de aulas era bem profissional.** Eu só entrei no estúdio a primeira vez para transmitir uma aula após eu ensaiar aquelas aulas quatro vezes. E nesse ensaio tinha uma profissional da área da educação analisando todos os detalhes, desde a dicção, do que você não poderia falar. [...] Da primeira até a quarta aula de treinamento tinha um progresso muito grande. **A gente realmente aprendia a lecionar no formato EAD.** Então, falavam pra gente

buscar o conhecimento dialógico na fala. Eu nunca falava eu. Eu falava: então, agora nós vamos elaborar, pra chamar o aluno. **Também era interessante não minimizar o ensino a distância.** Então, eu nunca falava: agora eu vou passar para vocês brevemente, vou passar um pouquinho da história. Sempre tinha esse cuidado. **O estúdio ele tinha as condições físicas muito boas,** ele tinha ar condicionado, recursos tecnológicos, tinha um técnico tanto para cuidar da parte de interação com os alunos quanto da qualidade das gravações e das transmissões também. **Não tinha o que reclamar** (E29, grifo nosso).

Em relação às atividades avaliativas utilizadas pelos docentes no sistema EAD, as regras são todas estabelecidas pelas instituições de ensino, o profissional não tem poder de escolha dos métodos de avaliação da sua disciplina. O professor não prepara a prova para a sua disciplina, a instituição cobra que em determinado prazo ele entregue um certo número de questões sobre o conteúdo da disciplina, que vai para um banco de questões. As provas são elaboradas automaticamente por um sistema (não humano) que sorteia questões, de modo que cada aluno recebe uma prova diferente a ser realizada presencialmente, não importando se ele está inserido em uma modalidade 100% virtual ou semipresencial. Por esse motivo, o professor precisa elaborar um número grande de questões. Como as instituições sempre mudam as disciplinas que cada professor é responsável, o banco de questões acumula questões de profissionais distintos. Então, a prova do aluno pode ter questões elaboradas por vários professores que já foram responsáveis pela mesma disciplina.

Além das questões de provas, o professor elabora diversos trabalhos, como os fóruns avaliativos para a discussão de casos, de situações reais e/ou hipotéticas, as tarefas que são realizadas pré-aula e pós-aula para fixação do conteúdo do dia, e a atividade interdisciplinar que reúne os conteúdos de todas as disciplinas do semestre (todos os professores elaboram essa atividade em conjunto). De modo geral, o estudante realiza uma prova por disciplina e um número de atividades. Na maioria das IES, a prova é constituída somente de questões objetivas ou o número de questões dissertativas é mínimo. Em um período anterior, as provas continham os dois tipos de questões, mas as instituições de ensino resolveram adotar provas exclusivamente com questões objetivas, uma vez que as discursivas geram respostas subjetivas, causando dúvidas e discussões em relação à correção do tutor eletrônico.

A correção das provas e das atividades é feita pelo tutor eletrônico. Essa tarefa não é de responsabilidade dos professores, mas eles elaboram uma justificativa da resposta das questões de provas e das atividades para facilitar o trabalho dos tutores. Somente em caso de dúvida acerca da resposta do aluno, os tutores entram em contato com os docentes para esclarecimento de como fazer a correção. Então, essa demanda é passada para os professores. O fechamento das notas também não é de responsabilidade do docente da disciplina. O sistema

(não humano) faz essa função automaticamente. Assim, o professor não tem conhecimento das notas e dos estudantes que passaram ou reprovaram na sua disciplina.

**Quem faz a métrica é a instituição. Eu não sei quanto o aluno tirou, a média dos alunos, nada. Quem corrige essa parte são os tutores. A minha disciplina é uma prova, 2 trabalhos em grupos, 2 avaliações virtuais no sistema e o fórum avaliativo. [Prova] Hoje é só objetiva.** A parte de escrita eles fazem no fórum avaliativo onde eu crio uma temática mais atual, eu trago um caso real e os alunos vão dando opinião, e o tutor corrige vendo qual é a relevância daquela temática. Isso é para tentar trazer a prática e a teoria (E9, grifo nosso).

A gente cria as provas, os fóruns avaliativos. **Um banco de dados**, por exemplo, a prova deles vai ter só 5 questões, eles pedem pra gente produzir 20, porque dentro dessas 20 vai sortear. **Você monta as questões e você coloca o gabarito** explicando porque aquela determinada questão é a correta e assim por diante. Tem um fórum avaliativo, é a gente que faz e o tutor corrige, [...] com base na resposta que a gente deu [...]. **No EAD é só [questão] objetiva.** Eles pedem algumas questões subjetivas também, mas é bem menor a quantidade. A gente manda para o banco, o banco vai sortear. É uma prova por bloco, a hora que encerra o bloco, eles têm aquela prova. Eles têm um fórum avaliativo e eles têm as atividades valendo nota, que são questões para responder eletronicamente (E13, grifo nosso).

**Lá o que a gente faz é muita questão de prova, porque a prova geralmente tem 12 questões, mas a gente tem que produzir 70**, porque vai para um banco de questões que são sorteadas depois por aluno. Cada aluno tem uma prova exclusiva. Eu tenho que produzir as 70. [...] Como cada semestre eles vão alimentando esse banco com questões e a disciplina não é exclusivamente minha todo semestre, [...] às vezes, o aluno, nesse mesmo banco, vai pegar questões que você escreveu e questões que eu escrevi, porque vai tudo para o mesmo banco. [...] A gente prepara também atividades que ele vai fazer para cada aula. Então, atividade de fixação, [...] que vai pro ambiente virtual dele. A gente prepara também atividades sobre a disciplina de uma maneira geral, que são as avaliações de aprendizagem, que ele vai lá e vale nota também. E a gente faz aula atividade, fórum de discussão, que eles compartilham entre eles, eles interagem [...]. Tem também atividade interdisciplinar que pega todas as disciplinas do semestre, todos professores se reúnem, discutem atividades. Então, **são várias atividades que a gente elabora.** Ele tem **uma prova por disciplina** [...]. Antes ela era mesclada, agora **para facilitar a correção do tutor está só objetiva** [...]. Todas a gente faz com gabarito comentado, porque se o aluno entra com recurso, já vai o comentário do gabarito pra ele (E14, grifo nosso).

**Eu trabalhei em instituições que tinham regras muito rígidas**, nesse sentido. Eu tinha que dar x provas, pelo menos um trabalho. **As regras vinham meio estabelecidas.** No EAD, totalmente estabelecido. Tanto que **eles que geravam as provas e tudo mais, eu não tinha autonomia nesse sentido.** [...] Você elabora questões para um banco de questões e o coordenador geral do curso de Administração escolhe as questões que vão cair

na prova. Então, tantas discursivas, tantas objetivas, [...] a partir de alguns critérios, questões fáceis, médias, difíceis [...] (E18, grifo nosso).

A questão da avaliação dos alunos evidencia a particularidade do ensino virtual, visto que os professores dessa modalidade são os únicos que não elaboram a prova para os seus alunos, considerando as especificidades de cada turma, como o nível de aprendizagem, as dificuldades, entre outras. Ademais, esse docente não realiza a aplicação (necessária para esclarecer eventuais dúvidas sobre as questões) e a correção da prova (e das atividades; função do tutor eletrônico e do sistema não humano), não faz o fechamento da nota de cada aluno, não sabe o desempenho (satisfatório ou não) e o resultado da sua turma. Logo, ele não tem uma resposta ao seu método de ensino, porque não sabe se os estudantes compreenderam o conteúdo das aulas e se a prova estava adequada ao que foi ensinado. Aliás, o aluno realiza uma prova que resulta de questões elaboradas por diversos professores que lecionaram a disciplina, ou seja, a prova pode não ser tão adequada às aulas, mesmo o ensino sendo padronizado (principalmente no caso das aulas ao vivo).

O processo avaliativo – elaboração da prova, correção da prova e das atividades, e fechamento das notas – é feito, quase que totalmente, por um sistema não humano. Por essa razão, grande parte das questões de prova é objetiva, fator que acaba limitando o desenvolvimento e a aprendizagem do aluno, pois ele não precisa elaborar uma resposta dissertativa argumentativa, discutindo o conteúdo de determinada disciplina. A padronização/“enlatamento” do ensino e o isolamento do professor são características que contribuem para o individualismo e o empobrecimento da interação na profissão e na relação entre professor e aluno, já que, além de não estar em contato com o estudante, ele cria individualmente (em casa ou na instituição) questões para um banco de dados, ele não se relaciona com os outros docentes para conversar sobre as atividades avaliativas, saber do desempenho dos alunos nas outras disciplinas e elaborar atividades conjuntas, interdisciplinares.

Na realidade, a maioria dos professores virtuais não tem relação com o aluno, com exceção dos cursos semipresenciais, que no momento da aula *on-line*, o aluno pode interagir com o profissional por meio do *chat*, mas somente algumas mensagens são selecionadas pelo tutor para discussão. A aula 100% *on-line* é gravada pelo docente com o auxílio dos assistentes de estúdio, sem qualquer relacionamento com o aluno. As dúvidas dos estudantes em relação à correção das provas e atividades são atendidas pelo tutor, que envia essa demanda ao docente somente em caso de necessidade. Logo, o professor não interage diretamente com o aluno. Então, o profissional do EAD age/atua isoladamente. Como é possível um ensino pautado

totalmente em um sistema não humano, sem as relações professor/professor e professor/aluno? Qual a qualidade desse ensino que não considera a individualidade do aluno? Essa característica do EAD é distinta do ensino presencial das IES privadas descrito nesta pesquisa e, mais ainda, das escolas públicas, abordadas por Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016), que a ação docente é pautada nas relações e interações entre professor/aluno e professor/professor (no caso das IES públicas), na sala de aula e em outros espaços.

O principal instrumento utilizado pelo professor para lecionar no sistema EAD é o *slide* (não humano) – material de apoio essencial da teleaula. O quadro (que também é um não humano) fica em segundo plano para momentos de contas, desenhos, anotações. E a estrutura do estúdio é fundamental: câmeras, luz, microfone, cronômetro, computador, *prompt*, câmera de documentos para mostrar livros e folhas, e o *chat* para conversar e tirar dúvidas dos alunos (não humanos).

Eu tenho os meus *slides*, **eu me baseio nos slides**, eu mostro para o aluno. [...] Eu uso tudo, **quadro, slide**. Eu preciso de **microfone**, eu preciso da **luz**, senão eu fico apagada, **eu preciso de toda a estrutura do estúdio**. Eu tenho também um **computador**, eu tenho a **lousa interativa**, eu tenho uma **câmera de documentos** [...]. E tem a pessoa do libras que está ali do lado, tem as **câmeras**, tem o **prompt**, que é a televisão que eu recebo as dúvidas, que é um dos mais importantes, tem meu **cronômetro**. Tem a antessala com todo **aparato técnico de áudio**, todas as coisas necessárias. E o **tutor** que está comigo pra mediar, pra ver as questões (E11, grifo nosso).

**Slides**. Você prepara os *slides*, manda para o estúdio e esse vai ser o seu material de apoio durante a teleaula. A teleaula você fica parte falando com a câmera, com o aluno, e parte você coloca o *slide* na tela e articula nesse material. **Esse é o principal material**. [...] Um cronômetro, mas isso o próprio estúdio disponibiliza. Basicamente essas ferramentas. **Vídeos**. Eu levo **livros**, tem uma câmera de documentos que você pode mostrar o livro físico. Então, existem esses recursos [...] e plataformas de comunicação. Tem plataforma de interatividade com o aluno, como o **Kahoot**, por exemplo, que é uma plataforma que a gente usa muito, que você consegue conectar com o aluno do outro lado, ele conecta no celular. Então, é uma ferramenta que também passa a ser importante. E o *chat*. O *chat* também você tem auxílio de um tutor. Os alunos mandam as mensagens, as dúvidas via tutor, o tutor manda para você na tela do estúdio e você responde e interage com os alunos. Então, **ferramentas de interação também são importantes nesse contexto** (E15, grifo nosso).

A respeito do espaço físico, para os profissionais que fazem permanência na instituição de ensino (grupo educacional), existe uma sala geral dividida em áreas e em coordenadores dos cursos. Assim, cada docente deve permanecer próximo ao coordenador do curso que está vinculado. Além disso, como o professor está associado a diversos cursos, também há divisão

da permanência na IES por curso e por dia da semana. Desse modo, ele fica próximo do coordenador do curso que está trabalhando naquele determinado dia (exemplo: segunda-feira permanência no curso de Administração, terça-feira permanência no curso de Marketing e assim por diante). Não há salas individuais para cada professor. Nas outras instituições, os professores não fazem permanência e não possuem sala. Dessa forma, os principais espaços de atuação do professor virtual diferem daqueles do profissional presencial apontados por Serva *et al.* (2016) e confirmados neste estudo, visto que o primeiro não atua na sala de aula, mas no estúdio de gravação, na sua residência e na sala geral (no caso daqueles que fazem permanência na instituição). “[...] Tinha a sala conjunta de professores. Era uma sala coletiva (E18).

**É uma sala geral dividida por área.** Existem as coordenações das Sociais Aplicadas, coordenações da área da Saúde. **De acordo com a sua permanência do dia, você precisa ficar próximo desses coordenadores.** Existem salas integradas que ficam todos os professores reunidos de todas as áreas. Um professor que tem 40 horas, por exemplo, a carga horária dele vai ser dividida em diversas disciplinas em diferentes cursos. Tem que ir mudando. Às vezes eu estou lá no departamento de Saúde, permanência no curso de Estética. Eu trabalhei a disciplina de Comportamento do Consumidor para o curso de Estética. Então, eu fico lá de terça-feira, por exemplo. E na quarta-feira, eu estou trabalhando Sistemas de Informação na ADM, eu fico lá na ADM. **Vai variando de acordo com a sua carga horária** (E15, grifo nosso).

Para trabalhar a prática da Administração (ação e campo de atuação do administrador) com os alunos, os professores virtuais ficam mais limitados do que os profissionais da modalidade presencial, uma vez que eles precisam seguir regras impostas pela instituição de ensino nos momentos de preparação do material, nas aulas gravadas e aulas ao vivo de uma disciplina. Os docentes procuram inserir exemplos reais ou hipotéticos, *cases* (de *sites*, periódicos, banco de *cases*) e exercícios na elaboração do material escrito (apostilas) e nas atividades dos alunos, especialmente nos fóruns avaliativos. Na gravação dos vídeos, que são curtos, muitas vezes os professores não conseguem discutir a ação do administrador, como afirma o entrevistado 7. Já no período da aula ao vivo, que também possui limitação de tempo, os profissionais utilizam os exemplos do próprio material (elaborado por ele ou por outro docente) base da disciplina e das atividades planejadas para aquele dia. Somente em algumas ocasiões, os professores apresentam casos que não estão na apostila da disciplina. A utilização de vídeos e a prática de palestras/rodas de conversa com profissionais da área estão sendo proibidos recentemente por questões de direitos autorais e mudanças institucionais, respectivamente.



**No EAD a gente tem uma limitação muito grande.** Por exemplo, algumas disciplinas quando eu preparo o material, **eu consigo trazer na parte escrita exemplos, cases, algumas ferramentas** sem ser a parte teórica pura. [...] Eu consigo quando estou preparando material incluir no material, porque **é bem mais engessado, mais fechado**. Eu tenho que entregar um pacote fechado e o aluno vai ter acesso ao que está ali, e também os **vídeos e matérias complementares** (E7, grifo nosso).

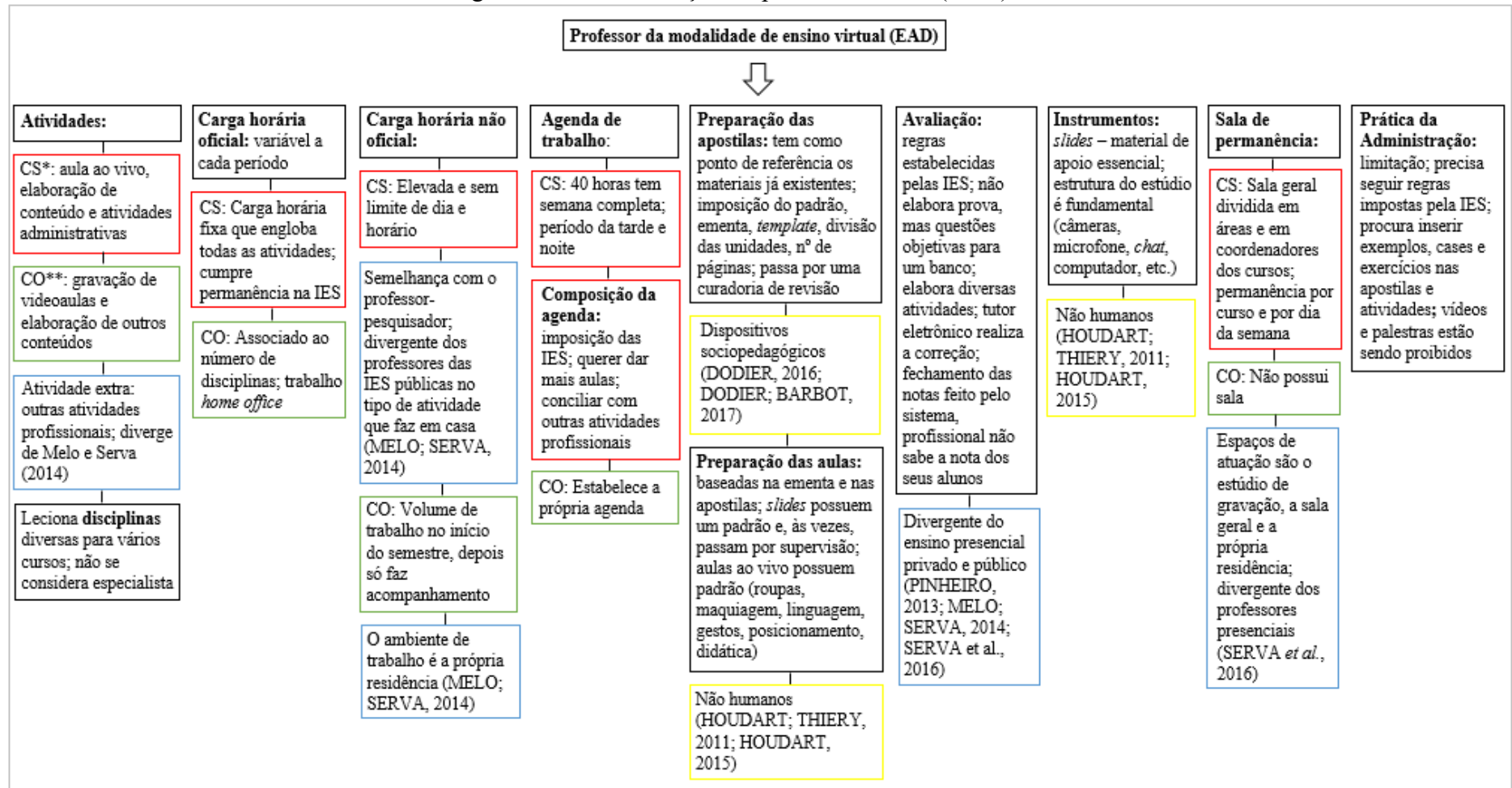
No presencial, a gente tem mais autonomia para trabalhar com *case* [...]. **No EAD é mais complicado, até mesmo pelo tempo.** Geralmente, **eu gosto de levar case, que a gente chama de situação-problema.** Então, se eu não levo um real, eu crio um que vai trabalhar aquele conteúdo que ele viu naquela aula. Geralmente, eu crio duas situações-problemas. Lá tem coisas que são bem arbitrárias. Tem disciplina que o modelo de livros deles já vem com situações-problemas prontas, você não pode criar, passa aquele. [...] Geralmente, as situações-problemas que são criadas por algum professor lá no livro, você consegue trabalhar, só que é gostoso quando você pode criar ou você escolher o *case* [...]. **Aí, eu gosto de pegar notícia.** Saiu essa notícia aqui no *site* tal e em cima da notícia a gente trabalha e tenta trazer pro campo. [Vídeos] Antes, quando podia, a gente usava. De programas Grandes Empresas Pequenos Negócios, essas coisas assim. Agora como não pode mais, a gente está mais em *case* mesmo (E14, grifo nosso).

[...] Você consegue trazer *cases*, vídeos. Dá para criar esses *cases*. **O próprio livro da instituição é produzido num formato que [...] é obrigatório colocar cases.** Às vezes são *cases* fictícios, às vezes são *cases* de revistas consagradas. Eu mesmo gosto de utilizar *cases* da FGV, que tem uma revista, Estudo Brasileiro de Casos, que é muito boa, é só focada em casos de gestão, de Administração. Eu utilizo muito. **Vídeos também.** A gente consegue levar alguns vídeos, mas recentemente a empresa está avaliando essa questão dos vídeos por direitos autorais. [...] É preciso buscar vídeos que tenham os seus direitos não reservados, vamos dizer assim, abertos à utilização, que você fica um pouco restrito. E também há a possibilidade de criação de alguns vídeos. [...] **No EAD esbarra muito nessa questão de direito de imagens, direitos autorais,** isso é bem sério. Mas são ferramentas bastante utilizadas sim. [Convidados] Agora eles tiraram essa possibilidade, porque tiveram algumas mudanças institucionais, mas tinha a disciplina de Seminários (E15, grifo nosso).

De modo geral, a ação do professor da modalidade de ensino virtual (EAD) pauta-se nas aulas ao vivo ou gravação de videoaulas, na elaboração de outros conteúdos (apostilas, questões para provas e atividades) e nas atividades administrativas (no caso do profissional que cumpre permanência na IES); e no ensino de diversas disciplinas, já que o profissional se insere em inúmeros cursos de Administração/Gestão (tecnólogos) e precisa ser versátil para permanecer atuando no EAD. A carga horária de trabalho é variável, principalmente no caso do docente dos cursos 100% *on-line* (associado ao número de disciplinas), uma vez que o docente dos cursos semipresenciais cumpre carga horária fixa (permanência) na IES; a carga horária não oficial é elevada (por cumprir diversas atividades de diferentes disciplinas e, ainda,

realizar atividades que fogem do âmbito da docência). A agenda de trabalho (principalmente imposta pelas IES) semanal é fixa nos períodos da tarde e noite (cursos semipresenciais) ou é flexível, *home office* (cursos 100% *on-line*). O espaço para permanência na instituição é coletivo, dividido por áreas e coordenadores dos cursos, no caso dos profissionais que cumprem permanência na IES. O profissional elabora apostilas baseado em um padrão e um ponto de referência, que depois passam por revisão; e prepara as aulas (padronizadas) utilizando a ementa e as apostilas (dispositivos sociopedagógicos) das disciplinas. Os instrumentos de ensino utilizados são os não humanos (*slides* e equipamentos do estúdio). O ensino da ação/atuação do administrador ocorre, principalmente, por meio da inserção de exemplos, cases e exercícios nas apostilas e atividades, considerando que o ensino é padronizado e limita a ação do docente. O professor elabora questões para provas, que vão para um banco/sistema, e várias atividades (o profissional não elabora a prova da sua disciplina, não faz a correção das atividades avaliativas, não realiza o fechamento das notas e não tem conhecimento dos alunos que foram aprovados). A Figura 5 apresenta uma síntese da ação desse docente.

Figura 5 – Síntese da ação do professor virtual (EAD)



Fonte: Elaborada pela autora

\*Modalidade de cursos semipresenciais

\*\*Modalidade de cursos 100% *on-line*

Após apresentar as especificidades do ensino presencial e do ensino virtual, discutiremos a formação dos estudantes, o desenvolvimento dos docentes (pesquisa e publicações) e a ideia de bom profissional – questões inerentes ao ensino superior privado no geral.

#### **4.2.3 Formação dos estudantes, desenvolvimento dos professores e ideia de bom profissional**

Na modalidade de ensino presencial, a formação dos estudantes é “voltada para o mercado de trabalho”, como dizem os professores entrevistados. A pesquisa tem pouco espaço nas instituições de ensino privadas. O contato dos alunos com a pesquisa se dá através da disciplina de Metodologia Científica, da elaboração do TCC (para aqueles que escolhem a modalidade pesquisa) e do convite de alguns professores para publicar o TCC em formato de artigo em determinado evento científico. Na grande parte das IES privadas não existe grupos de pesquisa pela falta de incentivo das próprias instituições, que privilegiam o ensino. As poucas iniciativas que surgem por parte dos professores acabam não progredindo.

No ensino a distância, a formação dos estudantes é “voltada para o mercado de trabalho” mais do que na modalidade de ensino presencial, tanto pelo perfil das instituições que se dedicam quase totalmente ao ensino quanto pelo perfil de aluno que já trabalha e está estudando para aplicar o conhecimento na sua realidade profissional e/ou para ter um certificado de ensino superior, uma “qualificação” para manter seu emprego e melhorar seu salário. Assim como nos cursos presenciais, o aluno entra em contato com a pesquisa somente em algumas disciplinas, como a de Metodologia Científica. Algumas iniciativas de pesquisas são criadas voluntariamente por coordenadores e professores mestrandos ou doutorandos, mas como os alunos não manifestam interesse em participar e as instituições de ensino não oferecem incentivo e apoio financeiro, elas acabam se encerrando. Nas entrevistas, os professores citam “um movimento contrário” à pesquisa por parte das instituições (entrevistado 15) e que elas não objetivam alcançar a excelência na avaliação do MEC (para isso, teriam que investir na pesquisa também), mas sim “formar alunos para o mercado de trabalho” (entrevistado 29). Outra questão relevante levantada pelo entrevistado 15 são os cursos tecnólogos, que visam “100% o mercado de trabalho”, já que eles são “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” (DCE, 2019).

Portanto, a ação dos professores presenciais e virtuais está pautada essencialmente no ensino da Administração, “visando o mercado de trabalho”.

Nota-se, por meio das falas dos entrevistados, que essa ideia de “formar para o mercado” é um bordão introduzido pela lógica privatista das instituições e não condiz com a realidade, uma vez que, nessas escolas, o ensino é pautado em uma epistemologia positivista e em apenas uma escolha paradigmática, que é o funcionalismo tecnicista. Portanto, a formação que as escolas privadas oferecem aos seus alunos é unificadora/reduzora, principalmente porque os professores estão reproduzindo (e não produzindo) esse conhecimento positivista/funcionalista/tecnicista, já que não há pesquisa científica na maioria dessas instituições. Como afirma Pinheiro (2013, p. 151), a Administração “também é vista como uma ciência de mercado – ou para formar o mercado” e os professores das IES públicas, assim como os da rede privada, buscam formar alunos que irão contribuir com a sociedade (no mercado ou no meio acadêmico), mas não limitam a formação dos alunos a um único paradigma/visão de mundo, porque não estão em um ambiente dominado pela lógica privada de maximização do lucro (ancorado nas políticas públicas institucionalizadas nos anos 1990 e 2000), e o ensino não é padronizado, não reduz a ação do profissional às normas impostas pelas instituições de ensino.

Nas entrevistas, os professores criticam tanto a posição das IES privadas de “venderem diplomas” quanto o papel dos alunos de “comprarem diplomas”, fato denominado de “mercantilização do ensino”, como diz a entrevistada 25, ou seja, não há uma preocupação com a educação de qualidade, com a formação dos alunos, mas um interesse financeiro por parte das instituições (enriquecer o empresário) e por parte dos alunos (ter um certificado que o capacite para ter um salário melhor). A questão da qualidade do ensino fica em segundo plano.

[...] Eu gostaria que tivesse mais um enfoque para pesquisa, mas **o perfil do aluno, pelo menos no EAD, [...] é muito sala de aula**. Estou aqui e quero pensar no que eu vou aplicar para a minha realidade, o que eu vou usar isso na empresa que eu estou fazendo estágio, o que eu vou usar isso na empresa que eu estou trabalhando. A gente tenta criar projeto de pesquisa, a gente tenta fazer alguma coisa de extensão, mas nunca tem muita adesão (E14, grifo nosso).

**90% pensando no mercado de trabalho, para não falar 100%**, porque alguma coisa ele estuda de metodologia, prática pedagógica. Alguns projetos de extensão bem restritos, mas existem. **A instituição não investe muito, a gente percebe até um movimento contrário a isso**, mas ainda assim tem alguma coisa, tem programa de mestrado, tem programa de doutorado. Mas eu acredito que os bacharéis, 90% deles são pensando no mercado e os tecnólogos 100% pensando no mercado de trabalho (E15, grifo nosso).

Não dá para falar que tinha atividade voltada para uma área de pesquisa, uma produção acadêmica. Algumas vezes, alguns TCCs, mas de 15 TCCs, um acontecia de virar um artigo e o aluno se interessar e eu ajudar, publicar. Mas acho que isso foi muito pouco. Não tinha, nem projetos de pesquisa, extensão. Bem mercado de trabalho. [...] Nesses 10 anos que eu trabalhei, se fosse fazer uma análise de uma linha do tempo, desde quando eu comecei até quando eu parei, virou cada vez mais voltado para vender os diplomas, para mercado, para o aluno entra e tem que sair, isso que é importante. E como eu costumava dizer, muitas vezes eu me senti atrapalhando o processo. **A faculdade estava lá para vender o diploma, o aluno estava lá para comprar e o professor para atrapalhar o processo de compra e venda.** Então, não tinha preocupação com pesquisa não (E20, grifo nosso).

Era uma formação muito tecnicista, por isso que eu vejo hoje e faço essa comparação muito forte com o técnico, pelo nível de aprofundamento que não existia nas disciplinas às vezes. Às vezes não, muitas vezes, na grande maioria das vezes, era uma coisa muito mais rápida. Era uma formação e não só uma formação tua para o mercado de trabalho, porque uma coisa é eu querer te formar para o mercado de trabalho te capacitando ao máximo com todas as ferramentas. Outra coisa é **esse rolo compressor que era formar para jogar no mercado de trabalho com um diploma**, que é isso que na minha opinião era a [instituição X] na grande maioria (E25, grifo nosso).

O grande objetivo sempre foi a parte profissional. A parte de pesquisa nunca foi o forte, pelo menos na minha percepção dessas duas instituições. Sempre é formação do aluno com base profissional. **Pesquisa nunca foi a grande preocupação dos coordenadores ou do corpo docente, acho que nem do aluno também.** [...] A grande percepção que eu tenho é que o aluno estava ali pelo diploma e eventualmente ele tinha que cumprir uma exigência de assistir as aulas, quando ele assistia, e alguns alunos achavam que não precisavam assistir a aula e fazer as atividades, fazer a prova. **Era muito mais uma preocupação em ter o diploma do que necessariamente formação, uma capacitação profissional ou até de pesquisa** (E27, grifo nosso).

No EAD a gente **tentou institucionalizar a pesquisa**, até porque era um critério que o MEC avaliava a instituição e nunca eles conseguiam chegar a excelência, por causa da falta de pesquisa. Tentou-se institucionalizar, mas teve um momento que **a própria instituição resolveu que a área de atuação dela não era buscar a excelência mais, ela estava mais voltada para o mercado.** Então, se ela ficasse com uma nota 4, por exemplo, pra ela estava bom, porque ela não queria mais ser excelente, ela queria o 4 e cortou-se totalmente a pesquisa. As que foram levadas, elas não tinham suporte financeiro e institucional, por exemplo, os professores faziam de forma voluntária (E29, grifo nosso).

A mercantilização do ensino nas IES privadas é diversa daquela citada no estudo de Melo (2014), que investigou os efeitos da regulação e das creditações internacionais nos Programas de Pós-graduação em Administração. Em Melo (2014), a educação é vista como um novo negócio pelos professores-pesquisadores entrevistados, uma vez que, para atingir determinada posição no campo, as escolas estabelecem normas, indicam um conceito de

qualidade (como a demanda por profissionais com dedicação exclusiva e alta produtividade) e utilizam estratégias (pagamentos e incentivos) que induzem a prática científica dos profissionais. Apesar dos pesquisadores questionarem a academia nacional quanto à sua relevância e qualidade, a pesquisa está sendo cobrada e desenvolvida com um determinado nível de rigor, diferentemente das instituições privadas que focalizam apenas o viés do ensino sem um mínimo de qualidade, visando apenas o retorno financeiro (oferecer diplomas). Nesse sentido, há uma similaridade entre os estudos quando os entrevistados de Melo (2014) citam o discurso e as estratégias empresariais para caracterizar a prática científica (conceito de qualidade pautado em aspectos quantitativos), evidenciando a transformação do *ethos* do cientista contemporâneo em *ethos* de um executivo ou empreendedor, um “produtor de *papers*”, “executivo da ciência” – a lógica empresarial adentra o campo científico.

O interesse financeiro das IES privadas, que minimiza o ensino de qualidade, também é evidenciado quando alguns entrevistados afirmam que o perfil de docente (um bom profissional) requerido por essas instituições é o de *showman*, ou seja, aquele profissional que se compara ao professor de cursinho preparatório para vestibular, que faz uma *performance* em sala de aula (com brincadeiras, músicas, utilização de fantasias, entre outros entretenimentos) para reter a atenção do aluno, agradá-lo e mantê-lo na instituição. “A questão dos contras é a dinâmica do capital, que acaba influenciando o mercado acadêmico, a educação, numa lógica muito cliente, enfim, prestador de serviço” (E27). Têm-se uma visão de que o aluno é um cliente, o qual não pode desgostar do serviço oferecido. Por isso, os estudantes realizam a avaliação dos professores. O aluno tem o poder de colocar um docente na “rua”, como cita a entrevistada 22. O profissional “passa a ser considerado um recurso empresarial, de maneira a atender à produtividade” (ALVES; ALVARENGA, 2017, p. 50). Portanto, a forma como o professor leciona, a dinâmica da aula é mais importante do que o conteúdo, do que as discussões relevantes e aprofundadas sobre os tópicos de determinada disciplina, e o professor é mais demandado e exigido, no sentido da aula ser mais focada no profissional, ser mais expositiva do que dinâmica com a participação dos alunos. “[...] Em algumas situações, você precisa mastigar um pouco mais, [...] ser um pouquinho mais paciente. [...] A gente nunca fala se vira para eles. Não, eu vou te ajudar” (E17). “[...] A competência do professor da particular [...] seria conseguir transmitir o conhecimento de uma forma mais fácil, mais palatável” (E27). A entrevistada 20 menciona a questão da IES até fazer reunião e pedir para os seus professores fazerem encontros de lazer com as turmas de estudantes.

[...] **Tem que ter um pouco de *showman*, que vem dos cursinhos.** Não é aquela coisa do cursinho, que você precisa fazer palhaçada, vir fantasiado e tal, mas você tem que estar mais próximo daquilo. [...] Por exemplo, trazer um texto e fazer uma discussão muito profunda não funciona muito. Então, eu acho que é um perfil mais dinâmico com técnicas mais diferentes. **Tem que ser uma aula mais expositiva** (E18, grifo nosso).

[...] **A faculdade privada quer um professor que eu não sei se precisa ter tanto conteúdo.** Essa última que eu trabalhava, eles passaram a contratar professor que nem mestrado tinha, só com especialização. Então, o que eles queriam? **Alguém que fosse meio que um cordeirinho lá e que não atrapalhasse o processo deles de venda de diplomas,** digamos assim. Eu acho que é uma condição *sine qua non* do professor de privada, dessas que eu tenho experiência, que o aluno permaneça lá. Eu sempre dizia assim: eu sou professora, eu não sou professora de cursinho, eu não sou uma palhaça que vou me vestir e vou ficar aqui fazendo acrobacias para eles darem risada e achar que isso aqui é engraçado. E às vezes, **eu tinha impressão de que o que eles queriam era isso, que a gente fosse tipo professor de aula *show*.** Inclusive, falavam. Como é que uma coordenadora uma vez falava pra gente na reunião? Que isso virou até chacota. Porque **eles diziam assim: professores, vocês têm que entrar na sala de aula e vocês têm que dar aquela aula *show*.** Não! Não tem que dar uma aula *show*. Tem que sei lá, passar aquele conteúdo, fazer com que o aluno esteja ali, se envolva, se interesse por estudar um pouco mais aquele assunto e tal. Mas eu não vou chegar lá fazendo acrobacias lá na frente para o aluno querer vir na próxima aula. **Chegávamos, às vezes, a escutar que a gente tinha que promover churrascos e pizzeria,** encontros. Professor, vocês têm que se envolver com os alunos. [...] A gente era chamado na reunião, porque a gente precisava fazer esse engajamento (E20, grifo nosso).

[...] **Sabe professor de cursinho?** Que tem que estar muito animado, tem que ter uma aula... Lá, **isso nos é demandado.** Por quê? Porque aqui, não é que aqui você vai desrespeitar um aluno e tal, mas aqui eu vejo que o grande valor da universidade pública é que o conteúdo importa muito mais do que a forma. Lá, não. **Lá, a forma vem antes do que o conteúdo.** Então, **isso nos demandava estar bem para entrar em sala, estar com astral, ter falas agradáveis...** Isso, **uma aula *show*,** por isso que eu comparei com o cursinho. Então, assim, você tinha que estar com uma aula legal. **Tanto é que você era avaliado,** você era avaliado mesmo e **isso impactava na tua permanência** ou não (E22, grifo nosso).

[...] Tinha aquela gíria que eu não sei se hoje ainda tem, mas na época tinha assim, **ser professor *show*, entreter, falar bem, ter uma boa oratória, manter o aluno atento, trazer coisas dinâmicas.** O cara ter uma didática, mais do que didática, **didática colada com dinâmica, movimento.** Isso que eu acho que é mais cobrado do professor de escola privada. Ele pode passar ali as disciplinas dele dando um conteúdo razoável, até porque o nível é muito baixo em geral. Se ele não está dando um conteúdo hiperavancado, em geral, a clientela não vai perceber isso. Ela está mais atenta para a dinâmica que ele coloca em prática (E24, grifo nosso).



Serva *et al.* (2016) identificaram que a legitimação e o reconhecimento como bom profissional são distintas nas configurações professor e professor-pesquisador. Como o professor atua, principalmente, nos espaços sala de aula e cargos burocráticos, “o profissional mais valorizado [...] é aquele que dá “boas aulas”, plenas de referências práticas, que cumpre regularmente seus deveres docentes na graduação” (p. 71), enquanto o reconhecimento ocorre por meio dos convites de paraninfo ou patrono das turmas de formandos. Esse reconhecimento (honraria simbólica tradicional que ainda tem importância no imaginário universitário) requer comportamentos específicos daqueles que objetivam obtê-lo, como manter uma forte proximidade com os estudantes. Entre os pares, a legitimação decorre da ascensão nos cargos burocráticos (condições legais para exercer o poder formal). Sendo assim, “as estratégias de ação mais exitosas são aquelas que combinam as duas modalidades, obtendo, ao mesmo tempo, legitimação do corpo docente e reconhecimento do corpo discente”. Nesse caso, “o espaço social privilegiado para as ações que resultam em legitimidade e reconhecimento são delimitados pelas fronteiras da própria organização, ou seja, as ações se concretizam preferencialmente dentro da escola e dentro da própria universidade onde o professor trabalha” (p. 72). No estudo de Melo e Serva (2014), o bom professor é definido como um profissional atualizado, um facilitador da aprendizagem, que domina os recursos pedagógicos, que utiliza textos de livros e a experiência profissional para ensinar, e que cumpre bem o papel de orientador de trabalhos (TCC).

Nesta pesquisa, percebe-se que o bom profissional que a IES privada requer difere daquele mencionado por Serva *et al.* (2016) e Melo e Serva (2014), pois nesses estudos, evidencia-se que o professor deve transmitir de modo claro os conhecimentos teóricos e práticos. Como já mencionado anteriormente, os alunos das escolas privadas preferem os professores que possuem experiência do mercado, mas o fator de maior importância para eles e para as instituições é a dinâmica da aula, ou seja, o professor estar e falar bem, conduzir predominantemente a aula, entreter e agradar os alunos.

Diferentemente do professor, os espaços de atuação do professor-pesquisador (entrevistados nos estudos de Pinheiro [2013], Melo e Serva [2014] e Serva *et al.* [2016]) relacionam-se à produção científica. O espaço social ultrapassa o limite da instituição de ensino desse profissional. Vários fóruns compõe esse cenário, como os eventos científicos, os conselhos de revistas, as bancas externas, as solicitações formais da CAPES e do CNPq, e os convites para cursos em outras universidades. Por isso, “a lógica da ação possui, muitas vezes, uma forte referência externa, distante (física e socialmente) do ator; seu controle sobre a própria ação e sobre os resultados desta é difuso” (p. 72). O reconhecimento e a legitimidade percorrem

caminhos e composições diversas, internas (alunos ou pares) e externas (instituições ou pares) aos programas (SERVA *et al.*, 2016).

Pinheiro (2013) afirma que o reconhecimento dos professores-pesquisadores está atrelado ao acúmulo de capital científico puro (desenvolvimento da pesquisa, publicações em revistas de prestígio e livros), à dimensão pessoal (ser lembrado pelas suas ideias, pela sua pesquisa, e a ideia de ser superado pelo aluno) e às questões da dinâmica que os atores percebem no campo – importância da regulação (produtividade do pesquisador: publicações, pontuação, fomento externo, bolsa produtividade). Para Melo e Serva (2014), “a noção do que é levado em conta como critério para ser considerado um bom profissional é construída no campo” (p. 620), já que os professores-pesquisadores entrevistados também citaram o reconhecimento mútuo, entre os pares, pela geração de conhecimento, ter *status* dentro do sistema de representações sociais.

Em relação ao docente fazer pesquisa, participar de eventos científicos e publicar artigos em periódicos científicos, também não há incentivo ou cobrança, na maioria das vezes, por parte das instituições privadas de ensino superior. Para lecionar nesse tipo de instituição, o professor não precisa ter um currículo forte na área da pesquisa. Os profissionais interessados em cursar mestrado ou doutorado e prestar concurso público na área docente acabam realizando atividades de pesquisa por iniciativa pessoal/própria. Destacam-se as falas dos entrevistados 18 e 21, que evidenciam o desinteresse das instituições em contratar professores que investem na pesquisa, que publicam artigos científicos e que possuem doutorado (a remuneração desse profissional é ou deveria ser mais alta). “[Grupo de pesquisa] Para a gente montar o mestrado, foi a primeira coisa, grupo e projeto. [Publicação] Quando passou a nos pagar para montarmos o mestrado, sim, passou a cobrar bastante da gente. [Na graduação] Nada. **Até era bom que não tivesse**” (E21, grifo nosso). “[Publicação] Nós não éramos cobrados por isso. [...] No regime de trabalho que eu tinha, que era horista, não. [...] Eu era paga para aula. [...] **Horista é, como a gente brincava, dador de aula, é isso que ele tem que fazer [...]**” (E22, grifo nosso).

Não tinha nenhum grupo de pesquisa e não incentivava, porque ambas **trabalhavam basicamente com professores horistas**. Eles **não tinham corpo fixo da própria instituição** que pudesse desenvolver alguma coisa nesse sentido. [...] Na [instituição X] não tinha nada, era só realmente você dar aula, receber seu salário e pronto. Publicava por conta própria. Não precisava nem do meu doutorado. Depois do meu doutorado, que eu estava nessa busca desesperada para dar aula, para poder fazer os pontos de sala de aula, **eu levei meu currículo para várias organizações privadas aqui de Florianópolis e todas eu fui recusada, porque eu tinha doutorado**. Então, eu era superqualificada, porque eles não querem pagar um salário muito alto. Para eles, um mestrado já está louco de bom. Eu realmente fui dispensada, eu

não cheguei a fazer entrevistas, provas, nada, por causa disso. Ah, mas você tem doutorado né? Então não vai dar (E18, grifo nosso).

No período de avaliação do MEC, às vezes, as IES privadas sugerem para os docentes fazerem a atualização dos seus currículos, mas isso não é uma exigência. Mesmo assim, muitas vezes, as instituições não liberam os professores do ensino presencial das suas obrigações em sala de aula e não colaboram com os custos da participação do professor nos eventos científicos. Já os profissionais do ensino virtual, em alguns momentos, conseguem apoio financeiro, isenção de taxas ou negociar horário de permanência na instituição para participar dos eventos. “É meio que complementa, porque eles consideram o que você fez nos últimos três anos. Complementa, porque a gente faz mesmo pro pessoal nosso, pra ter no currículo, mas é bem visto também lá na instituição” (E11).

Não exige, nem aqui, nem lá. A faculdade não me obriga e não tem investimento. E, na verdade, você percebe que existe um lado podre nessa história, [...] meio que vira uma troca. [...] **É bom que pontua no lattes, é bom que pontua no lattes! Você fala: isso não é moeda de troca.** Moeda de troca para mim é dinheiro ou outras coisas. Mas eles usam isso como moeda de troca. [...] Alguns profissionais aqui de dentro. Aí, você fala assim: a pontuação é uma consequência. O trabalho que eu estou desenvolvendo eu tenho um tempo, eu gasto um tempo, eu leio, eu estudo, eu desenvolvo, eu aplico, eu tenho resultado. E aí? Como que funciona isso? Só por satisfação pessoal? [...] **E aqui tem muito professor que tem a docência como bico.** Então, o cara que tem a docência como bico **nunca aqui vai ser prioridade.** Para ele, qualquer coisa tá bom, tá bom, tá bom. Esse é um outro problema, porque **ele não está preocupado com o processo de ensino aprendizagem, ele está preocupado em manter o bico que é a renda extra** (E10, grifo nosso).

Eles não ficam cobrando de verdade, mas toda vez que tem uma visita do MEC, eles falam pra gente atualizar o *lattes*, que a gente tem que ter evento, que a gente tem que ter isso, mas eles não cobram no dia a dia. Quando vem uma visita do MEC aquilo faz falta. Eles meio que ficam esperando que a gente tenha produzido por conta própria. Realmente, **eu não sinto essa pressão, mas quando vem visita do MEC, a pressão está lá** (E13, grifo nosso).

É por conta própria. Eles até têm um incentivo assim, eu mandei um artigo por conta com os meus amigos aqui e a apresentação é tal dia, você consegue liberação se não coincidir com aula ao vivo, porque se coincidir com aula ao vivo eles dão prioridade para aula ao vivo. Se é um evento do próprio grupo, eles têm essa questão de isentar taxa, coisas assim. Mas tirando isso, eles não têm incentivo de: seria interessante que você escrevesse para tal revista. Para a banca, essas coisas, eles olham o teu currículo, eles acham interessante que você escreva, mas depois que você está lá, eles pedem para você atualizar o *lattes* constantemente, mas... Uma coisa que eu percebo é que, **para avaliação do MEC, eles pedem pra gente contar número de publicação, tudo**

**bonitinho, mas não que eles incentivem a gente para fazer** (E14, grifo nosso).

Não há uma exigência. Existe um mínimo subsídio. Se você se inscreve num evento, se você publica um artigo em algum evento, você consegue negociar passagens, estadias, mas vai depender muito do momento e da relevância daquela publicação para o seu curso, para a sua coordenação. **Existe, mas não é algo que a instituição se preocupa muito. Não é uma exigência** (E15, grifo nosso).

[Exigência] Não, nunca teve. Até, por exemplo, eles exigiam o título, e se você pesquisasse, digamos que havia uma promoção. A instituição colocava ali no *site* deles, professor publica artigo sobre o tema tal, tal, tal. [...] Mas, digamos assim, exigir publicação, não. [...] [Grupo de pesquisa] Nunca teve e se houver vai ser uma experiência que os professores que vão promover, porque os professores das duas instituições que eu trabalhei estavam em processo de doutoramento ou de mestrado. Imagino que se houver experiências nesse sentido, elas virão desses professores. **Vai ser algo mais por vontade dos professores do que uma política da instituição** (E29, grifo nosso).

Nos estudos de Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016), o professor-pesquisador tem uma realidade distinta do professor da IES privada no quesito pesquisa acadêmica. O grupo de pesquisa é um importante meio de discussão coletiva das propostas científicas para avanço do conhecimento, que dinamiza a produção científica, fortalece os laços da rede e consolida as estratégias de produção, mas também pode ser uma linha de montagem de produção (SERVA *et al.*, 2016). Apesar de ser recente no Brasil, os pesquisadores mais novos consideram o grupo de pesquisa como parte da sua trajetória – um espaço de inserção acadêmica, socialização e observação do mundo acadêmico (PINHEIRO, 2013).

O evento científico é uma oportunidade do pesquisador interagir, socializar, aproximar-se e reconhecer os pares do seu campo, mas pode ser representativo na arena de lutas (exposição das vaidades, demonstração explícita do poder e dos capitais científicos acumulados). É o momento de apresentação do trabalho do pesquisador e pode ser a chance de consolidar/validar a pesquisa por meio da colaboração ou crítica dos pares. A revista também objetiva disseminar o conhecimento e gerar debates. Porém, esse conhecimento é mais sólido, já que passa por uma análise do editor para ser publicado e cristalizado no campo. Por outro lado, a revista representa o capital científico institucional (pontos da CAPES) (PINHEIRO, 2013).

No estudo de Pinheiro (2013), alguns professores-pesquisadores consideram que os grupos de pesquisa, as parcerias, a participação em eventos são essenciais para a construção do conhecimento. “Eu não consigo na minha cabeça entender como é que a gente constrói

conhecimento sozinho, há uma impossibilidade lógica. Então eu acho que o componente da cooperação é fundamental e ele é necessário (E4)” (p. 147). Além disso, o professor-pesquisador questiona a própria utilidade do seu trabalho. A produção científica reflete uma preocupação com a relevância social da ciência (contribuições da universidade e da pesquisa para a sociedade), e no caso de universidades (menores e/ou instaladas no interior) que foram planejadas pelo próprio Governo para fortalecimento do local, a reflexão se pauta no cumprimento do seu papel e se os atores conseguem notá-lo. Portanto, a produção científica faz parte da dinâmica do campo, do jogo (regras e seus agentes – elementos de pressão), da estratégia de cada ator e relaciona-se com a vida pessoal e profissional.

Observa-se que, diferentemente do professor da IES pública, o profissional da instituição privada não precisa ser altamente qualificado (doutor pesquisador), uma vez que o ensino padronizado não requer esse perfil de docente e, muito menos, que ele critique o sistema. Pelo contrário, a escola privada precisa de profissionais que reproduzam o ensino imposto pelo sistema, que agradem o aluno cliente (*showman*) e que deem lucro aos empresários. O profissional altamente qualificado custa mais para a empresa, a qual objetiva reduzir custos para maximizar o lucro. Por ser uma empresa privada, não acreditam que precisam contribuir com a sociedade por meio da pesquisa, assim como não precisam construir conhecimento, apenas reproduzir o que já está padronizado (ementas, bibliografias, apostilas e provas). Por isso, a maior parte dos professores possui a titulação máxima de mestre, porque o doutor necessita de um ambiente que possibilite o diálogo com o seu campo científico, com os seus pares. Em nível de graduação não se tem regras quanto à produção científica. Então, os docentes não são pressionados como na pós-graduação *stricto sensu*. O foco principal é o ensino, que dá lucro, pois tem a demanda que quer somente obter um diploma. Esse cenário foi constituído, principalmente, através das políticas públicas implementadas no governo de FHC, que normatizou a tipologia e atribuições das IES, e admitiu as IES com fins lucrativos (mercantilização da educação).

Para os socioantropólogos, a ciência também se constrói nos colóquios, seminários, discussões. Os elementos participantes na elaboração da ciência são interligados uns aos outros pela prática: pesquisador, produto e instrumentos utilizados, resultado, investidor, entre outros. Latour e Callon nomeiam esse conjunto de elementos de “acteur-reseau” (ator-conectado), “atuantes” que são os verdadeiros elementos constitutivos da ciência (MARTIN, 2001). No caso do professor das IES privadas, que não é incentivado e cobrado a fazer pesquisa, a participar de grupos de pesquisa e de eventos científicos, com quem ele está conectado? Com quem ele discute a ciência? Essas instituições não objetivam fazer ciência, produzir

conhecimento científico, apenas reproduzir um tipo de ensino específico, já discutido anteriormente. Portanto, a ação coletiva nessas escolas é praticamente nula. O trabalho (ação) do professor nesse tipo de instituição é prioritariamente individual (característica muito singular desse tipo de trabalho organizacional) e sem espaço para o diálogo, para o debate e reflexão coletiva, com os outros atores do campo científico da Administração. A sua ação é pautada essencialmente na “formação dos alunos para o mercado de trabalho”, mas ele próprio não se desenvolve (contradição). As atividades de ensino ocupam o seu tempo, de forma que muitas vezes não há momento, espaço e condições para realizar pesquisa. As atividades de ensino preenchem sua agenda de trabalho e não o deixa ocupar outros espaços.

Em síntese, a descrição da ação do professor de Administração nas modalidades de ensino presencial e virtual (EAD) evidencia algumas semelhanças e diferenças. Porém, de modo geral, esse profissional atua essencialmente no ensino (graduação e pós-graduação *lato sensu*), possui uma carga horária de trabalho variável (com exceção dos profissionais que também estão inseridos em cargos administrativos e dos professores virtuais dos cursos semipresenciais) e uma elevada carga horária não oficial, e não se considera especialista em uma determinada área da Administração (pela demanda das instituições de ensino).

O trabalho do docente das IES privadas é individual, sem diálogo com os outros profissionais (não há reflexão coletiva) e com o campo (não há exigência e incentivo para a pesquisa), além da sua ação ser padronizada (na elaboração da disciplina, bibliografia utilizada em sala, métodos de avaliação dos alunos, elaboração de apostilas e gravação de aulas virtuais) e “voltada para o mercado de trabalho” (bordão utilizado pelas IES, mas a formação oferecida aos alunos é unificadora/reutora, que objetiva a maximização do lucro em detrimento da qualidade). Para isso, esse profissional não precisa ser altamente qualificado (até porque o seu serviço teria um custo mais elevado para a instituição), mas aceitar a lógica do sistema privado e reproduzir o conteúdo “enlatado”, padronizado, já que ele quase não possui autonomia para agir (forte imposição das IES). Como vimos, o único ator que desfruta de maior liberdade de ação na instituição privada é o coordenador de curso (escolha das disciplinas e da carga horária).

As principais diferenças entre os docentes das duas modalidades de ensino referem-se ao espaço de atuação e à ação da aula em si. Enquanto o professor presencial atua na sala de aula e relaciona-se com o estudante, o profissional virtual leciona no estúdio de gravação através dos objetos/não humanos (principais auxiliares da ação). Ademais, o segundo possui a atividade de elaboração de apostilas (dispositivo sociopedagógico) – que são os principais guias das suas aulas –, não elabora provas (mas diversas questões que vão para um banco/sistema),

não faz a correção das atividades avaliativas e o fechamento das notas das suas turmas de alunos (função do tutor eletrônico).

Na próxima seção, discutiremos como a configuração profissional dos entrevistados afeta a ação docente. Além disso, abordaremos as escolhas de carreira e a expectativa de futuro profissional desses docentes.

#### **4.2.4 Ação, configuração profissional, escolhas e visão de futuro dos entrevistados**

Ao descrever a ação dos professores das instituições de ensino superior privadas, tornou-se evidente que a configuração profissional dos entrevistados é um operador analítico importante na análise desse campo e da sua dinâmica, visto que as outras atividades profissionais, a inserção na IES privada e a expectativa de futuro profissional, são fatores que impactam diretamente no trabalho (ação) do docente. Observando o perfil dos entrevistados desta pesquisa, foi possível identificar dois grupos de professores – um que possui um perfil diversificado de atuação (atividades no ensino superior; ser empresário [a]; trabalhar em organizações/empresas, realizar consultoria empresarial, entre outras ocupações) e outro que apresenta um perfil acadêmico (atividades diversas no ensino técnico e no ensino superior [graduação e pós-graduação]). Por isso, os professores entrevistados 7, 12, 13, 19, 20, 25, 27 e 29 foram escolhidos para representar o primeiro grupo, que contém o maior número de profissionais.

O entrevistado 7 também é administrador em órgão estadual, com carga horária de trabalho de 40 horas semanais, e professor de curso técnico da rede estadual (não estava atuando no período da entrevista). Como professor do ensino superior da rede privada, está inserido em uma instituição nas modalidades presencial (uma disciplina) e virtual (cinco disciplinas) com carga horária total de 12 horas semanais, além de ser conteudista. Portanto, leciona mais disciplinas virtuais (não faz orientação de TCC) e produz conteúdo pela flexibilidade de horário e trabalho que esta modalidade de ensino possibilita, já que ele possui outra atividade profissional. Por isso, por enquanto, pretende continuar atuando na IES privada (para ter essa fonte de renda) até fazer o curso de doutorado e se inserir em um Instituto Federal de Ensino Superior, deixando a área burocrática. Considera a docência na rede privada como um meio de se desenvolver profissionalmente, uma possibilidade de estar em sala de aula, visto que a sua remuneração nessa atividade é baixa. Apesar de considerar que a atividade de professor demanda mais tempo e mais conhecimento (importância), sua fonte de renda principal advém da outra profissão.

A questão da **docência** para mim é **um sentimento mais pessoal** do que profissional, porque hoje, profissionalmente, eu já tenho estruturada uma carreira. Eu sou estatutário, eu trabalho para o estado, estou 13 anos no estado, tenho planejamento de carreira, bem mais tranquilo. **Sempre me chamou muita atenção a questão da docência**, [...] é um campo que eu gosto. Quando eu entro em sala de aula, eu tenho mais tendência a gostar do ensino médio técnico do que ensino superior privado. O ensino médio, eu vejo que a experiência profissional que eu tive já, 20 anos de experiência profissional e a minha experiência acadêmica, é muito mais útil para quem está no curso técnico de Logística, de Administração, que estão procurando ali um diferencial para poder sobreviver, do que a graduação particular, que muitas vezes é para cumprir protocolo. Eu vejo mais assim, **é muito ideológico, eu acredito muito no esquema da educação** e por enquanto eu não mudei essa ideia não, mesmo cansativo, não mudei (E7, grifo nosso).

Quadro 2 – Configuração profissional do Professor 7

<b>Professor 7</b>	
Nº de IES	1
Modalidade de ensino	Presencial e virtual (EAD)
Inserção na IES	Professor e Conteudista
Carga horária oficial	12 horas semanais
Carga horária não oficial	Virtual <i>home office</i> ; presencial 4-6 horas semanais
Agenda de trabalho	Virtual <i>home office</i> ; presencial uma manhã e uma noite da semana
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Administrador em órgão estadual/Professor de curso técnico da rede estadual (não estava atuando no período da entrevista)
Carga horária oficial	40 horas semanais
Carga horária não oficial	0 horas semanais
Prioridade de importância das atividades	"Professor é o que me demanda mais conhecimento, demanda mais tempo, mais tempo fora do cronograma oficial. O meu outro trabalho faz três anos que estou lá, é maçante, burocracia, você leva tranquilamente. Agora, o professor sempre tem algo novo, o aluno muda, muda o conteúdo [...]".

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 7

A entrevistada 12 também é analista de CRM (*Customer Relationship Management*) em uma empresa de tecnologia e possui uma carga horária de trabalho de 40 horas semanais (períodos matutino e diurno). Por isso, ela só possui o período noturno para lecionar, tanto que, na época da entrevista, ela estava trabalhando na IES privada somente duas noites por semana (carga horária oficial de 8 horas semanais). Ela não possui outras atividades/inserções dentro da instituição de ensino (nem orientação de TCC), apenas leciona. Ao ser questionada sobre a atividade profissional de maior importância, ela escolhe o seu cargo na empresa de tecnologia, já que tem maior carga horária de trabalho, realiza viagens a trabalho (participa de eventos), se



identifica com a área em que está inserida, é a sua maior fonte de renda (não depende do salário de professora) e optaria por ficar exclusivamente com o trabalho da empresa, caso fosse necessário. Considera a docência, de modo exclusivo, em universidade pública para um futuro mais tardio. No momento, ela quer continuar conciliando a atuação na empresa com a docência, pois considera que a experiência profissional é fundamental para o seu desempenho em sala de aula.

Quadro 3 – Configuração profissional da Professora 12

<b>Professora 12</b>	
Nº de IES	1
Modalidade de ensino	Presencial
Inserção na IES	Professora
Carga horária oficial	8 horas semanais
Carga horária não oficial	8 horas semanais
Agenda de trabalho	Quinta-feira e sexta-feira noite cheia
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Analista de CRM ( <i>Customer Relationship Management</i> ) em empresa de tecnologia
Carga horária oficial	40 horas semanais
Carga horária não oficial	Viagens esporádicas
Prioridade de importância das atividades	"A organização acaba tendo um pouco mais de prioridade, por ter mais tempo que eu passo lá. Mas, pensando no tempo que eu tenho livre hoje, eu não faço nada da organização na minha casa. [...] Então, por um lado, a faculdade toma muito meu tempo pessoal, entre aspas, o tempo que eu teria livre, que a organização não toma. [...] Mas eu acho que por passar mais tempo dentro da organização, talvez ela tenha um peso um pouco maior hoje ainda. [Se fosse para escolher] Ficaria com a organização".

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 12

A entrevistada 13 também é empresária (loja *on-line* de lingerie), *Youtuber* (canal de educação financeira) e atua no mercado financeiro (*Day Trade*), que são atividades *home office*. “Trabalhar em casa, remotamente, possibilita que você faça várias tarefas ao mesmo tempo. Eu faço o meu horário” (E13). Ela buscou essas outras atividades após se inserir nas IES privadas e perceber a instabilidade da profissão ao ver os professores sendo demitidos por diversos fatores, como a falta de titulação de mestre ou doutor. “Eu comecei a buscar projetos paralelos, para que, caso aconteça qualquer tipo de imprevisto, que é o que a gente vê acontecendo nesse mercado, eu não esteja desamparada. Eu já tenho meios de tirar o meu sustento de outras formas, sem precisar estar ligada a uma instituição de ensino” (E13). Como professora, ela atua em duas

IES privadas: em uma virtualmente e como conteudista (por já ser o formato do EAD) e em outra presencialmente somente no período noturno (variando de duas a quatro noites a cada semestre). Não orienta TCC e não participa de outras atividades, pois afirma que “como eu tenho projetos paralelos na minha vida pessoal, eu prefiro não me envolver mais do que somente dar aula” (E13). Atualmente, ser professora ainda tem maior prioridade para ela, já que a maior parte da sua renda ainda provém dessa atividade, mas, no futuro, acredita que esse cenário vai ser diferente. “Ao adentrar no mercado financeiro, eu já vejo oportunidades de ter a minha independência financeira, independente de estar trabalhando ou não. Então, se eu estiver dando aula, vai ser por hobby” (E13).

Quadro 4 – Configuração profissional da Professora 13

<b>Professora 13</b>	
Nº de IES	2
Modalidade de ensino	Presencial/Virtual
Inserção na IES	Professora/Professora e Conteudista
Carga horária oficial	12 horas semanais/16 horas semanais
Carga horária não oficial	10-15 horas semanais
Agenda de trabalho	3 noites/ <i>Home office</i>
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Empresária/Atua no mercado financeiro ( <i>Day Trade</i> )/ <i>Youtuber</i> (canal de educação financeira)
Carga horária oficial	<i>Home office</i> , variável, cerca de 20 horas semanais
Carga horária não oficial	<i>Home office</i>
Prioridade de importância das atividades	"Hoje, professora está com 60%, porque o meu salário ainda vem dali. Mas eu acredito que em poucos meses professora vai estar 20%, e, 80% vão estar minhas outras atividades".

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 13

O entrevistado 19 também atuou, em momentos distintos, como Tutor EAD em uma universidade pública (lecionava 20 horas semanais em uma IES), com carga horária de trabalho de 30 horas semanais, e como funcionário público em uma universidade (lecionava em duas IES 8 horas semanais em cada), com carga horária de trabalho de 40 horas semanais, enquanto estava inserido em três IES privadas como professor presencial (lecionando exclusivamente, não orientava TCC e não participava de outras atividades). Por esse motivo, sua agenda de aulas era prioritariamente no período da noite. Ao ser questionado sobre a prioridade de importância das suas atividades naquele período, o entrevistado afirmou que ser funcionário público na universidade era mais importante por ser a sua maior fonte de renda, uma necessidade (“eu tinha que dividir o meu tempo [...] com outro emprego, que era aquele que era responsável pelo

meu sustento de fato” [E19]) e que as aulas “eram momentos em que eu me realizava profissionalmente fazendo aquilo que eu tinha vontade, que era um dia ingressar [como professor] na pública. [...] Então, era quase que uma diversão, para mim, estar em sala de aula” (E19). Ele deixou de lecionar nas IES privadas quando passou no concurso para professor efetivo na universidade pública que está atualmente. “[...] O meu plano sempre foi ir para a pública, porque a carreira é melhor e, para isso, eu precisava estar dando aula. Aliás, isso foi uma coisa que me ajudou, porque muita gente com quem eu competi no concurso, não tinha tanta experiência em sala de aula como eu tinha” (E19). Portanto, para o docente 19, atuar na IES privada era uma forma de ter satisfação, renda extra e experiência.

Quadro 5 – Configuração profissional do Professor 19

<b>Professor 19</b>	
Nº de IES	3
Modalidade de ensino	Presencial
Inserção na IES	Professor
Carga horária oficial	20 horas semanais/8 horas semanais/8 horas semanais
Carga horária não oficial	Mínimo de 10 horas semanais
Agenda de trabalho	Todas as noites/2 noites/1 noite e uma manhã
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Tutor EAD Universidade Pública/Funcionário público em Universidade
Carga horária oficial	30 horas semanais/40 horas semanais
Carga horária não oficial	Mínima, raramente trabalhava em casa
Prioridade de importância das atividades	"Era mais importante a [Universidade Pública como servidor], porque era o meu sustento. As aulas que eu dava nas particulares era tipo uma coisa que me realizava, porque o que eu queria era dar aula. [...] A [Universidade Pública como servidor] era uma necessidade. Não que eu não gostasse do trabalho, mas o que eu mais gostava mesmo era de estar em sala. 30% dar aula e 70% [Universidade Pública como servidor]".
Profissão atual	Professor efetivo em Universidade Pública

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 19

A entrevistada 20, após atuar três anos exclusivamente em IES privadas, passou no concurso para servidora pública (Administradora do Poder Executivo estadual com carga horária de 40 horas semanais), diminuiu a carga horária de trabalho como professora, mas continuou conciliando as duas atividades, durante sete anos, até ingressar no curso de doutorado em 2017 e se dedicar integralmente a ele (está afastada do Poder Executivo). Ela trabalhou em quatro IES privadas lecionando presencialmente, orientando TCC e foi fundadora da Empresa Júnior em uma instituição. Sua carga horária de trabalho nessas instituições era de 4 a 20 horas

semanais e sua agenda era composta de duas a quatro noites. No período que conciliava as duas atividades profissionais, tentava manter apenas oito horas em sala de aula (duas noites), com exceção do período que participava da Empresa Júnior (agenda de terça a sexta-feira). Em relação à prioridade de importância das suas atividades, a entrevistada 20 afirma que em questão de realização pessoal, prefere ser professora, e em questão de retorno financeiro, opta ser funcionária pública, já que essa é a sua maior fonte de renda, que garante o seu sustento. “Depois que eu passei a ser servidora pública, eu não contava com o salário de professor, porque eu sabia que em um semestre eu podia ter muita carga horária e no outro não” (E20). Após o término do doutorado, ela voltará a atuar como administradora pública e só abandonará essa atividade se passar em um concurso público para docente com condições melhores (remuneração, aposentadoria). Quanto a voltar lecionar em IES privadas, somente se fosse na pós-graduação, pois considera que a graduação não vale a pena (condições de trabalho, remuneração, perfil dos alunos, instabilidade).

Quadro 6 – Configuração profissional da Professora 20

<b>Professora 20</b>	
Nº de IES	4
Modalidade de ensino	Presencial
Inserção na IES	Professora/Orientadora de TCC/Fundadora da Empresa Júnior em uma instituição
Carga horária oficial	4-20 horas semanais
Carga horária não oficial	Para cada 4 horas em sala, 4 horas de trabalho extra
Agenda de trabalho	1 noite-4 noites
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Servidora Pública - Administradora do Poder Executivo estadual
Carga horária oficial	40 horas semanais
Carga horária não oficial	0 horas semanais
Prioridade de importância das atividades	"Se for pensar pelo lado financeiro, o meu trabalho não docente é mais importante. Se for pensar na realização, eu acho que fica 7 para docência e 3 para o meu outro trabalho. Mas se for pensar pela recompensa financeira é o contrário".
Profissão atual	Servidora pública em afastamento - Administradora do Poder Executivo

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 20

A entrevistada 25 também atuava como funcionária administrativa no SENAC (carga horária de 40 horas semanais), como professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (carga horária de 40 horas semanais) e como moderadora virtual do Instituto Unibanco, enquanto lecionava presencialmente em uma IES privada (carga horária

entre 8 (no início) e 20 horas semanais). Sua agenda de trabalho docente era prioritariamente no período noturno (principalmente no primeiro ano que também estava no SENAC manhã e tarde), com exceção de algum semestre que trabalhava uma manhã ou uma tarde. Não tinha outras atividades na instituição (não orientava TCC). No período em que conciliava as duas instituições de ensino (privada e pública), reduziu a carga horária de trabalho para 12 horas semanais. Ao se inserir na IES privada, considerava a sua outra atividade profissional como mais importante, porque no momento (logo após terminar o curso de mestrado) estava buscando a carreira administrativa para descansar da carreira acadêmica. No decorrer do tempo, optou pela carreira acadêmica, se desligando da outra atividade para se dedicar totalmente à docência. Deixou a carreira na IES privada para cursar doutorado em outro estado e passou no concurso para ser professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. A IES privada foi uma oportunidade para a profissional adquirir experiência em sala de aula e se manter na cidade longe da sua família (a remuneração era boa).

Por mais que eu tenha ficado na privada, que envolvia esse valor hora-aula bom, por isso que eu fiquei na [instituição x], ao mesmo tempo eu sempre tive outro emprego. Eu realmente acho que era necessário, pelo menos pelo padrão de vida que eu tinha, ter um outro emprego além da privada. Por mais que aquela hora aula fosse boa, eu sempre tive esse outro emprego. Então, eu trabalhava bastante, mas acho que era necessário. Eu não sei como seria se eu só tivesse a privada. Eu acho que em termos financeiros, ficaria bem mais pesado, bem mais baixo o valor (E25).

Quadro 7 – Configuração profissional da Professora 25

<b>Professora 25</b>	
Nº de IES	1
Modalidade de ensino	Presencial
Inserção na IES	Professora
Carga horária oficial	8-20 horas semanais
Carga horária não oficial	20 horas semanais
Agenda de trabalho	4 noites; 3 noites, 1 manhã e 1 tarde; 3 noites e 1 manhã
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Funcionária administrativa no SENAC/Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia/ Moderadora virtual no Instituto Unibanco
Carga horária oficial	40 horas semanais/40 horas semanais/-
Carga horária não oficial	Somente para um projeto em período específico dedicava os finais de semana/Mais do que 20 horas semanais/-

Prioridade de importância das atividades	"No início, quando eu entrei no SENAC, eu estava uns 60% para o SENAC e 40% voltada para a sala de aula, talvez 30%. Depois, já no decorrer do outro ano, ainda com o SENAC, foi começando a equilibrar 50/50. Quando eu vi que eu estava querendo mais a sala de aula, eu vim e pedi demissão. Na reta final, eu estava focando uns 70% em sala de aula e só 30% para o administrativo, até ficar 100% para sala de aula".
Profissão atual	Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 25

O entrevistado 27 conciliava a docência na IES privada com a sua agência de propaganda, atuava como profissional de marketing e publicidade *home office* (trabalhava conforme a demanda, por projetos), já que seu objetivo era atuar nessas duas frentes (empresa + docência) e seu primeiro contrato de professor temporário na universidade pública havia terminado. Foi quando ele se inseriu na primeira IES privada (carga horária de 6 a 8 horas semanais), lecionando presencialmente duas a três noites, até ser demitido. Posteriormente, veio o seu segundo contrato de professor temporário na instituição pública e, após o seu fim, se inseriu em outra IES privada, com carga horária de quatro horas semanais. Nessa instituição, lecionava presencialmente uma noite, até pedir demissão para cursar doutorado em outro estado. “Eu saí, porque como eu estava uma noite só, eu estava só dando aula nessa instituição, estava com minha empresa, e não estava compensando financeiramente. [...] Eu resolvi ir atrás de outros objetivos” (E27). Ele não orientou TCC e não teve outras inserções na rede privada. Em relação à prioridade de importância das atividades, o entrevistado afirmou ter uma dificuldade para quantificar essa relação, pois sempre estava trabalhando em uma questão ou outra, inclusive nos finais de semana. De um lado, o peso do seu nome e compromisso com os clientes da agência, do outro, a sua maior fonte de renda (docência). Por isso, atribuiu a mesma importância para as duas atividades profissionais. Apesar do desejo pessoal em ser professor, atuava na rede privada pela questão financeira também. “[...] Eu tinha saído da [universidade pública] em dezembro. Então, estava com essa necessidade de arrumar emprego na docência para complementar renda. Mas no primeiro momento, não foi isso” (E27). Atualmente, ele está se dedicando totalmente ao curso de doutorado. Futuramente, pretende atuar em empresas e na pós-graduação se surgir oportunidade, não é algo que vai buscar. “Meu objetivo de vida é profissional, de mercado de trabalho” (E27).

Quadro 8 – Configuração profissional do Professor 27

<b>Professor 27</b>	
Nº de IES	2
Modalidade de ensino	Presencial
Inserção na IES	Professor
Carga horária oficial	6-8 horas semanais/4 horas semanais
Carga horária não oficial	2-6 horas semanais
Agenda de trabalho	2-3 noites/1 noite
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Empresário - profissional de marketing e publicidade
Carga horária oficial	<i>Home office</i>
Carga horária não oficial	<i>Home office</i>
Prioridade de importância das atividades	"Em termos do que eu dava de preferência, acho que era 50/50. Eu sabia que eu tinha minhas coisas da agência, que tinha que entregar para os clientes, que eu tinha uma obrigação, era o meu nome indo. Mas também tinha essa consideração da universidade que era a minha fonte de renda maior do que a empresa. Eu tinha essa consciência de que eu precisava fazer um bom trabalho. Então, acho que levava 50/50".
Profissão atual	Estudante (bolsista Doutorado)

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 27

O entrevistado 29 também atuava como servidor público da Secretaria de Segurança (agente penitenciário), com carga horária de 40 horas semanais, e como tutor EAD na pós-graduação *lato sensu* na Universidade Aberta do Brasil (UAB), com carga horária de 20 horas semanais, durante um período, enquanto lecionava nas IES privadas (foram três). Na primeira instituição de ensino, ele lecionou de modo virtual e também coordenou um grupo de pesquisa, com carga horária de 20 a 24 horas semanais (no período vespertino e noturno), enquanto nas outras duas instituições, apenas lecionou presencialmente uma carga horária de 4 horas semanais (no período noturno) em cada. Não orientou TCC nas três instituições. “[...] Eu continuo no mesmo trabalho e as aulas eu levava em paralelo também. Geralmente, eu trabalhava em duas instituições privadas e lecionava no período noturno” (E29). Ao ser questionado sobre a prioridade de importância de ser professor, o entrevistado afirmou que a docência tinha um peso menor do que a sua outra atividade profissional, pois o serviço público é seguro, estável e sua maior fonte de renda. A remuneração das IES privadas era um complemento de renda temporário (“eu nunca dependi integralmente desse salário” [E29]), já que ele sempre objetivou se inserir em uma IES pública, queria ter a experiência de lecionar antes de concluir o doutorado e não podia ser professor temporário em instituição pública (para não acumular vínculos como servidor público). Ele foi demitido da primeira instituição de

ensino e teve que deixar as outras duas para cursar o doutorado em outro estado, mas voltará a lecionar na rede privada se surgirem novas oportunidades.

Quadro 9 – Configuração profissional do Professor 29

<b>Professor 29</b>	
Nº de IES	3
Modalidade de ensino	Virtual/Presencial/Presencial
Inserção na IES	Professor e Coordenador de grupo de pesquisa/Professor/Professor
Carga horária oficial	20-24 horas semanais/4 horas semanais/4 horas semanais
Carga horária não oficial	8-15 horas semanais
Agenda de trabalho	Segunda-feira tarde e noite, quarta-feira noite e sexta-feira tarde e noite/1 noite/1 noite
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Servidor Público da Secretaria de Segurança (agente penitenciário)/Tutor EAD na pós-graduação lato sensu na Universidade Aberta do Brasil (UAB)
Carga horária oficial	40 horas semanais/20 horas semanais
Carga horária não oficial	0 horas semanais/0 horas semanais
Prioridade de importância das atividades	"Eu sempre priorizei o funcionalismo público em função da segurança e da estabilidade. Em função da remuneração, a [instituição X] foi a que pagou melhor. Então, tinha um salário próximo ao do funcionalismo público, mas nenhuma delas o salário ia ser maior do que as atividades que eu realizo lá no serviço público. A renda das instituições privadas foi complementar. [...] O meu trabalho no governo sempre foi prioridade. 65% no funcionalismo público e 35% na docência".
Profissão atual	Servidor Público da Secretaria de Segurança (agente penitenciário)

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 29

Diferentemente do grupo de entrevistados que concilia a docência com atividades profissionais distintas, há um grupo menor de entrevistados que possuem um perfil acadêmico, ou seja, profissionais que, ao acabarem o curso de especialização ou de mestrado, se voltaram totalmente à docência (objetivo e oportunidade). Para representar esse grupo, foram escolhidos os professores entrevistados 9, 11, 14, 15 e 16.

A entrevistada 9 está inserida em uma IES privada (grupo educacional) como professora virtual, conteudista, colaboradora nos processos administrativos e colaboradora em projetos de pesquisa e extensão, com carga horária de 40 horas semanais e agenda de trabalho de segunda a sexta-feira tarde e noite. Fora da instituição, ela produz conteúdo (*home office*) para uma outra instituição de ensino, esporadicamente, e é professora colaboradora em um



projeto de pesquisa na universidade pública (não é remunerada), ou seja, trabalha somente com atividades acadêmicas. Ela gosta da área da pesquisa e quer ser professora em instituição pública, mas como ainda não cursou o doutorado, se inseriu na rede privada para vivenciar/ter experiência do ser professor e para se manter financeiramente. “Eu sempre quis ser professora, participar do ensino. A educação é uma forma transformadora. É uma questão mais ideológica do que financeira” (E9). Portanto, a atividade docente é a sua prioridade.

Quadro 10 – Configuração profissional da Professora 9

<b>Professora 9</b>	
Nº de IES	1
Modalidade de ensino	Virtual
Inserção na IES	Professora, Conteudista, Colaboradora nos processos administrativos e Colaboradora em projetos de pesquisa e extensão
Carga horária oficial	40 horas semanais
Carga horária não oficial	12 horas semanais
Agenda de trabalho	Segunda a sexta-feira tarde e noite
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Conteudista/Professora colaboradora de projeto de pesquisa em Universidade Pública
Carga horária oficial	<i>Home office/-</i>
Carga horária não oficial	<i>Home office/-</i>
Prioridade de importância das atividades	"Preparar aula e dar aula é mais importante, mas não dedico maior parte do tempo para isso, não tem como, é muito corrido. O EAD é outra... tem curso que eu sou professora de 20 mil alunos ao mesmo tempo. A produção é muito grande, de prova, material. Mas o tempo que eu gasto em casa é estudando para aula. Fora do horário de trabalho dedico mais tempo para aulas, mas dentro da instituição não. É prazo. Não consigo distinguir a importância de lecionar dentro das outras atividades na instituição".

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 9

A entrevistada 11 atua em uma IES privada (grupo educacional) como professora virtual, conteudista, colaboradora nos processos administrativos e membro de colegiados e NDEs. Geralmente, sua carga horária é de 40 horas semanais, mas, no semestre referente ao período da entrevista, estava com 36 horas semanais, e agenda de trabalho de segunda e terça-feira tarde e noite, quarta-feira manhã e tarde, quinta e sexta-feira noite, sábado de manhã. Atualmente, não possui outras atividades profissionais, mas já atuou em projetos de consultoria, teve uma loja de roupas durante um ano e resolveu fechar para se dedicar totalmente à docência. “Eu tive uma empresa que eu fechei ela esse ano, porque [...] empresa quando está nascendo

demanda muito tempo. Daí, você faz mais 8 horas de carga horária, estava muito pesado para mim. Optei por dar preferência para o meu trabalho, que é de fato o que eu gosto e quero fazer” (E11). Quanto ao futuro, ela pretende cursar o doutorado e ser professora em instituição pública, mas caso não consiga, pretende continuar lecionando na rede privada. Sua prioridade é a atividade docente. “Eu gosto mesmo de estar lecionando, eu gosto de lecionar, gosto da docência. Acho que é o momento que eu me encontrei na vida. Acho que foi o que mais me tocou para fazer da minha vida, ser professora. [...] O meu esquema é dar aula, para o aluno da privada ou da pública” (E11).

Quadro 11 – Configuração profissional da Professora 11

<b>Professora 11</b>	
Nº de IES	1
Modalidade de ensino	Virtual
Inserção na IES	Professora, Conteudista, Colaboradora nos processos administrativos e Membro de Colegiados e NDEs
Carga horária oficial	36 horas semanais
Carga horária não oficial	Mínima
Agenda de trabalho	Segunda e terça-feira tarde e noite, quarta-feira manhã e tarde, quinta e sexta-feira noite, sábado manhã
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Não possui
Carga horária oficial	Não possui
Carga horária não oficial	Não possui
Prioridade de importância das atividades	“[Quando tinha outras atividades profissionais] Totalmente [priorizava ser professora], eu me dedicava mais do que as outras atividades, por isso que eu também dei uma cortada. Oito horas do meu dia lacradas só para ser professora e, se necessário, eu sacrificava as coisas da minha empresa para conseguir. Projeto de consultoria eu tinha um prazo determinado para finalizar. Então, a gente conseguia, por exemplo, atuar em final de semana, em outros períodos, mas mesmo assim era cansativo. Eu preferi dar preferência para lecionar, ser professora. Professora em primeiro lugar, sempre, sem dúvida, nem titubeava”.

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 11

A entrevistada 14 está inserida em duas IES privadas (uma é um grupo educacional). Em uma instituição de ensino, atua como professora virtual, conteudista e colaboradora nos processos administrativos, com carga horária de 12 horas semanais e agenda de trabalho de terça-feira tarde e noite, e quinta-feira tarde. Na outra instituição, é professora presencial com carga horária de 8 horas semanais e agenda de trabalho de segunda e quinta-feira noite. Já teve carga horária de 40 horas semanais na primeira instituição (durante um ano), mas pediu redução

da sua jornada de trabalho para se inserir em outras IES (mais uma privada e uma pública). Já trabalhou em uma terceira IES privada, virtualmente, com carga horária de 16 horas semanais. Atualmente, também é professora temporária em uma universidade pública. Por isso, se dedica totalmente à docência. Futuramente, quer cursar o doutorado e ser professora efetiva em instituição pública, mas até lá pretende continuar lecionando nas IES privadas e se inserir em outra atividade profissional ainda não definida. “Eu não me vejo não sendo docente” (E14).

Quadro 12 – Configuração profissional da Professora 14

<b>Professora 14</b>	
Nº de IES	2
Modalidade de ensino	Virtual/Presencial
Inserção na IES	Professora, Conteudista e Colaboradora nos processos administrativos/Professora
Carga horária oficial	12 horas semanais/8 horas semanais
Carga horária não oficial	15-20 horas semanais
Agenda de trabalho	Terça-feira tarde e noite, quinta-feira tarde/ Segunda e quinta-feira noite
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Professora temporária em Universidade Pública
Carga horária oficial	20 horas semanais
Carga horária não oficial	Poucas horas, consegue cumprir o trabalho dentro da carga horária oficial
Prioridade de importância das atividades	"Eu dedico 100% à docência".

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 14

O entrevistado 15 está inserido em uma IES privada (grupo educacional) como professor virtual, conteudista e colaborador nos processos administrativos, com carga horária de 40 horas semanais e agenda de trabalho de segunda a sexta-feira tarde e noite. Fora dessa instituição, ele produz conteúdo (*home office*) para outras IES e leciona cursos oferecidos por empresas aos seus colaboradores (contrato temporário), ou seja, trabalha somente com atividades acadêmicas. O entrevistado gosta de trabalhar com pesquisa e docência. Futuramente, pretende cursar o doutorado para ser professor em IES pública e, se conseguir, conciliar com a rede privada. “[...] A carreira acadêmica [...] é um trabalho que me dá muito prazer, é algo que eu gosto de estudar, eu gosto de ter contato com os alunos. Meu objetivo mesmo é trabalhar com pesquisa e docência ao longo da minha trajetória profissional” (E15). Além disso, mais à frente, pretende atuar como gestor. Por isso, ao ser questionado sobre a prioridade de importância da atividade de professor, o entrevistado afirma que, em breve, a atividade docente não será exclusiva.

Quadro 13 – Configuração profissional do Professor 15

<b>Professor 15</b>	
Nº de IES	1
Modalidade de ensino	Virtual
Inserção na IES	Professor, Conteudista, Colaborador nos processos administrativos
Carga horária oficial	40 horas semanais
Carga horária não oficial	20 horas semanais
Agenda de trabalho	Segunda a sexta-feira tarde e noite
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Conteudista/Professor em cursos oferecidos por empresas
Carga horária oficial	<i>Home office/-</i>
Carga horária não oficial	<i>Home office/-</i>
Prioridade de importância das atividades	"No momento eu estou na docência, mas eu estou buscando outras atividades. Eu pretendo fazer isso [dividir com outra atividade profissional], é algo que eu quero fazer já em breve. Não vai ser 100% docência".

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 15

A entrevistada 16, atualmente professora temporária em uma universidade pública, já atuou em duas IES privadas como professora presencial e também como coordenadora do curso de Administração em uma delas, com carga horária de 6 horas semanais (duas noites) e 30 horas semanais (três dias tarde e noite), respectivamente. No período em que trabalhou na rede privada, ela não tinha outras inserções profissionais, atuava como professora exclusivamente. Sendo assim, sua prioridade era a docência, tanto que ela enfatiza que, mesmo tendo a atividade de coordenação em uma das instituições, preferia estar em sala de aula, ensinar. Na primeira instituição, foi demitida e na segunda pediu demissão para lecionar no SENAI. Quanto ao futuro profissional, ao terminar o doutorado, ela pretende ser professora efetiva em uma IES pública, e, enquanto não consegue, visa continuar como temporária, atuar em empresas, e caso não tenha outra opção, voltar para a rede privada.

Quadro 14 – Configuração profissional da Professora 16

<b>Professora 16</b>	
Nº de IES	2
Modalidade de ensino	Presencial
Inserção na IES	Professora/Professora e Coordenadora do curso de Administração
Carga horária oficial	6 horas semanais/30 horas semanais
Carga horária não oficial	12 horas semanais
Agenda de trabalho	2 noites/3 dias tarde e noite
Outra (s) atividade (s) profissional (is)	Não possui
Carga horária oficial	Não possui

Carga horária não oficial	Não possui
Prioridade de importância das atividades	"Mesmo quando eu estava com a coordenação, era prioridade, era o ensino, era a sala de aula. Era o que ocupava a maior parte do meu tempo e era aonde eu queria estar mais de fato".

Fonte: Elaborado pela autora com base na Entrevista 16

Em síntese, ao analisar a configuração profissional de alguns entrevistados e o Quadro 15 abaixo, que aponta a inserção na (s) IES privada (s) e a configuração de atuação profissional de todos os entrevistados, fica evidente que a maioria deles concilia ou conciliava (no caso dos ex-professores da rede privada) a docência com outras atividades profissionais. Até mesmo aqueles que possuem o perfil acadêmico não lecionam exclusivamente nas IES privadas, mesmo que suas outras atividades também sejam dentro da área acadêmica (professor temporário em universidade pública, conteudista, professor de cursos para colaboradores de empresas). No momento da entrevista, a docente 11 não tinha outra atividade profissional, mas, recentemente, tinha fechado uma loja de roupas pela demanda de tempo que as duas atividades estavam exigindo. Já a entrevistada 16 havia terminado o curso de mestrado e estava procurando emprego quando surgiu a oportunidade de atuar na primeira IES privada, posteriormente a segunda, o SENAI e a instituição pública como temporária, com carga horária de 40 horas.

Pinheiro (2013) afirma que o campo da Administração possibilita uma atuação híbrida, ou seja, o professor-pesquisador pode decidir atuar na esfera externa concomitantemente com a academia, como realizar trabalhos de consultoria. Para o autor, apesar dessa situação ser mais comum em programas dos municípios interioranos, ela faz parte da dinâmica do campo, advém da reflexão interna (preocupação do indivíduo com a sociedade), da escolha de trajetória e da pressão do mercado. Essa escolha possui consequências, como no desenho dos programas de pós-graduação, pois a proximidade dos seus docentes com o mercado gera discussões em reuniões internas e influencia as decisões sobre produção e carga de trabalho.

Apesar da atuação no mercado não interferir na produção científica dos professores e de não existir discussão sobre esse assunto nas IES privadas, ela acaba afetando as cargas horárias oficial e não oficial dos profissionais, já que eles precisam conciliar as agendas de trabalho. Os horários das diversas atividades profissionais não podem colidir. Logo, o profissional precisa ficar fazendo um “jogo de cintura” para conseguir atender as demandas das IES, pois como afirmaram os entrevistados, elas impõem os horários das aulas, caso o professor não tenha disponibilidade, ele perde a determinada carga horária. As instituições não adequam

as disciplinas aos horários do docente, muito pelo contrário, as disciplinas já possuem dias e horários fixos.

A dedicação do professor-pesquisador à universidade é prioritariamente exclusiva, mas alguns profissionais realizam atividades extras para complementar o salário, como lecionar na pós-graduação *lato sensu*, realizar consultoria, palestras e elaborar apostilas para o ensino virtual (MELO; SERVA, 2014). Porém, por terem uma carga horária de trabalho muito elevada, esses profissionais acabam rejeitando algumas propostas de atividades extras. No caso do professor da IES privada, considerando os profissionais que almejam seguir a carreira acadêmica, extras são as outras atividades profissionais, que impactam diretamente na carreira docente. Por exemplo, se o docente possui outro emprego em horário comercial, ele só poderá lecionar no período noturno e cumprir as tarefas de elaboração de aulas e atividades nas madrugadas ou finais de semana – isso se ele não tiver que realizar atividades extras do outro emprego, como viagens.

Portanto, qual é o lugar que a atividade docente ocupa no portfólio de atividades desses profissionais? Apesar de objetivarem seguir a carreira docente, alguns entrevistados afirmaram que a (s) outra (s) atividade (s) é (são) ou era (eram) a (s) sua (s) prioridade (s), considerando fatores como remuneração, segurança e estabilidade. Conseqüentemente, se for/fosse necessário, eles abandonam/abandonariam a (s) IES privada (s). Para muitos, lecionar é uma realização/satisfação pessoal, um sonho. Porém, o sustento próprio ou familiar tem um peso maior na escolha entre docência *versus* outras atividades remuneradas.

A heterogeneidade/diversificação da configuração profissional revela que os atores não se dedicam totalmente às atividades docentes ou, pelo menos, às instituições privadas – divergindo dos professores estudados por Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016). Essa configuração denota uma dimensão relevante do “*ethos*” da profissão docente em IES privada.

Quadro 15 – Relação entrevistado/inserção na (s) IES privada (s)/configuração de atuação profissional

Entrevistado	Inserção na (s) IES privada (s)	Configuração de atuação profissional
1	Professora virtual (EAD) na graduação e na pós-graduação <i>lato sensu</i>	Professora presencial no SENAC; Professora virtual (EAD) em Instituto público Federal de ensino; Gestora de negócios em empresa de pequeno porte; Atuação em dois projetos de pesquisa (SENAC e universidade pública); Coordenadora de tutoria do EAD em universidade pública

2	Professora presencial na graduação; Coordenadora de projeto de extensão; Membro de dois NDEs; Orientadora de TCC	Professora presencial na pós-graduação lato sensu em uma IES; Conteudista; Empresária
3	Professor presencial na graduação e na pós-graduação lato sensu; Orientador de TCC; Coordenador do curso de administração; Avaliador de periódico	Consultor empresarial
4	Professora presencial na graduação; Coordenadora e orientadora de TCC	Coordenadora e tutora virtual (EAD) em Universidade
5	Professor presencial na graduação; Diretor acadêmico	Professor presencial na graduação em Universidade Pública; Professor presencial na pós-graduação lato sensu de diversas IES
6	Professora presencial e virtual (EAD) na graduação; Orientadora de TCC; Membro do Núcleo de Consultoria em Administração	Professora presencial no SENAI; Professora particular de matemática; Professora de dança
7	Professor presencial e virtual (EAD) na graduação; Conteudista	Administrador em órgão estadual; Professor de curso técnico da rede estadual
8	Professora presencial na graduação	Empresária
9	Professora virtual (EAD) na graduação; Conteudista; Colaboradora nos processos administrativos; Colaboradora em projetos de pesquisa e extensão	Conteudista; Professora colaboradora de projeto de pesquisa em Universidade Pública
10	Professor presencial na graduação; Coordenador dos cursos de administração e ciências contábeis; Orientador de TCC	Professor e coordenador do ensino técnico em administração; Professor do centro integrado empresa escola (curso técnico profissionalizante)
11	Professora virtual (EAD) na graduação; Conteudista; Colaboradora nos processos administrativos; Membro de Colegiados e NDEs	-
12	Professora presencial na graduação	Analista de CRM ( <i>Customer Relationship Management</i> ) em empresa de tecnologia
13	Professora presencial e virtual (EAD) na graduação; Conteudista	Empresária; Atua no mercado financeiro ( <i>Day Trade</i> ); <i>Youtuber</i> (canal de educação financeira)
14	Professora presencial e virtual (EAD) na graduação; Conteudista; Colaboradora nos processos administrativos	Professora temporária em Universidade Pública
15	Professor virtual (EAD) na graduação e na pós-graduação lato sensu; Conteudista; Colaborador nos processos administrativos	Conteudista; Professor em cursos oferecidos por empresas
16	Professora presencial na graduação; Coordenadora do curso de Administração	-
17	Professor presencial na graduação; Coordenador do curso de Administração; Orientador de TCC	Empresário; Professor em Universidade Pública; Professor na pós-graduação lato sensu em diversas IES privadas

18	Professora presencial na graduação e na pós-graduação lato sensu; Professora virtual (EAD) na graduação; Conteudista	Assistente no departamento de relações internacionais no Governo do Estado; Secretária do governador do Estado; Professora substituta em Universidade Pública
19	Professor presencial na graduação	Tutor EAD em Universidade Pública; Funcionário público em Universidade
20	Professora presencial na graduação; Fundadora da Empresa Júnior; Orientadora de TCC	Servidora pública - administradora do poder executivo
21	Professor presencial e virtual na graduação e na pós-graduação stricto sensu; Conteudista; Orientador de TCC	Consultor empresarial
22	Professora presencial na graduação e na pós-graduação lato sensu; Coordenadora de TCC; Orientadora de TCC; Colaboradora nos projetos de extensão	Auxiliar na empresa do marido; Consultora empresarial; Professora na pós-graduação lato sensu em diversas IES privadas
23	Professor presencial na graduação e na pós-graduação stricto sensu; Orientador de TCC	-
24	Professor presencial na graduação e na pós-graduação stricto sensu; Pró-reitor de pós-graduação; Coordenador de núcleo de pesquisa	Professor em Universidade Pública; Consultor empresarial
25	Professora presencial na graduação	Funcionária administrativa no SENAC; Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Moderadora virtual no Instituto Unibanco
26	Professora presencial na graduação, pós-graduação lato sensu e pós-graduação stricto sensu; Orientadora de TCC e iniciação científica; Integrante do Núcleo de Apoio Pedagógico	Servidora pública na Secretaria de Saúde; Professora na pós-graduação lato sensu em diversas IES privadas
27	Professor presencial na graduação	Empresário - profissional de marketing e publicidade
28	Professor presencial na graduação e na pós-graduação lato sensu; Pesquisador; Orientador de TCC	Fazia pesquisa de mercado em instituto de pesquisa; Professor em Universidade Pública
29	Professor presencial e virtual na graduação; Coordenador de projeto de pesquisa	Funcionário Público da Secretaria de Segurança (agente penitenciário); Tutor EAD na pós-graduação lato sensu na Universidade Aberta do Brasil (UAB)

Fonte: Elaborado pela autora com base nas entrevistas

Outra questão relevante diz respeito ao futuro profissional dos entrevistados. Dos quinze professores entrevistados que estão inseridos atualmente na rede privada, apenas três (E3, E4 e E13) não possuem pretensão de cursar doutorado (pretendem continuar atuando nas IES privadas e conciliar com outras atividades profissionais) e, juntamente com a entrevistada



2, não objetivam passar em um concurso docente de IES pública, ou seja, dez docentes (o entrevistado 5 já é professor efetivo na universidade pública) estão atuando no ensino privado por ainda terem apenas a formação de mestre, pois o concurso público exige a formação de doutor. Dos quatorze ex-professores de IES privadas entrevistados, nove já estão atuando como docentes efetivos nas instituições públicas, quatro ainda desejam se inserir na rede pública de ensino superior e apenas um não mencionou o concurso público como propósito futuro. Isso significa que a IES privada é a única oportunidade (porta de entrada) para o mestre atuar como docente (a não ser que ele passe em processo seletivo de professor temporário nas instituições públicas), e que, portanto, a IES privada permite que esse mestre experiencie a vida de professor, vivencie a prática e a ação do ser professor. Além disso, os concursos públicos pontuam o período de experiência do candidato como professor. Então, aqueles que objetivam carreira pública, aproveitam para complementar o seu currículo com as horas em sala de aula na rede privada. **“Na verdade, eu não escolhi, foi uma consequência da minha formação. Se eu pudesse estar na área pública, eu estaria”** (E10, grifo nosso). **“Eu fui para uma instituição privada, porque naquela época era o governo Fernando Henrique e uma série de concursos foram travados. Não havia concursos, não havia entrada em uma instituição pública. Então, era onde tinha processo seletivo para instituição privada”** (E21, grifo nosso).

Eu não sei nem se foi muito uma escolha, para falar a verdade. As coisas foram acontecendo. Eu tive a vontade de dar aula e como o [meu amigo] trabalhava aqui, ele me indicou e acabou dando certo. [...] **O objetivo principal é conseguir dar aula em uma universidade pública, mas tenho consciência de que para chegar lá**, para ter o nível de experiência que os processos seletivos exigem, **tenho que ter essa vivência**, tenho que ter **essa experiência**. [...] No começo, eu também queria ver se eu realmente gostava. Então, meio que acabou juntando uma oportunidade que surgiu com a minha vontade de experimentar essa nova profissão e ver se eu realmente gostava. [...] **As pessoas têm a preferência por dar aula no público, mas tendo em vista a situação de não ter muita abertura de concurso, as pessoas acabam buscando o privado. Mas eu acho que muito mais como uma alternativa, ainda, do que uma escolha** de dar aula no privado (E12, grifo nosso).

**Foi mais por viabilidade, porque eu almejava dedicar a uma instituição pública e almejo ainda**, efetivamente, no sentido de autonomia, porque no privado, pelo menos nessas que eu estou, não tem essa autonomia. Então, **foi mais por questão de eu preciso trabalhar e eu quero trabalhar como professora**, saí enviando currículo. Então, foi eu preciso trabalhar e não necessariamente, porque eu quero uma instituição privada. Bem sincera, **foi por oportunidade**. E também não almejei o EAD, eu quero trabalhar com ensino. Mandei para todas. Apareceu o EAD primeiro, ótimo [...] (E14, grifo nosso).

Na verdade, não é nem tanto uma questão de escolha. Se a gente pensar, o concurso público na área da docência está cada vez mais restrito e aqueles que estão abertos, muitas vezes, exigem nível de doutorado. Não é meu caso ainda, pretendo fazer um doutorado. Então, **a instituição privada é aquela que você consegue ter uma empregabilidade mais rápida, uma experiência profissional a curto prazo, consegue ter ganhos relativamente interessantes.** [...] A escolha parte muito disso, de **oportunidade daquelas que estão abrindo as suas portas e pela falta de oportunidades dentro das instituições públicas**, que ainda assim é um caminho que eu estou buscando, mas, por enquanto, estamos no mundo privado (E15, grifo nosso).

Começou como uma **necessidade financeira**. Como eu te falei, **a oportunidade que eu tive naquele momento foi a instituição privada**, mas, por exemplo, **se eu tivesse tido de imediato**, depois de ter feito o mestrado, **uma oportunidade na universidade pública**, talvez **eu nunca tivesse experienciado a universidade privada**. É que **foi a oportunidade que apareceu**. Então, eu encarei. Foi o momento, **foi uma coincidência ali de encontros**, necessidade da instituição, dos coordenadores de curso lá na [instituição x]. Naquele momento, eu tinha acabado de me formar e fui chamada para fazer uma aula teste [...]. Uma pessoa que indicou. [...] Eu não tinha procurado ainda. Ela que me procurou e eu falei: tenho interesse. [...] **Eu encarei como oportunidade de aprendizado, mas também veio a calhar como uma forma de manter o meu sustento** (E16, grifo nosso).

Naquele momento, **eu precisava dar aula de qualquer forma.** [...] **Eu me dispus a qualquer coisa.** Eu precisava dar aula. A escolha foi essa. **Não era financeira, era para me auxiliar na carreira acadêmica.** [...] Tanto que era o meu esforço, era dar aula de qualquer forma em qualquer lugar para que eu conseguisse, [...] um dia que abrir um processo seletivo em uma **pública** ou um concurso, **eu tivesse as condições necessárias**, pontuais **de currículo**, que me qualificassem entrar e **seguir uma carreira de professor com P maiúsculo** (E18, grifo nosso).

De modo geral, os entrevistados não objetivaram/escolheram ser professor em IES privadas. Essa opção não é uma escolha de carreira, de vida profissional, mas sim oportunidades que surgiram durante a trajetória e a busca por uma atividade profissional, como uma fonte de renda, de sustento, possibilitada pelo fato do entrevistado ter uma especialização ou um mestrado. No estudo de Pinheiro (2013), as “escolhas” dos professores-pesquisadores entrevistados também surgiram de uma necessidade (associada ao caráter socioeconômico do indivíduo, que precisa trabalhar ou iniciar a carreira em uma atividade e que começa a lecionar por acaso ou por já ter se inserido no meio acadêmico através de monitoria, iniciação científica, entre outras atividades) ou de uma oportunidade (a exemplo de uma vaga de bolsista para um indivíduo que ainda não considerava se inserir nesse campo e que, posteriormente, inspirou sua escolha), possibilidades não excludentes. Já a entrada no campo, assim como neste estudo, ocorreu pela rede de relacionamentos ou pelos processos formais, situações que também não se excluem, já que, em certos casos, a inserção em processos formais resulta das relações pessoais,

ou seja, das indicações de amigos, sugestão de professores, entre outras. Nas escolas privadas, também são realizadas bancas/entrevistas (processo formal) com os candidatos interessados em determinada carga horária/disciplina disponível que, na maioria das vezes, entregam os seus currículos nas instituições ou são avisados/indicados por amigos que já estão inseridos nas IES e/ou por seus professores da graduação e/ou do mestrado.

Além de não escolher as IES privadas, nenhum entrevistado optou por se dedicar integralmente à docência na rede privada por inúmeros fatores (instabilidade desse tipo de instituição, baixa remuneração, condições de trabalho, mercantilização do ensino, outros objetivos de vida e carreira). Portanto, conclui-se, com base nos entrevistados desta pesquisa, que a IES privada é um lugar de passagem entre um mestrado e um doutorado, entre um doutorado e um concurso público, e uma passagem da experimentação, do fortalecimento do currículo, de uma porta aberta e de um meio de sobrevivência financeira.

Na próxima seção, discutiremos os principais impactos da profissão – docente de Administração nas IES privadas – na vida pessoal dos profissionais entrevistados.

#### 4.2.5 Impactos da profissão

*A profissão me afeta o tempo inteiro, porque eu não sou professor só dentro da faculdade, da escola, do CIEE. **Eu sou professor em tempo integral.** Eu estou o tempo todo estudando, lendo ou até viajando. Tudo que eu faço, na verdade, tem a ver com o conteúdo da minha aula. **O profissional me afeta 24 horas** (E10, grifo nosso).*

*A vida de professor me afeta muito mais a vida pessoal do que a vida de servidor público. A vida de servidor público eu passo meu crachá, os problemas ficam lá. **Nunca deixei de dormir por algum problema no meu trabalho. Por dar aula... preocupava** (E20, grifo nosso).*

Como abordado nas seções anteriores, a atuação/ação de um professor universitário ultrapassa o ambiente de trabalho (e a carga horária oficial) e adentra a sua residência, suas outras atividades profissionais e sua vida pessoal. Ao questionar os professores entrevistados sobre como a profissão (professor de IES privada) afeta a sua vida pessoal, duas questões (que também estão interligadas) se evidenciaram nas suas falas – o tempo despendido além da carga horária oficial de trabalho e a instabilidade da profissão. Portanto, os impactos da profissão constituem um operador analítico relevante neste estudo.

Em relação ao tempo despendido fora da instituição de ensino (carga horária de trabalho não oficial), a profissão docente exige que o profissional trabalhe além da sala de aula

com a preparação de aulas, atividades, trabalhos, provas, correções, elaboração de apostila/livro, orientação de TCC, atendimento aos alunos, diferentemente de outras profissões que se limitam ao âmbito institucional. Logo, quanto maior a carga horária de trabalho oficial, maior a carga horária de trabalho não oficial. Isso quer dizer que, assim como no caso dos professores-pesquisadores (carga elevada de trabalho de aproximadamente 50,65 horas semanais), a profissão está adentrando a vida privada do professor da IES privada e não há limites entre o seu local de trabalho e a sua casa, em virtude da flexibilização, da racionalidade mercantil e do uso das tecnologias (MELO; SERVA, 2014). A média da carga horária de trabalho somente oficial dos professores (em atuação e que já atuaram nas IES privadas) entrevistados nesta tese é de 25,25 horas semanais. Então, a carga de trabalho total (oficial + não oficial) desses profissionais também é alta, levando em consideração que a maioria deles afirmou ter uma carga horária não oficial entre a metade e até o dobro da oficial. “[...] **Nos outros momentos, afeta no sentido de tempo que você precisa despende** fora das suas permanências, fora do tempo ali na instituição, para elaborar aula, para entregar prazo, para elaborar prova. **O tempo todo está afetando**” (E15, grifo nosso).

**De lado negativo é o tempo demandado**, mas quando eu escolhi ser professora eu já sabia disso. Sabia que teria que muitos temas estudar, até porque como eu estou no começo de carreira, já imaginava que viriam umas disciplinas meio aleatórias. [...] Demanda um tempo bom, eu praticamente trabalho a semana inteira, o dia inteiro, porque eu trabalho durante o dia na organização, e geralmente à noite, eu estou fazendo alguma coisinha da instituição. **A semana inteira é corrido** [...] (E12, grifo nosso).

Eu penso muito na questão de carga horária, de demanda de trabalho mesmo, porque **eu acho que o impacto é diretamente no tempo**, porque é **sempre uma demanda além** do que aquela carga horária seria possível de realizar, em termos de tempo para produção do material ou tempo para elaboração da aula. Sempre gasta mais do que aquele tempo ali, porque você tem que refletir, você tem que pensar, às vezes você não está bem naquele dia... **Eu acho que acaba levando muito trabalho pra casa. Isso gera um estresse. Trabalhar final de semana...** Eu acho que a carreira do professor tem muito isso. Se você trabalha numa empresa privada que não é instituição de ensino, você trabalha em horário comercial. Você desligou sua máquina, você foi pra casa, você tem sua vida. Você vai voltar a mexer com as coisas do trabalho no outro dia lá. **A cabeça do professor não para.** [...] Eu acho que acaba sendo muito estressante por isso, que **a gente não para, é dia útil, é feriado, é final de semana.** Eu acho que é isso que gera mais estresse e influencia a vida pessoal, porque **chega um momento que você fica esgotado.** Aí você vai começar fazer escolha, reduzir carga horária, ver o que vale mais a pena. **Mas a gente recém mestre, a gente quer trabalhar, trabalhar, trabalhar** e isso vai gerando um conflito depois com o tempo (E14, grifo nosso).

Para Pinheiro (2013), o trabalho também invade a vida pessoal do professor-pesquisador (a agenda complexa de trabalho entra em conflito com atividades pessoais) e afeta a estrutura familiar, as condições de trabalho, o convívio com amigos e familiares, momentos de lazer e atividades que beneficiam a saúde ou o bem-estar físico e mental. Inclusive, por se submeterem a uma carga elevada de trabalho, que causa doenças e condições degradantes de saúde, os professores vêm sendo objetos de pesquisa. Tanto as exigências institucionais quanto as pessoais geram angústia e depressão. Nesse momento em que valores pessoais se defrontam com a trajetória profissional (dilema), o professor precisa refletir sobre a sua carreira e escolher quais atividades seguir. Para os entrevistados do estudo, torna-se necessário buscar um equilíbrio, conciliar as atividades e usufruir da flexibilidade da profissão para compensar os momentos de pressão.

Alguns trechos das falas dos entrevistados de Pinheiro (2013) demonstram esses dilemas enfrentados pelo professor-pesquisador: “[...] Esse negócio de trabalhar em casa é muito maléfico, porque você não tem horário pra trabalhar, você trabalha toda hora. Você perde o controle e a rotina, e a primeira coisa que eu fiz foi: eu vou trabalhar final de semana [...] (E5)” (p. 208). “Pesquisador? Você não tem (risos) uma rotina de que eu fechei meu escritório, vou pra casa, acabou, então tua cabeça fica sempre rodando. Fora do teu horário de trabalho. Então você não tem um horário (risos) ... (E1)” (p. 208). “Bem, eu tô bem, eu tô bem estressado. Não tenha dúvida, carreira de professor no Brasil é instável (E5)” (p. 224). “Pessoal a minha maior pressão hoje em dia é a saúde, é não ter tempo para fazer atividade física. Queria ter tempo para fazer atividade física. Queria arrumar um tempo para fazer [...] (E7)” (p. 224)

A instabilidade que as IES privadas oferecem aos seus docentes causa, por si só, insegurança, medo, estresse nos profissionais, mas, além disso, ela impacta diretamente na carga horária de trabalho dentro e fora da instituição de ensino, no número e na diversidade de disciplinas que o professor assume para garantir a sua permanência na instituição (a instituição/coordenação prefere manter vínculo com os profissionais que aceitam qualquer disciplina/atividade, como já citado em seção anterior). Aceitar muitas e variadas disciplinas, que às vezes fogem da especialidade do profissional, faz com que ele tenha uma carga de trabalho não oficial excessiva, que adentra madrugadas, finais de semana, feriados (ainda mais quando o docente possui outras atividades profissionais), e isso acaba acarretando estresse, ansiedade, problemas de saúde (nas entrevistas foram citados enxaqueca [E20], doenças neurológicas [E24] e ganho de peso [E25]), cansaço, insônia, irritabilidade, esgotamento mental e físico, privação de momentos com a família. Ademais, os profissionais se sentem inseguros, possuem medo ao ministrar uma disciplina sem dominá-la, sem ter muita preparação,

familiaridade com determinado tema/área da Administração. A entrevistada 22 denomina de “prostituição do ensino” e “relação muito parasitária” essa aceitação de toda e qualquer carga horária que objetiva uma remuneração melhor e a garantia de continuidade do seu trabalho, considerando que se tem “vínculos fracos” e “tem que estar sempre articulando boas relações”.

Neste momento [após concluir o doutorado], eu tinha o apoio do meu marido. Então, eu não sobrevivia do meu salário. Isso me permitiu ter uma carga mais tranquila e poder não ficar tão assoberbada. Mas, **outros colegas que viviam nessa época de dar aula, que eram horistas e tudo mais, esses sim tinham uma carga horária pesada. Contavam assim: esse fim de semana mal vi o meu filho!** [...] Mas, por exemplo, **no período que eu estava EAD, que eu dividia já com a [universidade pública], eu tinha uma carga dupla**, aí eu tinha uma carga cheia. Por mais que no EAD eu conseguisse trabalhar dentro lá, não precisasse trazer coisa para casa, mas **eu ficava na estrada, eu passava a semana fora de casa**. Eu tive um período que os meus  **finais de semana eu estava cansada, eu tinha coisa para fazer, eu dormia pouco**, porque eu estava de um lado para outro na estrada. Eu morava em Florianópolis e trabalhava em [cidade x] e [cidade y]. Então, **foi um período pesado, mais estressante**, porque eu tinha os dois momentos (E18, grifo nosso).

Sim, por causa do **volume de trabalho**. Porque eu acumulava, em geral, com exceção do primeiro trabalho, **eu tinha que dividir o meu tempo com família, com outro emprego**, que era aquele que era responsável pelo meu sustento de fato, **com o doutorado. Era muita coisa para dar conta**. Eu acho que **tempo, stress, o cansaço era muito grande, eu estava sempre exausto**. Então, tinha vez que eu só queria dormir (E19, grifo nosso).

Afetava. [...] **Como você tem que estar topando, entre aspas, novas disciplinas, isso te dá um stress tremendo, tu rói as unhas**. Agora vou ter que montar mais uma disciplina, mais uma disciplina... **Isso te demanda um trabalho enorme, uma angústia, mais do que tudo**. Não é o número de horas para qual tu está dedicada, é a **violência emocional de você estar tendo que entrar num palco, entre aspas, sem ter treinado muito a peça**, entendeu? **Você não sabe bem a letra, os seus diálogos da peça vão estrear hoje**. Então, era isso que a gente vivia muitas vezes. Você entrar para dar uma aula está ok, você é administrador, mas assim, não é a sua especialidade. [...] Então, **eu me lembro de ser uma época que eu tinha sempre uma ansiedade, o estômago estava sempre com uma ansiedade**. [...] No regime de contrato que eu tinha, ele é um regime que a gente sempre brincava, mas ele é uma **prostituição do ensino**, porque **tu topa qualquer disciplina por dinheiro**. Então, é **uma relação muito parasitária, tira de ti, tira de ti**. Chega uma hora, a gente diz: meu Deus, o que eu sei? Parecia que eu já tinha secado, que tudo que eu sabia, eu já tinha ensinado. Isso é muito ruim. A instabilidade é muito ruim, a insegurança se você fica ou não fica é muito ruim, os vínculos fracos, porque você não sabe até quando você está ali, isso é muito ruim. Então, **você tem que estar sempre articulando boas relações para tentar se manter**, você está sempre nessa preocupação da tua permanência na instituição (E22, grifo nosso).

Por ter sempre outra coisa junto, eu sempre tive um **volume de trabalho relativamente alto**. Então, sim, isso afetou. **Eu tive ganho de peso naquele período**. [...] No final de 2015, início de 2016, quando eu diminuí esse ritmo, eu perdi peso, eu voltei a ter algo mais estável. Eu trabalhava muitas horas. Naquele período eu era casada, eu morava junto. Então, gerava do tipo: **tu está sempre trabalhando, está sempre trabalhando! Uma cobrança**. Eu morava em [cidade x], eu e ele, tinha uns tios lá, mas minha família era [cidade y]. Eu fiquei, de uma certa forma, distante, [...] não era sempre que eu ia. Então, teve, **cobrou seu preço** (E25, grifo nosso).

Ao analisarem as configurações do trabalho docente em algumas IES privadas, Gemelli, Closs e Fraga (2020) evidenciaram que a incerteza da carreira faz com que esses profissionais estejam sempre a postos e lecionem uma multiplicidade de disciplinas, principalmente no início da carreira ou no ingresso em uma nova instituição, pois eles esperam fazer parte do quadro fixo de docentes e, para isso, precisam aceitar as regras do jogo das empresas privadas. Outra razão que leva o docente a aceitar uma disciplina sob pressão é o medo de ser substituído, especialmente aqueles que mantêm uma relação de forma sazonal e se preocupam em não perder o contato com a instituição. Além disso, os autores mencionam que, por esse tipo de instituição priorizar a sua rentabilidade, os docentes assumem disciplinas distantes da sua formação/especialidade, fator que leva os profissionais a adotarem algumas estratégias, como a preparação de aulas replicáveis em diversos cursos, turmas e IES. Nesse caso, a preocupação recai sobre como fica a qualidade da formação oferecida aos estudantes. O entrevistado “Paulo” afirmou:

E aí ela me chamou e perguntou ‘**professor o senhor dá aula de Finanças?**’ e eu falei ‘**claro, eu dou da rebimboca da parafuseta**, entendeu? **Eu dou qualquer negócio para entrar nesse mundo**’. E foi assim, eu fui chamado e comecei a dar aula [...] como a minha formação é muito eclética e as coordenações sentem que eu tenho uma certa segurança em sala de aula, eles me chamam para tudo. Então **eu tenho 17 disciplinas dadas e prontas para a Instituição x**, vai desde Projetos, passando por Finanças, por Pessoas, por Jogos Empresariais, por tudo que tu puder imaginar (Paulo) (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020, p. 424, grifo nosso).

Nota-se que há uma lógica da carga horária nas instituições de ensino superior privadas, uma vez que os seus professores necessitam aceitar a maior carga horária de trabalho possível para permanecer no campo, e, por isso, deixam para um segundo, terceiro ou quarto plano a pesquisa acadêmica, a vida pessoal, os relacionamentos, os momentos de lazer. Portanto, assim como os professores-pesquisadores, esses profissionais “atribulam suas agendas, colocam em risco sua saúde física e mental” (PINHEIRO, 2013, p. 246), como os próprios entrevistados citam as diversas consequências.

As falas dos entrevistados também corroboram com o estudo de Santana (2011), o qual afirma que profissionais (na ocasião, docentes da pós-graduação) com uma carga horária não oficial intensa são os que mais enfrentam intervenções cardíacas, doenças coronarianas e acidentes vasculares cerebrais, ocasionados pela ausência de dieta balanceada, atividades físicas regulares e consultas médicas frequentes, como os casos dos entrevistados 20 (enxaqueca), 24 (doença neurológica) e 25 (ganho de peso). O “imperativo da publicação”, “ou publicaria ou morreria”, “progredir ou desaparecer” de Evangelista (2006, p. 297) cabe, certamente, aos professores das IES privadas, e se transforma em: o imperativo do lecionar, do dar aulas; assumir a maior carga horária de aulas possível (o que implica na maior diversidade de disciplinas) ou ser despedido da instituição/ser substituído por outro profissional. Portanto, pode-se dizer que, nas escolas privadas, os professores enfrentam um produtivismo às avessas. Isso só confirma que o ensino privado também se assemelha ao McDonald’s, “onde tudo deve ser quantificado dentro da lógica da quantidade como sinônimo de qualidade” (ALCADIPANI, 2011, p. 347), pois o perfil de profissional que se espera nessa rede é de “professor BOMBRIL” (E16), ou seja, aquele que faz de tudo um pouco e de nada muito (ALCADIPANI, 2005), que leciona qualquer disciplina da área da Gestão, no caso, não importando a sua especialidade.

Fora isso, o docente não tem segurança quanto a sua carga horária oficial. Pelos relatos dos entrevistados (E15; E20; E26; E27; E29), em um semestre eles podem ter uma carga horária de 30 horas semanais e, no outro, pode haver uma redução brusca para 8 ou 10 horas semanais por inúmeros fatores, como pela oferta de disciplinas aos alunos que modifica a cada período letivo, por reestruturação de pessoal (demissão ou contratação de novos profissionais), pela relação pessoal com a coordenação, entre outros. Não há uma garantia da carga de trabalho, um mínimo estabelecido. Então, nos momentos de troca de semestre, há muita tensão e ansiedade pela continuação na instituição de ensino e carga horária disponível. E isso impacta totalmente na remuneração do profissional, no seu planejamento financeiro, principalmente se ele tem família, filhos, pessoas que dependem dessa renda. Portanto, a ação do professor está diretamente relacionada com a sua vida pessoal, já que ela ocasiona consequências/impactos no indivíduo.

**Todo esse ambiente de instabilidade, de clima organizacional tenso em virtude da dúvida se você vai ter carga horária ou não, isso afeta diretamente no seu dia a dia. Você fica estressado, você tem crise de ansiedade. Eu já cheguei a sonhar com o coordenador, pra você ter uma ideia. Nos períodos de transição de semestre é o pior, [...] porque realmente é um período que o seu nível de *stress* vai lá em cima. É uma ansiedade muito grande, uma expectativa, e muitas vezes, esse momento dura um mês, dois**



meses. Você fica ali aquele período pensando se você vai ter carga horária ou não, vendo as pessoas articularem. [...] **A gente está vendo recentemente uma reestruturação, uma demissão em massa.** [...] O clima organizacional é ruim, a instabilidade do professor. **A cada seis meses ele precisa buscar qual será a sua nova carga horária.** Então, você tem um planejamento de vida, você tem que fazer ele semestral, todo semestre muda. **Se você tem 40 horas hoje, amanhã você pode ter 20.** O cara que tem 40 horas hoje, ele está se dedicando integralmente à instituição. Se a carga horária dele cai, ele já reduz metade do seu orçamento de vida. **Isso pode trazer um problema financeiro ou de planejamento de carreira, planejamento de vida** [...] (E15, grifo nosso).

**Tu nunca sabe quantas horas tu vai ter no próximo semestre.** Se o coordenador te achar legal, tu vai ficar, ele vai te dar as disciplinas, senão ele diminui tua carga horária. Esse é um assunto sempre recorrente na sala de professores, aquele assunto de que a faculdade vai ser vendida, o curso vai acabar. Sempre vai ter isso. [...] **Depois que eu passei a ser servidora pública, eu não contava com o salário de professor, porque eu sabia que, em um semestre, eu podia ter muita carga horária e no outro não.** [...] Eu nunca tive minha carga horária diminuída ou coisa assim. Mas sim, **tinham professores que tinham em um semestre 12 horas, daqui a pouco, no outro semestre, 4.** Então, tem isso também. **Aí tu é chamado para fazer o planejamento da faculdade no sábado de manhã. Tu quer ir? Quem quer ir? Ninguém, mas todo mundo vai, porque sabe que eu tenho que me fazer presente para quando forem fazer o quadro do próximo semestre eu estar lá** [...] (E20, grifo nosso).

**Todo semestre você não sabia se tu ficava ou não.** Então, **você não conseguia criar vínculo** com aquilo que tu não sabia se teria no semestre que vem ou não. [...] **Eu demorei uns três, quatro anos de profissão para internalizar que essa seria a minha profissão,** porque a minha experiência inicial ela era boa, mas **ela doía.** Era difícil fazer vínculo, porque tu não sabia se ia perder aquilo no semestre seguinte. Acho que como forma de proteção, a gente se mantinha assim. [...] Então, assim, eu demorei muito tempo para me reconhecer como professora, um bom tempo de profissão. Até então, eu não sabia se aquilo ia passar ou não. **Aquela sensação assim: e agora?** Vou para a empresa do meu marido o tempo inteiro, **abro mão disso? Todo final de ano era um turbilhão.** A cabeça era um turbilhão (E22, grifo nosso).

[...] Agora eu sou professora de professores. Sou professora de mestrado e doutorado de alunos de universidades privadas. **Eu tenho um aluno** atualmente no doutorado, **que está numa universidade privada, que ele tem 11 disciplinas.** E ele disse: eu peguei pra tentar considerar que no semestre que vem eu continue tendo alguma coisa, porque é instável. Então, lá nesta universidade, eu sei que teve muita instabilidade, muita gente saiu. **Eu tive um orientando de mestrado** que é professor lá e **que passou um perrengue** a dois semestres atrás. **Foi reduzido de quatro disciplinas para uma, ele e a mulher, e eles vivem daquilo lá** [...] (E26, grifo nosso).

Em um momento que **eu estive numa instituição privada muito grande e que ela meio que ditava a minha carga horária,** prejudicou sim. Ao mesmo tempo que eu tinha um ganho financeiro maior, **eu tive insônia, quis ficar um tempo isolado em casa, eu me senti incapaz.** Toda vez que eu saía de lá,

parecia que eu não tinha dado o meu máximo. Presenciei sofrimento de colegas... Por exemplo, eu nunca dependi integralmente desse salário. [...] Mas **eu tinha amigos que sustentavam as famílias com a renda daquele trabalho**. Então, por exemplo, se ele tinha 30 horas e no semestre que vem alguém fornecia 8, 12, **eu sofria com os meus amigos sofrendo** (E29, grifo nosso).

O estudo de Gemelli, Closs e Fraga (2020) também evidenciou a insegurança financeira e a impossibilidade da formação de vínculos tanto com as instituições quanto com os alunos enfrentadas pelos professores na rede privada. A flexibilidade e a volatilidade impedem o docente de construir uma carreira sólida e de longo prazo em uma IES, enquanto a pejetização impossibilita as atividades de pesquisa e extensão, que são essenciais na carreira docente. A mudança contínua de disciplinas e instituições privilegia apenas o presente, transformando a trajetória profissional em trabalho flexível, dividido em etapas ao longo da vida, e colaborando com a expansão do processo de individualização profissional. Essas transformações no trabalho do professor de IES privadas geram apreensão e receio em relação ao futuro da carreira.

Então de 2012 pra cá, sempre que essa disciplina era ofertada, em algum dos cursos, eu conduzia ela. Mas isso foi, digamos assim, fechada. Até porque eles dependem de fechar turmas, tanto até por agenda, e a ordem das disciplinas, se os alunos não têm algum problema de grade. Então é um ajuste que não é fácil. É interessante, por um lado, **mas vou te dizer que pra mim é algo bem complicado, porque é algo que tu não pode depender**, entende? **Pelo menos não financeiramente** (Manuel) (GEMELLI; CLOSS; FRAGA, 2020, p. 426, grifo nosso).

A instabilidade da profissão também está associada a fatores como o não fechamento de novas turmas (quantidade de alunos), que é impactado por questões externas, como a queda da renda familiar do estudante e o corte do financiamento estudantil (FIES) – auxílio do Governo Federal (programa do Ministério da Educação [MEC]) para custear o curso superior de estudantes que não possuem condições de pagar as mensalidades das escolas privadas. Como menciona o entrevistado 21, em algumas situações, o número de alunos matriculados tanto no período matutino quanto no período noturno é tão pequeno, que a instituição de ensino oferece uma redução na mensalidade para os estudantes aceitarem mudar de turno e formar apenas uma turma. Nesse caso, se um professor lecionaria para as duas turmas ou se dois professores lecionariam para cada turma, há um corte de carga horária ou de pessoal.

Aqui, por exemplo, a dificuldade hoje é manter o curso por questões financeiras, porque **o MEC cortou o FIES**, que é o que mantinha os alunos aqui. **A renda do pobre caiu 1 ou 2%** e o aluno não tem grana para estudar. **O cara ganha mil reais por mês, vai pagar 600 de faculdade?** Ele não vai fazer isso. Então, eu acho que essa instabilidade que está acontecendo agora é por essa questão aí. [...] O que a gente tem como pressão aqui é assim, a gente fez reunião essa semana sobre a capitação de alunos: pessoal, nós temos só três turmas de ADM, está faltando uma, a gente não tem primeiro ano. Se formar o oitavo e não entrar outro primeiro, a tendência é fechar o curso, porque **o curso não consegue se pagar**. Então, **a gente tem que lutar para poder colocar o aluno** (E10, grifo nosso).

[...] **Esse mercado cresceu além da conta**. E como todo mercado que cresce além da conta, se **gera uma superoferta**. Isso implica que o número de empresas uma vez ou outra vai cair ou vai haver fusões e aquisições. Se **haverá fusão e aquisições**, isso implica dizer que **elas vão enxugar quadros**. Então, havia insegurança nesse sentido. Havia uma outra insegurança que era assim, como quase todo mundo é horista, com raras exceções, você depende para ter as suas 40 horas, que você se dispõe, mas tem que fechar turma. **E se não fechar turma?** Eu já vi casos de acontecer, por exemplo, tem 12 [alunos] de manhã e 12 à noite, não dá para formar uma turma. [...] A [instituição x] dá um incentivo financeiro para aqueles alunos da manhã virem à noite para ter uma turma só. Sobe o ponto de vista dela, ela está racionalizando o custo, mas o professor fica inseguro. **Você pensa que vai ter duas turmas. Vamos supor que cada turma você ganhasse 800 reais: opa vou ganhar 1600! Não, vai ganhar 800**. Essa insegurança que eu acho que é muito ruim (E21, grifo nosso).

Como qualquer empresa privada, as IES também visam a maximização dos seus lucros e, para isso, buscam reduzir os seus custos. Assim, essas escolas estão contratando um único professor para lecionar uma determina disciplina que é comum a diversos cursos de graduação, enquanto no passado, cada curso tinha o seu professor específico. Esse fator gera um enxugamento no quadro de professores, já que as diversas cargas horárias agora são reduzidas a apenas um profissional (redução da oferta de trabalho). Na modalidade de ensino presencial, as turmas podem ser compostas por dois ou três cursos distintos (como cita a entrevistada 22), enquanto na modalidade de ensino virtual, a aula ao vivo ou os vídeos são disponibilizados a todos os cursos que possuem tal disciplina. Outra condição da instabilidade é o aumento da quantidade de profissionais capacitados (especialistas e mestres), como menciona a entrevistada 14. Isso faz com que o profissional seja substituído facilmente por qualquer motivo, como recusar uma disciplina fora da sua especialidade ou que não bata com a sua agenda de trabalho (outras atividades profissionais). Ter doutorado também é um ponto negativo, pois o serviço desse profissional é mais caro e a instituição prefere o mestre para reduzir o seu custo. Alguns doutores aceitam trabalhar recebendo o salário de mestre para permanecer no mercado de trabalho, como disse a entrevistada 22.

Bem instável, na verdade. [...] Eles **estão na pegada da máxima eficiência**. Então, **se eles têm um professor que pode dar 10 disciplinas recebendo 5 e isso é permitido legalmente, beleza**. [...] Uma disciplina que antes cada curso tinha o seu professor para dar, agora é o mesmo professor que dá essa única disciplina que roda pra todos os cursos. Conseqüentemente, isso gera uma instabilidade, porque **vai reduzindo a disponibilidade de carga horária**. [...] E até mesmo pela [...] ideia da empresa privada que você pode ser demitido a qualquer hora. **A gente pensa no mercado como qualquer outro, muitos profissionais formados**. Hoje em dia não é mais tão restrito a formação de mestrado, tem muito. Então, **eles têm essa ideia de é fácil contratar** (E14, grifo nosso).

Abre universidade em tudo que é canto, com uma mensalidade a asa de barata e as pessoas que só querem o título vão para esses lugares, para pagar menos. Evidentemente que é muito caro, às vezes, a prestação de uma [instituição x], de uma [instituição y]. E com menos alunos lá, junta turma. **Eu lembro uma época que eu pegava turmas, [...] tinha três cursos dentro da minha sala, porque eles começaram a juntar turma para otimizar**. [...] Ao invés de ter três professores, eles tinham eu dando aula para um monte de gente. Claro que isso é uma instabilidade, mesmo para os 40 horas, porque **eu tive colegas 40 horas sendo demitidos**. Outra coisa, insegurança enorme. Quando eu fiz o doutorado, eu tinha certeza que eu precisava achar outro lugar, porque **o doutor vale mais. E valer mais na instituição privada é um problema**. [...] Como horista é um problema você ter doutorado na privada, porque se o mestre ganha 80, o doutor ganha 110. Então, eles contratam mestre. [...] **Ou você é um doutor dando aula com preço de mestre**, como eu já fiz (E22, grifo nosso).

A importância do curso dentro da instituição, o seu número de alunos, a renda que ele gera (lucro ou prejuízo), a existência de diversos cursos da mesma área da formação do professor (no caso da Administração, cursos de Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, tecnólogos de Gestão, entre outros), são aspectos que impactam na estabilidade ou instabilidade da carreira do professor na rede privada. E também o aumento do próprio mercado de IES privadas, citado pelo entrevistado 21, que faz com que escolas fechem ou há fusões e aquisições, ou seja, haverá demissões em massa ou enxugamento dos quadros de professores. É importante observar, como destacam os entrevistados 27 e 28, que não são só os professores que enfrentam a instabilidade da profissão na rede privada, mas também os coordenadores de curso, os diretores acadêmicos e enfim, demonstrando que a instabilidade decorre da iniciativa privada em geral.

Muito instável. Ela **vai depender muito da condição da instituição no momento, da oferta de cursos, da quantidade de alunos, ofertas de vagas, do tamanho do curso, da relevância que o curso tem dentro da instituição como um todo**. Então, essa análise custo benefício que determinados cursos representam dentro da instituição, ela é feita de uma forma muito racionalizada mesmo, bem **se o curso dá prejuízo ou se ele dá lucro**. Isso vai

impactar diretamente no trabalho do professor. **Se tiver disciplina que o professor tenha possibilidade de ministrar, ele vai ter carga horária, se não tiver, ele não vai ter. Você depende de fatores extras, que você não tem controle. Então, isso causa um estranhamento, um mal-estar muito grande** (E15, grifo nosso).

A minha experiência na instituição privada grande, era uma instituição de que havia uma **tradição de que todo semestre uma quantidade x de professores eram demitidos**. Então, ou janeiro, fevereiro ou julho sempre havia aquela questão: **fulano de tal foi despedido, era um coordenador, um diretor, era um professor x, y**. E aconteceu comigo também e aconteceu com a minha ex-esposa, que também era professora na mesma instituição (E27, grifo nosso).

Hoje, as regras, pelo o que eu sei, pelo menos nessa instituição específica, você não tem mais critério para saber se você está estável, se você está realmente atendendo aos pré-requisitos e por isso não tem o por que se preocupar. **Hoje, você roda sem ter um motivo e isso acho que cria um mal-estar, uma insegurança, uma instabilidade que beira o próprio lado sadio da pessoa, a própria sanidade da pessoa**. Eu vejo que **tem pessoas despirocando**, porque de um dia para outro, sem saber o porquê, foram mandadas embora. **Inclusive coordenadores**, quer dizer, nem o próprio coordenador tem o mínimo de estabilidade ou de previsibilidade (E28, grifo nosso).

Para Sennett (2015), o novo capitalismo enfatiza a flexibilidade, combate as formas rígidas de burocracia e a rotina cega, exige dos trabalhadores agilidade, aceitação das mudanças a curto prazo e do risco constante, e pouca dependência das leis. O autor afirma que a flexibilidade está transformando o significado do trabalho e as palavras que utilizamos para ele – carreira, que se referia às atividades econômicas de um indivíduo ao longo da vida inteira, foi substituída pelo sentido arcano de *job*, indicando blocos, partes de trabalho durante a trajetória do sujeito. O lema “não há longo prazo” indica que a carreira tradicional (em uma ou duas instituições) está desaparecendo, assim como a utilização de apenas um conjunto de qualificações (aptidão básica) no desdobramento da vida de trabalho.

Essa flexibilidade, naturalmente, causa ansiedade nos trabalhadores, visto que eles não sabem se os riscos serão compensados e quais caminhos irão seguir. Além disso, o capitalismo flexível acomete o caráter pessoal (traços que valorizamos em nós mesmos e que buscamos que o outro reconheça e valorize). Em uma sociedade que valoriza apenas o momento imediato, como definimos o que tem valor infundável em nós? Em uma economia que se concentra no curto prazo, como buscar metas de longo prazo? Em instituições que se desfazem e se reprojeta incessantemente, como preservar a lealdade e os compromissos mútuos? Em uma sociedade constituída de episódios e fragmentos, como o sujeito forma uma narrativa de identidade e história de vida? Essas questões são levantadas por Sennett (2015). Para ele, o

capitalismo de curto prazo corrói o caráter do indivíduo, principalmente as qualidades que conectam os seres humanos uns aos outros e dão um senso de identidade sustentável a cada um.

Sennett (2006) assegura que, para prosperar em uma sociedade de condições instáveis e fragmentárias, na qual a individualidade é voltada para o curto prazo, que preocupa-se com as habilidades potenciais e não valoriza as experiências passadas, o sujeito precisa ser incomum. Mas, a maior parte dos indivíduos precisa de uma narrativa contínua em suas vidas, orgulha-se por ter uma capacitação específica e valoriza as experiências da vida. Por isso, o ideal cultural das novas instituições faz mal aos seus trabalhadores, fato que é constatado neste estudo – os professores das IES privadas vivem ansiosos, preocupados, estressados, doentes mentalmente e fisicamente, tanto pela flexibilidade que a lógica privatista exige (atividades diversas, elevada carga de trabalho não oficial, mudanças de carga horária, disciplinas e cursos) quanto pela instabilidade da permanência na instituição de ensino e da remuneração (que oscila a cada semestre letivo).

Na próxima seção, apresentaremos uma discussão síntese sobre as principais características do que é ser professor de Administração nas escolas privadas encontradas nesta pesquisa.

#### 4.3 EFEITOS NO CAMPO – UM OLHAR INTEGRADO SOBRE AMBIENTE, CONTEXTOS E SITUAÇÕES

Neste estudo, adotamos a lógica do Programa Forte de Bloor (1991) – as condições sociais, culturais e o conteúdo científico influenciam a ciência –, especialmente o princípio da simetria – os mesmos critérios (crenças, ideologias, conhecimento científico) determinam o que é verdadeiro e o que é falso –, considerando que as realidades analisadas são distintas, uma vez que, nas instituições privadas de ensino superior, não há produção do conhecimento científico, mas uma reprodução/divulgação desse conhecimento. Contudo, essas instituições fazem parte de um setor da economia que trabalha com a atividade social, com a formação de estudantes, logo, também pertencem ao mundo da ciência.

Optamos por priorizar os contextos e as situações (níveis mesossocial e microsocial), pois esta tese é pragmatista, enfatiza a ação dos indivíduos, no caso, dos professores das IES privadas. Porém, nesta análise, o ambiente macrosocial é relevante para compreendermos o fenômeno estudado, já que as instituições privadas se multiplicaram graças ao impacto das políticas públicas instituídas nos governos de FHC e de Lula (que optaram por expandir o

ensino superior privado induzindo o mercado a investir nesse setor), diferentemente das instituições públicas, como vimos anteriormente.

Mas, esta análise não é determinista/estruturalista. Apesar dos atores governamentais (re)delinearem a configuração do campo, criando oportunidades para a ação (legislação gera efeitos no campo), é no nível mesossocial que as decisões são tomadas, o campo funciona pela ação dos atores privados – proprietários e gestores das instituições. Portanto, o nível mesossocial incide no nível macrossocial no momento em que concretiza as políticas públicas (como a lei se pratica, o que ela gerou) de determinada forma, quando os atores privados estabelecem como o setor irá atuar. As políticas públicas estabelecem uma espécie de “moldagem” do setor, mas não definem o detalhamento e, sobretudo, não garantem as modalidades de funcionamento do setor. Somente as práticas desempenhadas pelos atores institucionais, organizacionais e individuais (agentes empresários e gestores) do campo criam e cristalizam a dinâmica do setor ao longo do tempo. É o caso das decisões tomadas por uma instituição de ensino de não oferecer pós-graduação *stricto sensu* e de não fazer pesquisa para gerar conhecimento científico.

Já os contextos incidem sobre os atores, já que a lógica privatista padronizou o ensino superior e limitou a ação dos docentes (eles precisam seguir as regras das IES para continuarem atuando nelas), mas esses profissionais também incidem no nível mesossocial, uma vez que se movem, não agem da mesma forma e possuem uma “margem de manobra”. Os docentes têm objetivos específicos, estratégias, lógicas de ação e utilizam essa estrutura para benefício próprio (efeitos). O lugar de passagem ajuda a fortalecer o currículo (pensando nos processos seletivos e concursos públicos), a experienciar a profissão, a aumentar o portfólio de atividades, a complementar renda, por exemplo. O indivíduo imprime um tom de realidade no contexto que lhe é imposto. Fazendo uma analogia com a noção empregada na obra de Latour (2012) e utilizada no estudo de Rezende (2017), os docentes estabelecem modos de existência que caracterizam cada organização (cada profissional planeia objetivos próprios de acordo com a relação que tece com a instituição, e convive com outros docentes na escola, mas em baixo grau de ação coletiva). Em Rezende (2017), os modos de existência/performances da Unidade de Conservação (UC) estudada – organização voltada para a educação ambiental, para a produção de expertise e para a proteção e fiscalização da natureza – foram conferidos pelos fenômenos de personalização (UC ganha aspectos peculiares que a individualiza das outras) e personificação (UC é influenciada pelas características pessoais e grupais dos servidores).

Assim, observamos que a análise dos jogos de escalas é um recurso útil, que possibilita a construção de objetos complexos. “Nenhuma escala tem privilégio sobre outra, já que é o seu

cotejo que traz o maior benefício analítico” (REVEL, 1998a, p. 14). Ainda que façamos a escolha por uma escala específica, alterando a conformação e a organização dos objetos, “os macrofenômenos não são menos reais, os microfenômenos não são mais reais (ou inversamente): não há hierarquia entre eles” (LEPETIT, 1998, p. 100). A opção de priorizar o nível microssocial (ação do professor de Administração das IES privadas) revela a preocupação intelectual de construir, alicerçado na experiência de campo, generalidades coerentes e sólidas (ABÉLÈS, 1998).

Os contextos e as situações, com a influência do ambiente, evidenciaram as principais características (que estão relacionadas) do que é ser professor de Administração nas escolas privadas: 1) heterogeneidade e diversidade; 2) flexibilidade e curto prazo; 3) incerteza/insegurança; 4) fragilidade de vínculos e limitação da ação coletiva; 5) submissão e falta de autonomia; e 6) individualismo.

A **heterogeneidade** e a **diversidade** das instituições de ensino (universidades, faculdades e centros universitários), das modalidades de ensino (presencial e virtual – cursos semipresenciais e cursos 100% *on-line*) e, conseqüentemente, dos modos de agir dos professores decorrem da política dos governos de FHC e de Lula, que favoreceram a expansão da educação privada e a mercantilização do ensino superior (medidas legais instituíram os diversos tipos de instituições, as IES com fins lucrativos e o ensino a distância).

A descrição da ação dos entrevistados evidenciou diferenças entre as regras de cada tipo de ensino e de IES, algumas são mais padronizadas do que as outras, o poder de escolha é mais reduzido, tem-se menor liberdade de ação (dentro do possível). Um exemplo claro dessa dissemelhança é a questão do docente virtual não preparar a prova para a sua turma, como no ensino presencial, mas uma grande quantidade de questões que vão para um banco de dados e que são sorteadas por um sistema para compor a avaliação de cada aluno. Além disso, esse docente não faz a correção das provas e outras atividades avaliativas, não realiza o fechamento das notas e não tem conhecimento dos alunos que foram aprovados ou reprovados nas suas disciplinas. O sistema não humano, mediado pelo tutor eletrônico, é responsável pela avaliação dos alunos. Essa é uma realidade específica do ensino a distância. Portanto, o profissional encontra especificidades em cada escola (contexto) e age de modo diferente – as situações são diversas.

**Flexibilidade** e **curto prazo** são as palavras que representam a cultura do capitalismo atual e que evidenciam que o professor das instituições privadas é semelhante aos outros profissionais do setor competitivo. Ele precisa se adaptar rapidamente as constantes mudanças de disciplinas e cursos (a maioria não possui disciplina fixa; em quase todos os períodos letivos



há alterações por parte da coordenação/instituição), adquirir novos conhecimentos (de outras áreas da Administração/Gestão), saber atuar tanto presencialmente quanto virtualmente (dependendo da demanda da IES), ter espaço na agenda para mudar horários (ou acaba perdendo carga horária), e, quando é demitido ou tem redução da carga horária, precisa se inserir em novas instituições e regras.

Sennett (2006) afirma que esse contexto de condições sociais instáveis e fragmentárias impõe ao indivíduo o desafio do talento, de estar constantemente descobrindo e desenvolvendo novas aptidões/habilidades e capacidades, posto que diversas capacitações possuem vida curta na economia atual. A cultura moderna privilegia o conceito de meritocracia que considera as habilidades potenciais ao invés das realizações passadas. Nesse sentido, o ideal do artesanato (fazer bem uma única atividade), por exemplo, pode ser economicamente destrutivo, desfavorável. E o professor da IES privada enfrenta esse desafio, tanto que a maioria dos entrevistados não se considera especialista em uma área da Administração e, muitas vezes, as pós-graduações *lato sensu* ou o mestrado do profissional não importam para a instituição, ele tem que ser capaz de lecionar qualquer disciplina dentro do (s) curso (s) – ser versátil para permanecer no corpo docente (no caso dos professores) e para a redução dos custos, para não ser necessário contratar docentes para cada especialidade (no caso das IES). Então, o profissional que consegue transitar com maior “facilidade” pelas diversas áreas prospera nesse tipo de ensino. Mas, essas instituições compõem um setor da economia que trabalha com o conhecimento e, apesar dos docentes apenas o reproduzirem/divulgarem, a sua qualidade e o seu avanço “exigem” aprofundamento/aperfeiçoamento do indivíduo. Assim, essa versatilidade do docente da escola privada contraria a qualidade requerida nessa área de atividade, resultando em uma superficialidade incontestável do ensino.

Outro desafio elencado por Sennett (2006) diz respeito a abrir mão do passado, deixar que ele fique para trás, ter uma personalidade propensa a excluir as experiências vividas. No novo capitalismo, ninguém tem o emprego garantido e os docentes das escolas privadas têm essa consciência. Além disso, alguns entrevistados já vivenciaram situações de demissão e relataram o sentimento de mágoa pela forma que ocorreu – a frieza das IES que, algumas vezes, enviam o comunicado de demissão por *e-mail* sem ter qualquer justificativa ou “motivo aparente”.

A **incerteza/insegurança** da profissão afeta diretamente a vida pessoal dos docentes. Como vimos na seção anterior, eles vivem estressados, preocupados, ansiosos, com um “frio na barriga”, doentes emocionalmente e fisicamente, com o sentimento de medo de perderem carga horária de trabalho ou de serem demitidos – consequências do capitalismo flexível

(SENNETT, 2015). Inclusive, aceitam disciplinas fora das suas especialidades (aumentando a carga horária não oficial de trabalho) para não darem respostas negativas à coordenação do curso e serem eliminados do corpo docente nos momentos de “redução dos custos”. A carreira nas IES privadas é totalmente instável, visto que elas seguem a lógica de mercado “maximização dos lucros” e, para isso, realizam fusões e aquisições, enxugam o quadro de profissionais, juntam turmas com poucos alunos, alocam um único professor para diferentes turmas, reduzem o salário, contratam mão de obra barata (menos especializada; o professor doutor tem um custo maior), entre outras estratégias que massificam e mercantilizam a educação – com o apoio das políticas públicas (leis e decretos).

Apesar de não ser o objetivo deste estudo, nos permitimos fazer uma inferência – as IES privadas são pautadas, quase exclusivamente, no liberalismo econômico, em uma visão de mundo/ideologia política liberal e, até mesmo, neoliberal. Apesar de se tratar de formação universitária – nível superior, não há qualquer sinal de pluralismo no conhecimento ofertado. Inclusive, não há pluralismo de visões de mundo. A formação oferecida aos estudantes é unificadora/reutora, pautada no conhecimento positivista/funcionalista/tecnicista.

A **fragilidade de vínculos** e a **limitação da ação coletiva** tornam-se explícitas quando os entrevistados revelam que eles não possuem sala de trabalho individual e que a sala coletiva de professores não é utilizada, ou seja, a sala de todos é a sala de ninguém. Eles não têm espaço próprio para trabalho, logo, não se sentem acolhidos pelas instituições, não possuem o sentimento de pertencimento – o vínculo com a escola é contratual, frio e, em diversos casos, percebido e tratado como temporário. Portanto, eles não “vestem a camisa” das IES, tanto que, na primeira oportunidade, deixam de atuar nessas escolas (lugar de passagem), uma vez que não escolheram trilhar a carreira docente na rede privada, mas ela foi oportunizada pela facilidade de entrada, pela indicação de um amigo ou de um professor e por outros motivos discutidos anteriormente.

Em geral, o único momento que o professor está na instituição é o período da aula. Ele não tem espaço, tempo e não é cobrado/incentivado a interagir com os outros docentes da escola e do campo (a maioria das IES não realiza atividades de pesquisa; alguns professores pesquisam por interesse próprio). Desse modo, não há compromisso mútuo e lealdade entre os atores, já que esses laços sociais levam tempo para surgir e se consolidar nas instituições. Os laços fortes necessitam de associação a longo prazo e da intenção de firmar compromissos com os outros (SENNETT, 2015). Ademais, não há ação coletiva (sindicato e outras associações) para criticar o sistema, dado que o docente não se reconhece como ator social. E sem crítica, os profissionais não conseguem mudar a realidade predominada pelo liberalismo econômico. As condições

(autonomia, liberdade de ação, ação coletiva, associações científicas, vínculos internos e externos) que proporcionam a materialização da crítica não estão presentes nesse contexto, como evidenciado no estudo de Domingos (2020), que investigou o processo de constituição das abordagens críticas em Administração no Brasil e os seus efeitos no referido espaço científico.

A **submissão** do profissional à coordenação e à escola acarretam na **falta de autonomia** para agir. Para permanecer atuando na IES privada, o professor precisa seguir as regras impostas e lecionar utilizando obrigatoriamente os dispositivos sociopedagógicos (ementa, bibliografia e, no caso do EAD, apostila da disciplina). A ação do profissional virtual é mais padronizada (“enlatada”) ainda, já que todo o conteúdo que produz é normatizado – aulas ao vivo ou videoaulas, *slides*, questões de provas, atividades do ambiente virtual de aprendizagem, apostilas – e não há interação direta com o aluno, a ação é sistematizada e mediada pelo tutor eletrônico. E os docentes ficam à mercê dos coordenadores dos cursos para ter carga horária, para conseguir determinada disciplina (tanto que os entrevistados citam que o bom relacionamento/amizade com os coordenadores resulta no ganho das melhores disciplinas, dos melhores horários de aulas) e até para poderem lecionar com os seus *slides* (no caso dos professores virtuais que dependem da aprovação dos *slides*). Desse modo, eles não conseguem transformar significativamente a realidade, posto que não interferem/intervêm concretamente na ação das IES (QUÉRÉ, 2009), praticamente apenas seguem regras.

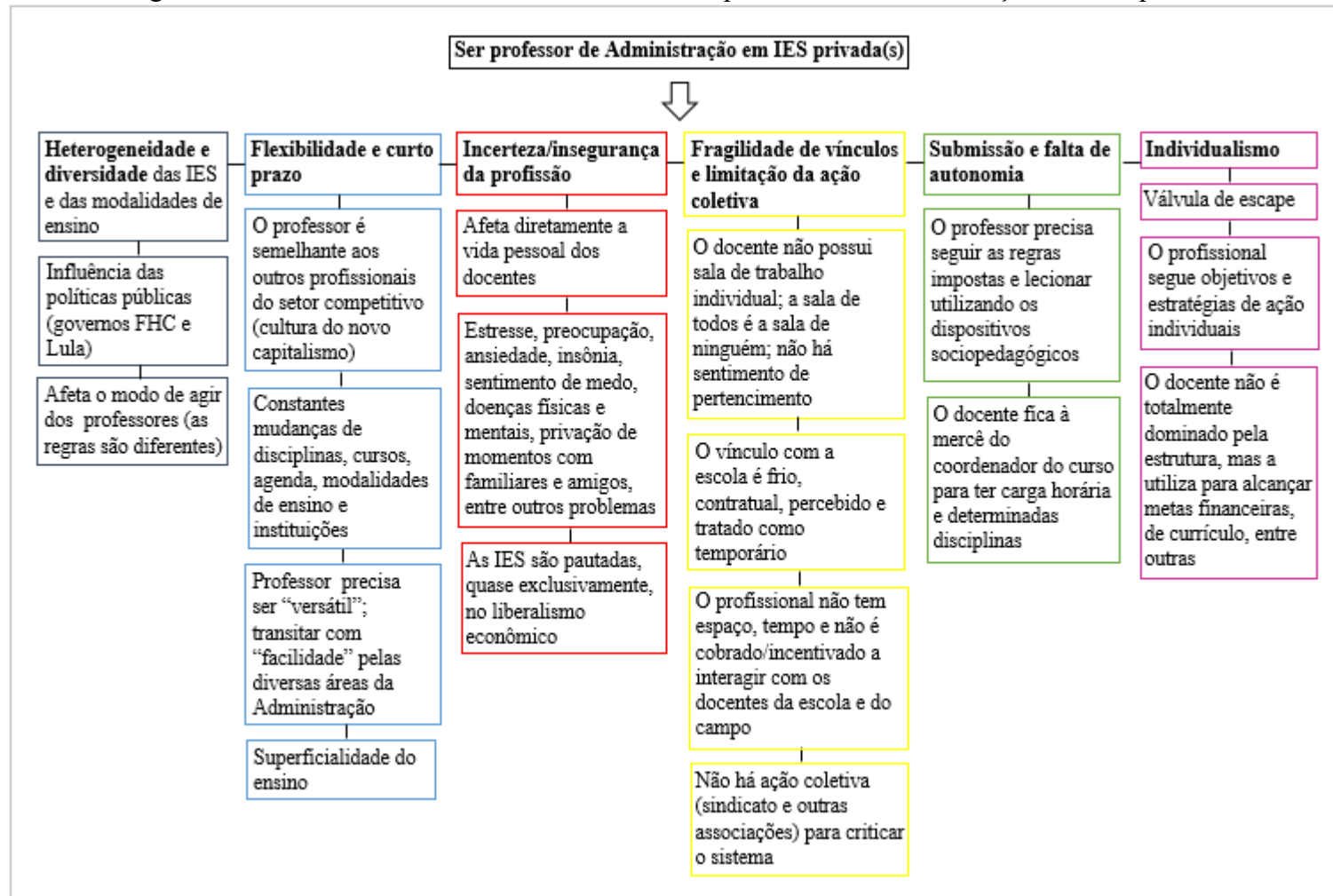
Sennett (2006) afirma que o capitalismo atual também impõe o desafio do tempo, de como o indivíduo faz para cuidar das relações de curto prazo e de si mesmo, se ele muda continuamente de tarefa, de emprego e de lugar. Se as instituições não propiciam um contexto de longo prazo, ele precisa, obrigatoriamente, compor a narrativa da sua vida e se virar sem o sentimento constante de si mesmo. Nesse cenário, a **individualidade** é também uma válvula de escape do docente, dado que não há interação (ou ela é mínima) com os outros profissionais, que o vínculo com a instituição é fraco e a ação é limitada/padronizada, o professor vai seguir objetivos e estratégias de ação individuais. Ele não vai ser totalmente dominado pela estrutura, mas vai utilizá-la para alcançar as suas metas financeiras, de currículo ou outras. Para Sennett (2014), a palavra individualismo denota tanto a ausência social quanto o impulso pessoal, e quando o individualismo junta-se à autossatisfação, a cooperação murcha. Por isso, não se tem ação e reflexão coletivas fortes nas escolas privadas, mesmo sendo características primordiais do trabalho em organizações.

Observa-se, com base nos entrevistados deste estudo, que os docentes das instituições privadas de ensino experienciam as mesmas condições de trabalho de outros profissionais das

organizações do setor competitivo, como curto prazo, flexibilidade e o constante correr riscos instituídos pelo novo capitalismo (SENNETT, 2006; 2015). Ademais, tornou-se evidente que os contextos e as situações relatadas nesta tese foram diretamente influenciadas pelo ambiente – as políticas públicas do ensino superior implementadas nos governos de FHC e de Lula (expansão/massificação das IES privadas e mercantilização da educação). Uma síntese das características do trabalho do professor das IES privadas é apresentada na Figura 6.

No capítulo seguinte, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa sobre ser professor de Administração em instituições de ensino superior privadas.

Figura 6 – Síntese das características do trabalho do professor de Administração nas IES privadas



Fonte: Elaborada pela autora

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo geral deste estudo foi compreender, com base na Sociologia da Ciência, a configuração da área de atuação profissional e a ação dos docentes em Administração nas instituições de ensino superior privadas. Para isso, foram realizadas vinte e nove entrevistas semiestruturadas com os professores que estão atuando nesse tipo de instituição e com os ex-professores dessas escolas, que hoje estão inseridos em IES públicas ou possuem outras atividades profissionais, dos municípios de Florianópolis (SC), Londrina (PR) e suas respectivas regiões metropolitanas. Além das entrevistas, foram utilizados alguns documentos que auxiliaram a análise da pesquisa, como o currículo *lattes* dos profissionais. Por ser um estudo pragmatista, a análise de dados foi elaborada de acordo com os operadores analíticos que advieram dos dados – perfil dos atores; ação/efeitos; e impactos da profissão – e com o apoio teórico da Sociologia da Ciência, principalmente a ideia do Programa Forte de Bloor (1991) e o seu princípio da simetria, além dos estudos de Pinheiro (2013), Melo e Serva (2014) e Serva *et al.* (2016); da Sociologia Pragmatista Francesa, especificamente os conceitos de ação, dispositivos e não humanos; da discussão sobre o novo capitalismo de Richard Sennett; e da ideia de jogos de escalas (níveis macrossocial, mesossocial e microssocial) de Jacques Revel.

Para identificar e analisar a inserção, a ação e a dinâmica de atuação profissional dos docentes em Administração nas instituições de ensino superior privadas, tornou-se necessário, primeiramente, descrever o nível macrossocial, que corresponde ao ambiente (QUÉRÉ, 1997) que os atores se movem (políticas públicas referentes ao ensino superior brasileiro). Esse ambiente é marcado pela decisão do governo federal (FHC e Lula) de priorizar a expansão e a massificação do ensino superior privado, induzindo o mercado a investir nessa área através de medidas legais, isenções tributárias, bolsas de estudos para alunos carentes, como o FIES e o PROUNI, além de outros incentivos.

Em um segundo momento, começamos a descrever e analisar o nível mesossocial – os contextos, segundo Quéré (1997), que são as IES privadas – e o nível microssocial – as situações (QUÉRÉ, 1997), que são a ação dos docentes e os impactos da profissão na vida pessoal. Esses níveis foram descritos e analisados conjuntamente, já que estão fortemente correlacionados. Considerando os professores atuais e os ex-professores, foi preciso dividir os profissionais entre a modalidade de ensino presencial e a modalidade de ensino virtual (EAD), já que a ação/modo de atuação é distinta em cada uma dessas modalidades, apesar de algumas semelhanças. No ensino presencial, os professores se relacionam diretamente com os alunos, enquanto no ensino virtual, são os objetos/não humanos que conduzem a ação dos profissionais.

A ação dos profissionais foi relatada considerando os seguintes fatores: atividades realizadas; disciplinas lecionadas; carga horária de trabalho oficial e não oficial; agenda de trabalho e motivos para sua composição; preparação das aulas, dos materiais escritos e audiovisuais (EAD); atividades avaliativas utilizadas; instrumentos utilizados em sala; espaço físico de trabalho; modos de transmitir a prática da Administração (campo de atuação/ação do administrador) aos estudantes; formação dos alunos; e desenvolvimento dos docentes: pesquisa acadêmica, participação em eventos científicos e publicações em periódicos.

De modo geral, a análise da ação dos docentes que atuam nas IES privadas demonstrou que esse tipo de instituição pode ser considerado como um campo de atuação específico e distinto, visto que a ação e a interação dos atores, em alguns aspectos, são diferentes de outros campos (escolas públicas e escolas privadas com pós-graduação *stricto sensu*). Nesse campo das escolas privadas, o único ator que possui maior liberdade de ação/atuação é o coordenador de curso. Esse ator é responsável por todas as decisões referentes ao curso e o seu poder é conferido pela direção/administração das instituições de ensino. Ele possui o poder de escolha das disciplinas que leciona em cada período letivo, diferentemente dos professores que não possuem cargos administrativos e que, muitas vezes, precisam aceitar disciplinas que fogem das suas especialidades. O coordenador também consegue ter uma carga horária de trabalho maior e mais fixa, ao contrário dos outros profissionais, que sofrem muita variação de carga horária. Por isso, o bom relacionamento com a coordenação do curso é pontuada pelos entrevistados, pois quem tem maior familiaridade com esse ator acaba sendo privilegiado com maior carga horária, melhores dias, horários e disciplinas. Além disso, o coordenador possui sala de trabalho individual, enquanto os outros professores só dispõem da sala coletiva. Então, a coordenação de curso influencia diretamente a ação dos docentes.

No caso específico do professor presencial, suas atividades principais são lecionar aulas na graduação e na pós-graduação *lato sensu*, e coordenar e/ou orientar trabalho de conclusão de curso (TCC). Fora das instituições de ensino, o profissional dedica muito tempo (cada aula de duas horas demanda, no mínimo, duas horas de preparação em casa) ao planejamento de aulas e à elaboração/correção de provas e trabalhos (base da atividade docente). Portanto, a agenda de trabalho desse professor é pautada, fundamentalmente, nas atividades de ensino.

Quanto à frequência de trabalho na instituição, poucos professores possuem a semana completa, a maioria deles frequenta a escola dois ou três dias na semana, geralmente no período noturno, pela maior oferta de turmas nesse período e pelo perfil do profissional que tem outros empregos. A agenda de trabalho é composta, dessa maneira, pela imposição das IES (definem

os dias das disciplinas), pela questão financeira (maior carga horária de trabalho equivale a maior remuneração), pelo querer dar mais aulas (satisfação pessoal ou melhoria do currículo), pelo perfil do docente que tem outras atividades remuneradas (precisa conciliar horários) e pelo medo de recusar disciplinas e perder oportunidades ou ser demitido da escola (os profissionais dependem da carga horária em sala de aula para continuarem nas instituições).

A ação do professor presencial também está pautada em outros momentos. Para preparar as aulas, os profissionais precisam utilizar a ementa e a bibliografia básica (dispositivo sociopedagógico) fornecidas pelas instituições. Desse modo, consultam livros e alguns artigos científicos. Para avaliar os alunos, os docentes elaboram e aplicam provas (geralmente objetivas) e trabalhos (normalmente escritos e atividades em sala). A escola determina a divisão das notas, a prova substitutiva e o exame, e, em alguns casos, a quantidade, o formato e o nível de dificuldade das questões de prova. Para lecionar, os professores utilizam a lousa, *slides* e vídeos (instrumentos condicionados à infraestrutura da instituição). A fim de retratar a prática da Administração (campo de atuação do administrador) aos alunos, os docentes recorrem às visitas técnicas em organizações/empresas, conversas/palestras com profissionais da área, pesquisa de campo nas organizações (trabalhos), estudos de caso, vídeos da *Internet* e conversas sobre a experiência profissional do docente e/ou dos alunos.

Diferentemente do docente presencial, o profissional virtual leciona por meio da aula ao vivo (cursos semipresenciais) ou através de vídeos gravados (cursos 100% *on-line*), elabora outros conteúdos como apostilas/livros, questões para provas, atividades e fóruns avaliativos, e realiza algumas atividades administrativas de modo informal (professores de cursos semipresenciais). Esses profissionais não orientam TCC (responsabilidade do tutor eletrônico). Quanto à atividade de lecionar, o professor virtual ministra uma variedade de disciplinas, que são comuns a diversos cursos de Gestão/Administração (incluindo cursos tecnológicos). Logo, ele não se considera especialista em uma determinada área – a versatilidade do profissional é requerida pelas IES para a redução de custos com contratação de pessoal.

A carga horária de trabalho oficial é variável, especialmente no caso do docente que é associado ao número de disciplinas que leciona no semestre (cursos 100% *on-line*), já que o profissional dos cursos semipresenciais cumpre permanência na escola (carga horária fixa). A carga horária não oficial, utilizada essencialmente para a elaboração de aulas, questões para provas e atividades *on-line*, é elevada para a maioria dos entrevistados, mas depende da forma como a carga horária oficial é cumprida e do tipo de instituição que o docente atua. Já a agenda de trabalho é elaborada pelo próprio docente (no caso do profissional que atua *home office*) ou



determinada pela instituição de ensino (no caso do profissional que cumpre permanência na escola).

O profissional elabora a apostila/livro (principal dispositivo sociopedagógico que limita ação docente) com base nas recomendações/imposições (ementa da disciplina, *template*, divisão das unidades, número de páginas) das escolas e nos materiais já existentes (ponto de referência). As videoaulas e as aulas ao vivo são baseadas nos dispositivos sociopedagógicos – ementa e material didático da disciplina. Os *slides* (principal instrumento utilizado pelo professor para lecionar) das aulas também precisam ser elaborados de acordo com o padrão estabelecido pela instituição e, em alguns casos, esse material passa por supervisão da coordenação do curso. No tocante às atividades avaliativas, o docente elabora diversas questões (a maior parte objetiva) para um banco de dados (que engloba questões de diversos professores). O sistema não humano sorteia questões e monta provas diferentes para cada aluno. Ademais, o profissional elabora diversas atividades que ficam no ambiente virtual de aprendizagem do estudante. A correção das atividades avaliativas e o fechamento das notas são realizadas pelo tutor eletrônico e pelo sistema. A prática da Administração é passada aos alunos por meio de exemplos reais ou hipotéticos, *cases* e exercícios, que são inseridos na apostila da disciplina, já que o professor virtual possui maior limitação de ação.

Em relação à formação dos estudantes, nas duas modalidades de ensino, percebe-se que a lógica privatista inseriu o bordão “formar para o mercado”, o qual não condiz com a realidade, pois a formação oferecida é reduzida à reprodução do conhecimento positivista/funcionalista/tecnicista. Na maioria das instituições não há pesquisa científica. Quanto ao desenvolvimento do docente (pesquisa, eventos científicos e publicações), as instituições de ensino não o incentivam/cobram (elas “lembram” das publicações somente no período de avaliação do MEC). Algumas publicações resultam da iniciativa própria do professor, mas ele quase não tem tempo e espaço para pesquisar, já que as atividades de ensino preenchem sua agenda de trabalho.

No tocante à configuração profissional, dois grupos de docentes foram identificados: um com perfil diversificado de atuação e outro com perfil acadêmico. Em geral, a maioria dos profissionais concilia/conciliava a docência com outras atividades, ou seja, eles não se dedicam/dedicavam totalmente à atividade docente ou à instituição privada, diferentemente do profissional que atua na IES pública. Alguns entrevistados consideram a sua outra atividade profissional mais importante que a docência, já que ela garante melhor remuneração e confere segurança e estabilidade. Portanto, a configuração profissional evidencia uma dimensão marcante do “*ethos*” da profissão docente em IES privada. Sobre o futuro profissional, dez dos

quinze professores atuais pretendem se inserir em IES pública, ou seja, só estão atuando na rede privada por não terem o título de doutor. Então, a IES privada é a única porta de entrada para o mestre atuar como docente. A maioria dos entrevistados não objetivou/escolheu ser professor em instituição privada, a oportunidade ou a necessidade surgiu por meio da rede de relacionamentos ou processos formais. Assim, a escola privada é um lugar de passagem.

Após apresentar a inserção, a ação e a dinâmica de atuação dos entrevistados da pesquisa, passamos a identificar e analisar os impactos da profissão na vida desses professores. A profissão docente nas IES privadas causa impactos na vida pessoal dos profissionais tanto pela carga horária de trabalho não oficial quanto pela sua instabilidade, fatores que estão diretamente relacionados. No primeiro caso, a profissão demanda que o docente trabalhe além da carga horária oficial para elaborar aulas e apostilas (no caso do EAD), atividades avaliativas, atender os alunos, entre outras tarefas. Portanto, a profissão ultrapassa o âmbito institucional e adentra a vida privada do docente.

Já em relação à instabilidade da profissão, há um impacto direto na carga horária oficial, na quantidade e variedade de disciplinas que o docente aceita para continuar atuando na IES, e conseqüentemente, na carga horária não oficial, que se torna excessiva e acaba resultando em estresse, ansiedade, cansaço, esgotamento mental e físico, problemas de saúde (como enxaqueca, doenças neurológicas e ganho de peso), privação de momentos com familiares e amigos, entre outras complicações. Os docentes são condicionados ao imperativo do lecionar, de assumir a maior carga horária de aulas possível ou são demitidos/substituídos por outro profissional – enfrentam a lógica de um produtivismo às avessas.

Os profissionais não possuem segurança quanto a sua carga horária oficial, já que a cada período letivo ela sofre variação devido à oferta de disciplinas, reestruturação de pessoal, entre outros motivos. Isso impacta diretamente na remuneração do profissional. Outros fatores também ocasionam a instabilidade da profissão, como o não fechamento de novas turmas de alunos, que depende de fatores externos (como a queda na renda familiar e o corte do financiamento estudantil); a redução dos custos das IES privadas (enxugamento do quadro docente; um único profissional leciona para diversas turmas e cursos); aumento da quantidade de profissionais capacitados (o professor é facilmente substituído); a importância do curso na instituição (número de alunos, renda que ele gera); e o aumento do mercado de IES privadas (fusões e aquisições geram demissões em massa ou redução do número de profissionais). A instabilidade da profissão não atinge somente os professores, mas os coordenadores de curso, os diretores acadêmicos e outros profissionais que possuem cargos administrativos, uma vez que a instabilidade decorre da iniciativa privada em geral.

Quanto ao último objetivo específico, analisar os efeitos das inter-relações entre o ambiente, os contextos e a dinâmica situacional no campo de atuação dos docentes das instituições de ensino superior privadas, ressaltamos as incidências entre os níveis de análise macrossocial, mesossocial e microssocial, considerando que, além do conteúdo científico, as condições sociais e culturais influenciam a ciência (BLOOR, 1991), apesar das escolas privadas apenas reproduzirem o conhecimento científico. As políticas públicas (medidas legais e outros incentivos) propiciaram a expansão das instituições privadas – os atores públicos (re)delinearam o campo (incidência do macro no meso), mas são os atores privados que estabelecem como o setor irá atuar. Somente as práticas desempenhadas pelos atores do campo criam e cristalizam a dinâmica do setor ao longo do tempo (incidência do meso no macro). A lógica privatista padronizou o ensino superior e limitou a ação dos docentes (incidência do meso – e, de certa forma, do macro – no micro), mas os profissionais possuem objetivos específicos, estratégias, lógicas de ação e utilizam a estrutura para benefício próprio, imprimem um tom de realidade no contexto imposto (incidência do micro no meso – e, de certa forma, no macro).

Os contextos e as situações (influenciados pelo ambiente) revelaram as características centrais do trabalho do professor de Administração nas IES privadas. A heterogeneidade e a diversidade das instituições de ensino, das modalidades de ensino e, conseqüentemente, dos modos de ação/atuação dos docentes resultam das políticas públicas que favoreceram a expansão da educação privada e a mercantilização do ensino superior. A flexibilidade e o curto prazo nas escolas privadas comprovam que o docente é semelhante aos outros profissionais do setor competitivo, uma vez que ele sofre, constantemente, mudanças de disciplinas, cursos, modalidades de ensino, horários e instituições. A incerteza/insegurança da profissão advém da lógica das escolas privadas de maximizar os lucros e afeta diretamente a vida pessoal dos professores.

A fragilidade de vínculos e a limitação da ação coletiva resultam do contrato frio/temporário entre instituição e docente, do profissional não ter um espaço próprio para trabalhar, para sentir que ele faz parte da escola, da IES não cobrar/incentivar a interação entre professores da escola e do campo (não há atividades de pesquisa). Na maioria dos casos, o docente só frequenta a instituição para lecionar. A submissão do profissional à coordenação do curso e à instituição de ensino limitam a ação (falta de autonomia), dado que o professor precisa seguir as regras impostas e lecionar utilizando os dispositivos sociopedagógicos ou ele é dispensado do corpo docente. Por fim, o aspecto da individualidade ganha destaque. Já que o contexto quase não proporciona interação entre os profissionais, o vínculo escola/docente é fraco e a ação é normatizada/limitada, o professor segue objetivos e estratégias de ação

individuais, utilizando a estrutura (IES) para aumentar a sua renda, para melhorar o seu currículo, para realizar o sonho de lecionar, para experimentar a profissão, entre outras metas.

Nos deparamos com a falta de pesquisas sobre a atuação dos docentes em Administração nas IES privadas e, conseqüentemente, com a ausência do debate em sala de aula nos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil. Porém, as escolas privadas são uma opção, na maioria das vezes, para atuação profissional dos discentes que concluem a pós-graduação *stricto sensu*. No Brasil, 1.609 instituições privadas (aproximadamente 87,9% do total) oferecem os cursos da área Gestão e Administração.

Consideramos que esta tese contribui principalmente com a redução da lacuna identificada no campo da Sociologia da Ciência da Administração ao criar conhecimento científico para compor a configuração geral da profissão docente nessa área, uma vez que os estudos existentes investigaram apenas os profissionais das universidades públicas e das grandes universidades privadas com pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Além disso, este estudo também contribui com o desenvolvimento da Análise Pragmatista das Organizações (APO) que vem sendo elaborada pelo Núcleo Organizações, Racionalidade e Desenvolvimento (ORD) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Portanto, ressaltamos a originalidade desta tese.

Para finalizar, sugeriremos algumas possibilidades de pesquisas futuras. Como optamos por priorizar os níveis de análise mesossocial e microsocial (situações e contextos), já que esta tese é pragmatista, recomendamos que estudos futuros aprofundem a incidência entre os níveis de análise para obter uma simetria mais intensa, conforme apontado por Bloor (1991). Ademais, esta tese analisou a configuração da área de atuação profissional e a ação dos docentes nas IES privadas que não possuem pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Portanto, indicamos que os próximos estudos analisem a ação dos docentes das escolas privadas que possuem pós-graduação *stricto sensu* em Administração, evidenciando a configuração professor, uma vez que já existem algumas pesquisas sobre a configuração professor-pesquisador. Outra sugestão é a comparação da ação entre os docentes das IES privadas e das IES públicas com o mesmo roteiro de entrevistas, dado que esta tese empreendeu algumas comparações com estudos realizados em escolas públicas, mas os roteiros de entrevistas eram distintos e, por isso, não foi possível confrontar todos os aspectos abordados.

Também indicamos um estudo aprofundado da ação somente com os coordenadores dos cursos, pois nesta tese identificamos que esse ator tem maior liberdade de ação do que os professores que não possuem cargos administrativos, mas, por outro lado, ele é subordinado aos gestores/empresários da escola. Outra opção é a investigação da ação dos professores da

modalidade de ensino presencial no período da pandemia causada pelo Coronavírus – Covid-19, uma vez que esta tese evidenciou as diferenças entre os ensinos presencial e o virtual, mas nos “novos tempos” parecem apresentar mais semelhanças. Quais foram as mudanças na atuação do docente das IES privadas ocasionadas pela pandemia? Por último, como esta tese foi realizada nos municípios de Florianópolis (SC), Londrina (PR) e respectivas regiões metropolitanas, sugerimos que pesquisas futuras realizem o estudo da ação dos docentes em Administração nas IES privadas em outras localidades do Brasil ou em todo país para verificar se os docentes possuem as mesmas limitações e condições de trabalho.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABÉLÈS, Marc. O racionalismo posto à prova da análise. *In*: REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.

ALCADIPANI, R. A Hiperatividade do Professor Bombril. **Organizações & Sociedade**, v. 12, n. 35, p. 161-163, out./dez. 2005.

\_\_\_\_\_. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011.

ALVES, R. C. M.; ALVARENGA, G. I. “Professor, quando o senhor me atende?”: a expansão do ensino superior em administração no Brasil. **Revista Foco**, v. 10, n. 2, p. 29-55, jan./jul. 2017.

BARNES, B.; BLOOR, D.; HENRY, J. **Scientific Knowledge: a sociological analysis**. Chicago: The University of Chicago Press, 1996.

BIERNARCKI, P.; WALDORF, D. Snowball sampling-problems and techniques of chain referral sampling. **Sociological Methods and Research**, v. 10, n. 2, p. 141-163, nov. 1981.

BINI, T. J. **As habilidades de gestão dos coordenadores de grupos de pesquisa no campo da Administração: uma análise baseada na Sociologia da Ciência**. 2012. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

BINI, T. J.; SERVA, M.; MELO, D. As habilidades de gestão dos coordenadores de grupos de pesquisa no campo da administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. *In*: III Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, 2013. **Anais...** Florianópolis, 2013, p. 1-36.

BITTAR, M.; RUAS, C. M. S. Expansão da educação superior no Brasil e a formação dos oligopólios – hegemonia do privado mercantil. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 29, p. 115-133, set./dez. 2012.

BLOOR, D. **Knowledge and Social Imagery**. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

BORGES, R. M.; CAMELO, G. R.; LEITE, A. L. S.; FIATES, G. G. S.; LEZANA, A. G. R. As mudanças legais no ambiente institucional do setor de educação e as estratégias de crescimento de uma instituição de ensino superior. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 6, n. 1, p. 83-105, jan. 2013.

BOURDIEU, P. O campo científico. *In*: **Pierre Bourdier – Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.

CAITANO, D. I. M. de O. **No limite da razão: a tensão, o deliberar e phronesis**. Uma análise pragmática sobre as situações críticas de gestão no trabalho dos agentes no complexo penitenciário do Estado (COPE). 2016. 313 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CALLON, M. Some elements of a sociology of translation: domestication of the scallops and the fishermen of St. Brieuc Bay. *In*: LAW, J. (ed.). **Power, action and belief: a new sociology of knowledge?** London: Routledge & Kegan Paul, 1986. p. 196-233.

CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. Disponível em: <<https://capes.gov.br/images/stories/download/avaliacao/relatorios-finais-quadrienal-2017/20122017-Administracao-quadrienal.pdf>>. Acesso em: 01 ago. 2019.

CEFAI, D. Como nos mobilizamos? A contribuição de uma abordagem pragmatista para a sociologia da ação coletiva. **Dilemas: Revista de Estudos de Conflito e Controle Social**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 11-48, abr./maio/jun. 2009.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

COMETTI, Jean-Pierre. **Qu'est-ce que le pragmatisme?** Gallimard: Paris, 2010.

DEWEY, J. O desenvolvimento do pragmatismo americano. **Scientiæ zudia**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 227-43, 2007.

DCE. **Denominações das Instituições de Ensino Superior (IES)**. Disponível em: <[http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura\\_cursos.html](http://www.dce.mre.gov.br/nomenclatura_cursos.html)>. Acesso em: 12 jun. 2019.

DODIER, N. **Uma abordagem processual dos dispositivos**. Disponível em: <<https://blogdosociofilo.wordpress.com/2016/09/11/uma-abordagem-processual-dos-dispositivos/>>. Acesso em: 03 out. 2016.

DODIER, N.; BARBOT, J. A força dos dispositivos. **Revista Sociedade e Estado**, v. 32, n. 2, p. 487-518, maio/ago. 2017.

DOMINGOS, D. C. **O sentido e a direção da crítica em Administração no Brasil: perspectivas pragmatistas para a compreensão de um espaço científico**. 2020. 164 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

DOSSE, F. **O Império do sentido: a humanização das Ciências Humanas**. EDUSC: Bauru, 2003.

DUBOIS, M. **La nouvelle sociologie des sciences**. Presses Universitaires de France: Paris, 2001.

ENGELMANN, F. A circulação internacional dos docentes de administração: notas para uma pesquisa. **Gestão e Desenvolvimento**, v. 5, n. 1, p. 11-20, 2008.

EVANGELISTA, O. Publicar ou morrer. *In*: BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (org.). **A bússola do escrever**. Desafios e estratégias na orientação e escrita de teses e dissertações. 2.ed. Florianópolis: EDUFSC; SP: Cortez, 2006.

GEMELLI, C. E.; CLOSS, L. Q.; FRAGA, A. M. Multifformidade e pejetização: (re)configurações do trabalho docente no ensino superior privado sob o capitalismo flexível. **Revista Eletrônica de Administração**, Porto Alegre, v. 26, n. 2, p. 409-438, mai./ago. 2020.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995.

\_\_\_\_\_. Estudo de caso qualitativo. *In*: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (org.). **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006. p. 115-147.

GROHMANN, M.; RADONS, D.; VELTER, A. N.; BATTISTELLA, L. F. A preocupação com o meio ambiente e o consumo: um estudo com professores de administração do Brasil. **Revista em Agronegócio e Meio Ambiente**, v. 10, n. 1, p. 103-126, 2017.

GUEDES, K. L.; ANDRADE, R. O. B.; NICOLINI, A. M. A avaliação de estudantes e professores de administração sobre a experiência com a aprendizagem baseada em problemas. **Revista Administração: Ensino e pesquisa**, v. 16, n. 1, p. 71-100, 2015.

HOCAYEN-DA-SILVA, A. J.; CASTRO, M.; MACIEL, C. O. A relação entre perfil e práticas dos docentes dos cursos de administração. **Revista Eletrônica de Ciência Administrativa**, v. 4, n. 2, nov. 2005.

HOUDART, S.; THIERY, O. **Humains, non-humains: comment repeupler les sciences sociales**. La Découverte: Paris, 2011.

HOUDART, S. Humanos e Não Humanos na Antropologia. Petry, D. F. (trad.). **ILHA**, v.17, n.2, p.13-29, ago./dez. 2015.

INEP. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2019**. Brasília: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 26 jan. 2021.

JAMES, W. **Pragmatismo**. São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Os Pensadores).

KARAM, C. A. **Legitimando uma inovação social: o caso do corpo de bombeiros voluntários de Joinville**. 2014. 404 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LATOUR, B. Une sociologie sans objet? Note théorique sur l'interobjectivité. **Sociologie du travail**, v. 36, n. 4, p. 587-607, 1994.

\_\_\_\_\_. **Enquête sur les modes d'existence: une anthropologie des Modernes**. Paris: La Découverte, 2012.

LATOUR, B.; WOOLGAR, S. **A vida de laboratório: a produção dos fatos científicos**. Tradução de Angela Ramalho Vianna. Rio de Janeiro: Dumará, 1997.

LEPETIT, Bernard. Sobre a escala na história. *In*: REVEL, Jacques. **Jogos de escalas: a experiência da microanálise**. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998.



MACIEL, F. R. P. **Caminhos e práticas traçados pela ação**: a dinâmica indivíduo-território e a gestão de pequenos empreendimentos em Tiradentes - MG. 2016. 430 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MANCEBO, D.; DO VALE, A. A.; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 60, p. 31-50, jan./mar. 2015.

MARTIN, O. La construction sociale des sciences. **Sciences Humaines**, n. 31, 2001.

MARTINS, C. B. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 106, p. 15-35, jan./abr. 2009.

MELO, D. J. A. **A agenda do professor pesquisador**: uma análise baseada na sociologia da ciência. 2011. 86 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração), Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

\_\_\_\_\_. **Regulação, creditações e prática científica em escolas de gestão: uma análise a partir da sociologia da ciência**. 2014. 189 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

\_\_\_\_\_. **É a lama, é a lama**: uma análise pragmatista das trajetórias da ação pública na reparação do crime-desastre da Samarco na vila da Regência Augusta - Linhares (ES-Brasil). 2021. 413 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2021.

MELO, D. J. A.; SERVA, M. A agenda do professor pesquisador em administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. **Cad. EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 3, p. 605-632, jul./set. 2014.

MERTON, R. K. Os imperativos institucionais da ciência. *In*: **A crítica da ciência**: sociologia e ideologia da ciência. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

PAIVA, K. C. M.; SANTOS, A. O.; MENDONÇA, J. R. C.; MELO, M. C. O. L. Competências e e-competências de professores de administração. **Pretexto**, v. 15, n. especial, p. 99-115, 2014.

PEETERS, H.; CHARLIER, P. Contributions à une théorie du dispositif. **Hermès, La Revue**, v. 3, n. 25, p. 15-23, 1999.

PEIRCE, Charles Sanders. **Escritos Coligidos**. Tradução de Armando Mora D'Oliveira, Sergio Pomerang Blum. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os Pensadores).

PESTRE, D. **Introduction aux Science Studies**. La Découverte: Paris, 2006.

PINHEIRO, D. **Vida e trabalho do professor pesquisador em administração no sul do Brasil**: Uma análise com base na Sociologia da Ciência. 2013. 267 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

PINHEIRO, D.; MELO, D.; SCHLICKMANN, R. Estudos em sociologia da ciência da administração: apontamentos e desafios metodológicos. *In: VI Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração*, 2017. **Anais...** Florianópolis, 2017, p. 1-27.

QUEIROZ, F. C. B. P.; QUEIROZ, J. V.; VASCONCELOS, N. V. C.; FURUKAVA, M.; HÉKIS, H. R.; PEREIRA, F. A. B. Transformações no ensino superior brasileiro: análise das Instituições Privadas de Ensino Superior no compasso com as políticas de Estado. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 79, p. 349-370, abr./jun. 2013.

QUÉRÉ, Louis. La situation toujours négligée? **Réseaux**, v. 15, n. 85, p. 163-192, 1997.

\_\_\_\_\_. Intérêt et limites de la théorie des régimes pragmatiques pour la sociologie de l'action. *In: Breviglieri, M.; Lafaye, C.; Trom, D (orgs.). Compétences critiques et sens de la justice*. Paris: Econômica, 2009.

QUINTÃO, F. **Horta Comunitária do PACUCA**: o processo de mobilização de um coletivo para criar e desenvolver uma horta comunitária. 2019. 135 f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019.

REZENDE, G. M. **Gestão de Unidades de Conservação ambiental**: perspectivas pragmáticas e organizacionais. 2017. 271 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

REVEL, Jacques. Apresentação. *In: REVEL, Jacques. Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998a.

\_\_\_\_\_. Microanálise e construção do social. *In: REVEL, Jacques. Jogos de escalas: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1998b.

SANTANA, O. A. Docentes de pós-graduação: grupo de risco de doenças cardiovasculares. **Acta Scientiarum**. Education Maringá, v. 33, n. 2, p. 219-226, 2011.

SCHLICKMANN, R. **Administração universitária**: desvendando o campo científico no Brasil. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.

SCHLICKMANN, R.; OLIVEIRA, M. R. S.; MELO, P. A. Administração universitária: desvendando o campo científico no Brasil. **Revista GUAL**, Florianópolis, v. 7, n. 3, p. 160-181, set. 2014.

SENNETT, R. **A cultura do novo capitalismo**. Rio de Janeiro: Record, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ensemble**: pour une éthique de la coopération. Paris: Éditions Albin Michel, 2014.

\_\_\_\_\_. **A corrosão do caráter**: as consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. 16. ed. Rio de Janeiro: Record, 2015.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **Revista de Administração Pública**, v. 24, n. 2, p. 10-21, 1990.

\_\_\_\_\_. A importação de metodologias administrativas no Brasil: uma análise semiológica. **Revista Brasileira de Administração Pública**, v. 26, n. 4, p. 128-144, 1992.

SERVA, M.; PINHEIRO, D. Epistemologia e sociologia da ciência da administração: uma reflexão inicial sobre os estudos do campo no Brasil. **Anais do XXXIII ENANPAD**, 2009.

SERVA, M.; PINHEIRO, D. M.; MELO, D.; MATARAZZO, G. Lógicas de ação de professores em administração: uma análise baseada na Sociologia da Ciência. **Revista de Ciências da Administração**, v. 18, n. 45, p. 64-78, ago. 2016.

SGUISSARDI, Valdemar. Modelo de expansão da educação superior no Brasil: predomínio privado/mercantil e desafios para a regulação e a formação universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 991-1022, set./dez. 2008.

SILVA-CASTAÑEDA, L. Revisiter le concept de dispositif. À partir d'un dialogue entre la sociologie pragmatique et la pensée foucauldienne. **Revue de l'Institut de sociologie**, p. 91-107, 2012.

STÜRMER, J. A. P. **Governança ambiental, uma análise a partir das práticas de gestão em Unidades de Conservação**. 2020. 473 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2020.

TESCH, Renata. **Qualitative research: analysis types and software tools**. Basingstoke: The Falmer Press, 1990.

TONET, R. S. **Atividade artesanal e autonomia complexa: uma análise segundo a sociologia pragmática em contexto de DTS na Região das Vertentes - MG**. 2014. 259 f. Tese (Doutorado em Administração) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

TORDINO, C. A. Formação interdisciplinar de professores de administração. **Revista de Ciências da Administração**, v. 10, n. 20, p. 95-115, jan./abr. 2008.

TOURAINÉ, A. **O retorno do actor**. Instituto Piaget: Lisboa, 1984.

TRAINA-CHACON, J. M.; CALDERÓN, A. I. A expansão da educação superior privada no Brasil: do governo de FHC ao governo de Lula. **Revista Iberoamericana de Educación Superior**, v. 6, n. 17, p. 78-100, 2015.

TRALDI, M. T. F.; DEMO, G. Comprometimento, bem-estar e satisfação dos professores de administração de uma universidade federal. **Revista Eletrônica de Administração**, v. 18, n. 2, p. 290-316, 2012.

VINCK, D. **Sciences et société: sociologie du travail scientifique**. Armand Colin: Paris, 2007.

WEBER, Max. **O Político e o Cientista**. Lisboa: Presença, 1973.

## Apêndice A – Roteiro de entrevistas inicial I

<b>Blocos</b>	<b>Questões</b>
<b>Perfil</b>	Idade; Formação acadêmica; Outras inserções profissionais e período; Outras informações
<b>Trajetória profissional docente</b>	IES privada (s) atual (ais) e ano de inserção; IES privada (s) anterior (res) e período (os); Anos de carreira; Outras informações
<b>Inserção na IES privada atual</b>	Cargos; Cursos de graduação e tecnólogos; Aulas presenciais e/ou virtuais; Orientação de TCC; Outras atividades
<b>Práticas específicas (ação)</b>	Disciplinas atuais; Disciplinas anteriores; Especialidade; Carga horária de trabalho; Agenda de aulas
<b>Impactos na vida pessoal</b>	Prós e contras da profissão
<b>Reconhecimento</b>	Ideia de bom professor; Importância da profissão
<b>Visão de futuro</b>	Perspectivas para o futuro pessoal e profissional

## Apêndice B – Roteiro de entrevistas inicial II

<b>Blocos</b>	<b>Questões</b>
<b>Perfil</b>	Idade; Formação acadêmica; Outras inserções profissionais e período; Outras informações
<b>Trajétoria profissional docente</b>	IES privada (s) atual (ais) e ano de inserção; IES privada (s) anterior (res) e período (os); Anos de carreira; Objetivos pessoais e profissionais no início da carreira e atualmente; Outras informações
<b>Inserção na IES privada atual</b>	Cargos; Cursos de graduação e tecnólogos; Aulas presenciais e/ou virtuais; Orientação de TCC; Outras atividades
<b>Práticas específicas (ação)</b>	Disciplinas atuais; Disciplinas anteriores; Especialidade; Carga horária de trabalho oficial e não oficial; Carga horária de trabalho oficial e não oficial nas outras inserções profissionais; Prioridade de importância da atividade de professor; Agenda de aulas e outras atividades; Tempo de dedicação para planejamento de aulas e correção de provas/trabalhos; Métodos de avaliação; Prática em Administração
<b>Impactos na vida pessoal</b>	Prós e contras da profissão
<b>Reconhecimento</b>	Ideia de bom professor; Importância da profissão
<b>Visão de futuro</b>	Perspectivas para o futuro pessoal e profissional

**Apêndice C – Roteiro de entrevistas definitivo (professores atuais)**

<b>Blocos</b>	<b>Questões</b>
<b>Perfil e configuração da atuação profissional</b>	Idade; Formação acadêmica; IES privada (s) atual (ais) e ano de inserção; IES privada (s) anterior (res) e período; Outras inserções profissionais e período; Objetivos pessoais e profissionais no início da carreira e atualmente
<b>Inserção na IES privada (s) atual (ais)</b>	Cargos; Cursos de graduação e tecnólogos; Aulas presenciais e/ou virtuais; Orientação de TCC; Outras atividades
<b>Práticas específicas (ação)</b>	Disciplinas atuais; Disciplinas anteriores; Especialidade; Carga horária de trabalho oficial e não oficial; Carga horária de trabalho oficial e não oficial nas outras inserções profissionais; Prioridade de importância da atividade de professor no início da carreira e atualmente; Agenda de aulas e outras atividades; Motivos da agenda de trabalho; Preparação da aula; Preparação dos materiais, livros, apostilas (EAD); Preparação gravação de aulas (EAD); Tempo de dedicação para planejamento de aulas e correção de provas/trabalhos; Métodos de avaliação; Instrumentos de aula; Fornecimento de materiais impressos para alunos; Sala de permanência; Prática em Administração; Utilização de estudos de caso, vídeos, rodas de conversa/palestras; Formação dos alunos e mercado de trabalho; Participação em eventos científicos, publicações e grupos de pesquisa
<b>Escolhas e impactos pessoais da profissão</b>	Escolha da profissão; Escolha da IES privada; Prós e contras da profissão; Estabilidade ou instabilidade profissional; Impactos da profissão na vida pessoal; Ideia de bom professor (habilidades pessoais e profissionais); Importância da profissão (contribuições); Cenário da profissão atualmente; Perspectivas para o futuro pessoal e profissional

**Apêndice D – Roteiro de entrevistas definitivo (ex-professores)**

<b>Blocos</b>	<b>Questões</b>
<b>Perfil e configuração da atuação profissional</b>	Idade; Formação acadêmica; Profissão atual; IES privada (s) trabalhada (s) e período; Outras inserções profissionais no mesmo período; Objetivos pessoais e profissionais no início da carreira
<b>Inserção na IES privada (s)</b>	Cargos; Cursos de graduação e tecnólogos; Aulas presenciais e/ou virtuais; Orientação de TCC; Outras atividades
<b>Práticas específicas (ação)</b>	Disciplinas atuais; Disciplinas anteriores; Especialidade; Carga horária de trabalho oficial e não oficial; Carga horária de trabalho oficial e não oficial nas outras inserções profissionais; Prioridade de importância da atividade de professor no início da carreira e atualmente; Agenda de aulas e outras atividades; Motivos da agenda de trabalho; Preparação da aula; Preparação dos materiais, livros, apostilas (EAD); Preparação gravação de aulas (EAD); Tempo de dedicação para planejamento de aulas e correção de provas/trabalhos; Métodos de avaliação; Instrumentos de aula; Fornecimento de materiais impressos para alunos; Sala de permanência; Prática em Administração; Utilização de estudos de caso, vídeos, rodas de conversa/palestras; Formação dos alunos e mercado de trabalho; Participação em eventos científicos, publicações e grupos de pesquisa
<b>Escolhas e impactos pessoais da Profissão</b>	Escolha da profissão; Escolha da IES privada; Prós e contras da profissão; Estabilidade ou instabilidade profissional no período e atualmente; Impactos da profissão na vida pessoal; Ideia de bom professor (habilidades pessoais e profissionais); Importância da profissão (contribuições); Cenário da profissão atualmente; Diferenças entre os períodos; Motivos da saída das IES privadas; Perspectivas para o futuro pessoal e profissional; Probabilidade de retorno IES privada

## Apêndice E – Perfil dos entrevistados professores atuais

- Entrevista I

A entrevistada I, 35 anos, graduada e mestre em Administração, doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento, atua como professora virtual (EAD) na graduação em Administração, cursos tecnológicos de gestão e na pós-graduação *lato sensu* em uma universidade privada desde o ano 2017 (primeira atuação como docente; após conclusão do curso de doutorado). Na graduação, leciona as disciplinas Processos de Gestão de Pessoas, Teoria do Conhecimento, Análise de Desempenho e Sistemas de Remuneração, enquanto na pós-graduação *lato sensu* leciona duas disciplinas de Liderança e Orientação de Trabalho de Conclusão de Curso. Sua carga horária de trabalho na instituição é de aproximadamente quinze horas semanais.

Além da universidade privada, a profissional atua como professora presencial no SENAC (leciona quatro créditos por semana no primeiro semestre do ano), professora virtual (EAD) em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (leciona uma disciplina de curta duração), gestora de negócios em uma empresa de tecnologia de pequeno porte, pesquisadora em dois projetos de pesquisa (um no SENAC e um em universidade pública) e coordenadora de tutoria EAD no curso de Administração Pública em universidade pública (carga horária de trabalho de vinte horas semanais).

Em relação ao futuro profissional, a entrevistada deseja ingressar como docente em uma instituição de ensino superior pública, já que esta proporciona maior possibilidade de realizar pesquisa acadêmica (área de sua preferência). Caso não consiga, pretende seguir a carreira docente na universidade privada em que trabalha atualmente, preferencialmente na modalidade de ensino a distância.

- Entrevista II

A entrevistada II, 44 anos, graduada e mestre em Administração, especialista em Marketing, atua como professora presencial na graduação em Administração e em cursos tecnológicos de gestão em uma faculdade privada, com ingresso no ano de 2018. Ela também é coordenadora de um projeto de extensão (laboratório de inovação), membro de dois Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e orientadora de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Em breve, também passaria a lecionar virtualmente em alguns cursos de graduação. Sua carga



horária de trabalho é de trinta e duas horas semanais. Leciona as disciplinas Planejamento Estratégico de Marketing, Gestão de Serviços, Qualidade de Serviços, Empreendedorismo e Marketing de Varejo e Atacado.

A profissional leciona presencialmente em IES privadas desde o ano 2005 (quando era especialista; concluiu o curso de mestrado em 2008) e já foi coordenadora da graduação por cinco anos e da pós-graduação *lato sensu* por dois anos e meio em uma instituição. Nessas instituições privadas sua carga horária de trabalho variava entre dezesseis e quarenta horas semanais. Sempre lecionou diversas disciplinas relacionadas a sua especialização e experiência profissional, como Administração Mercadológica I e II, Introdução à Administração, Teoria Geral da Administração, Administração Estratégica, Administração de Serviços, Empreendedorismo e Fundamentos de Administração.

Atualmente, a docente também leciona presencialmente na pós-graduação *lato sensu* em uma outra faculdade e sua carga horária de trabalho varia conforme a oferta de disciplina no semestre. Além das IES privadas, a entrevistada atua como conteudista (elaborando disciplinas de gestão empresarial para empresas) e empresária do ramo de treinamentos e mentorias para empreendedores (carga horária de trabalho de quarenta horas semanais).

Quanto ao futuro profissional, a entrevistada pretende fazer um curso de doutorado e continuar lecionando em IES privadas, mas futuramente, objetiva diminuir a carga horária em sala de aula na graduação para se dedicar mais à pós-graduação e à sua empresa. Ela não objetiva carreira docente em universidade pública.

- Entrevista III

O entrevistado III, 36 anos, graduado em Administração e mestre em Engenharia Civil, atua como professor presencial na graduação em Administração e na pós-graduação *lato sensu* em uma faculdade privada desde o ano 2009. Ele também é coordenador do curso de Administração desde 2012, avaliador do periódico da instituição e orientador de TCC. Atualmente, leciona as disciplinas Teoria Geral da Administração e Contabilidade de Custos (já leciona há três anos somente essas disciplinas), mas já lecionou as disciplinas Contabilidade Básica, Administração Financeira e Matemática Financeira (se concentra na área financeira).

O profissional já teve experiência como docente em outras IES privadas a partir do ano 2009, após concluir o curso de mestrado, mas no ano de 2015, escolheu ficar atuando somente na faculdade atual. Na função de coordenador do curso, ele participa como presidente dos Núcleos Docentes Estruturantes, das reuniões de colegiado e desenvolve a parte de

contratação e demissão de professores. Sua carga horária de trabalho está dividida em vinte e cinco horas semanais na função coordenador, nove horas semanais em sala de aula e oito horas semanais em orientação de TCC. Além da IES privada, ele atua como consultor empresarial (autônomo).

No tocante ao futuro profissional, o entrevistado não objetiva fazer um curso de doutorado e ingressar como docente em uma universidade pública, mas pretende continuar lecionando na faculdade privada atual e no cargo de coordenador do curso de Administração, já que gosta de trabalhar com atendimento aos alunos.

- Entrevista IV

A entrevistada IV, 32 anos, graduada em Ciências Econômicas e mestre em Administração, atua como professora presencial na graduação em Administração e em Ciências Contábeis em uma faculdade privada desde o ano 2012. Ela também é coordenadora e orientadora de TCC na instituição. Atualmente, leciona as disciplinas Economia e Mercado de Capitais, mas já lecionou Estatística, Matemática e Matemática Financeira (se concentra nas disciplinas Economia e cálculos para Administração). Sua carga horária de trabalho é de doze horas semanais.

A profissional iniciou a carreira docente em 2011 nos cursos de graduação em Administração, Ciências Contábeis e cursos tecnólogos de gestão em diversas IES privadas, logo após concluir o curso de mestrado. Além de docente na instituição privada, ela trabalha como coordenadora e tutora no EAD de uma universidade pública desde o ano 2010 (carga horária de trabalho de vinte horas semanais).

Quanto ao futuro profissional, a entrevistada visa continuar como docente na faculdade privada atual e trabalhando com o EAD na universidade pública. Não pretende carreira docente em instituição pública e considera trabalhar em organizações/empresas como uma possibilidade.

- Entrevista V

O entrevistado V, 58 anos, graduado em Administração, especialista em Administração Financeira e Economia de Empresa, mestre em Administração e em Ciências Gerenciais, doutor em Ciências Empresariais, atua como professor presencial na graduação em Administração e em Ciências Contábeis em uma faculdade privada desde o ano 1991. Também

é diretor geral da instituição. Atualmente, leciona a disciplina Administração Financeira e Orçamento para duas turmas. Já lecionou outras disciplinas, como Teoria das Organizações e Administração da Produção, mas sempre se concentrou na área de finanças, produção e teorias. Sua carga horária de trabalho é de vinte horas semanais (oito horas em sala de aula e doze horas em atividades da direção).

Além da iniciativa privada, o entrevistado também é docente presencial na graduação em Administração de uma universidade pública desde o ano 1993, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais, e docente presencial na pós-graduação *lato sensu* de diversas IES. Na instituição pública, também é vice-chefe do departamento de Administração e tem um projeto de pesquisa em parceria com outro docente.

O profissional iniciou sua carreira docente no ano 1989 em outra IES privada, somente com curso de especialização (concluiu o primeiro curso de mestrado em 1999). Nesse momento, seu objetivo era a satisfação pessoal e a realização profissional, pois considerava a docência como uma experiência muito gratificante e mais leve do que o seu trabalho no banco (se sentia muito pressionado). Após ser aprovado no processo seletivo da universidade pública e assumir mais aulas na iniciativa privada, deixou o banco e investiu na carreira docente (cursos de mestrado e doutorado).

No tocante ao futuro profissional, o entrevistado pretende se aposentar e parar de lecionar na instituição privada, e continuar lecionando na instituição pública até o momento de se aposentar também.

- Entrevista VI

A entrevistada VI, 26 anos, graduada e mestre em Administração, atua como professora presencial e virtual (EAD) em duas IES privadas – um centro universitário (desde o ano 2017; primeira experiência como docente; após concluir o curso de mestrado) e uma faculdade (desde o ano 2018). Sua carga horária de trabalho total é de vinte horas semanais. No centro universitário, trabalha atualmente na graduação em Administração e nos cursos tecnólogos de gestão com aulas presenciais (duas disciplinas), aulas virtuais (nove disciplinas), orientação de TCC (disciplina específica) e é membro do Núcleo de Consultoria em Administração (projetos, eventos, auxílio à coordenação). Ela também já trabalhou com oficinas de empreendedorismo para jovens aprendizes, com projetos de extensão e produção de material (conteudista). Em breve, iria se inserir na iniciação científica. Na faculdade, trabalha na graduação em Administração apenas com aulas presenciais (duas disciplinas atualmente).

Leciona diversas disciplinas, como Fundamentos de Administração, Gestão de Pessoas, Empreendedorismo, Gestão Ambiental, Coordenação de Equipes, Raciocínio Lógico, Análise de Dados, Comportamento do Consumidor, Prática Profissional Simulada, *Coaching* e *Mentoring*, Promoção e *Merchandising*, Sustentabilidade e Responsabilidade Social, entre outras (não se considera especialista pela quantidade de disciplinas que leciona).

Além da iniciativa privada, a entrevistada é professora presencial no SENAI (curso técnico em Administração e qualificações profissionais), professora particular de matemática e professora de dança. Desde o início da carreira docente, seu objetivo é a realização pessoal e profissional de lecionar juntamente com a atuação no mercado de trabalho para alinhar esses dois eixos (sempre voltada para o ensino).

Quanto ao futuro profissional, a entrevistada não planeja fazer um curso de doutorado e ingressar na carreira docente em universidade pública a curto e médio prazo. Pretende continuar lecionando nas IES privadas, se envolver em projetos de extensão e atuar na área empresarial ou organizações públicas (prestar concurso).

- Entrevista VII

O entrevistado VII, 36 anos, graduado e mestre em Administração, especialista em Gestão de Negócios e em Gestão Logística, graduando em Ciências Contábeis, atua como professor presencial e virtual (EAD) em um centro universitário desde o ano 2018. Também produz material escrito e audiovisual na instituição (conteudista). Atualmente, leciona seis disciplinas na graduação em Administração, Direito e tecnólogo em Gestão Pública – Gestão de Operações e Produção, Gestão da Qualidade, Economia, Gestão de Serviços, Endomarketing e Políticas Públicas (se concentra na área de logística, operações e produção). Sua carga horária de trabalho é de doze horas semanais.

O profissional iniciou a carreira docente no ano de 2018 em outra IES privada, após conclusão do curso de mestrado (2017). Nesse período, seu objetivo com a docência era a satisfação pessoal, uma vez que já possuía uma carreira estruturada como servidor público. A docência é um campo de atuação que chama a sua atenção, pois é ideológico e acredita na educação como forma de transformar a sociedade. Além da iniciativa privada, ele atua como administrador em órgão estadual – Secretaria de Justiça e da Cidadania (carga horária de trabalho de quarenta horas semanais) e como professor de curso técnico na rede estadual.

Em relação ao futuro profissional, o entrevistado objetiva fazer um curso de doutorado a curto prazo e ingressar como docente em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. Até lá, pretende continuar lecionando no EAD das IES privadas.

- Entrevista VIII

A entrevistada VIII, 39 anos, graduada e mestre em Administração, especialista em Marketing, atua como professora presencial na graduação em Administração e em Ciências Contábeis em uma faculdade privada desde o ano 2018. No momento, leciona as disciplinas Comportamento Organizacional, Educação e Qualidade Ambiental (não se considera especialista pelo pouco tempo de experiência como docente). Sua carga horária de trabalho é de seis horas semanais. Essa é a sua primeira experiência como docente (concluiu o curso de mestrado em 2017).

A entrevistada afirma que o seu objetivo com a carreira docente é a satisfação pessoal e profissional, pois já atuou em diversas áreas (empresas, tutoria EAD, empresária), mas prefere a docência. Recentemente, tornou-se sócia de uma empresa do ramo de semijoias (*home office*, não tem carga horária fixa de trabalho).

No tocante ao futuro profissional, a entrevistada pretende se dedicar mais a carreira docente, continuando nas IES privadas. Fazer um curso de doutorado e prestar concurso para docente em universidade pública é uma possibilidade.

- Entrevista IX

A entrevistada IX, 32 anos, graduada e mestre em Administração, atua como professora virtual (EAD) na graduação em Administração, Ciências Contábeis e cursos tecnólogos de gestão em um grupo educacional (duas marcas/universidades) desde o ano 2017. Também é conteudista (elabora livros, capítulos de livros, entre outros materiais), colaboradora nos processos administrativos e colaboradora em projetos de pesquisa e extensão na instituição. Sua carga horária de trabalho é de quarenta horas semanais. Atualmente, leciona as disciplinas Gestão Ambiental, Tecnologia Aplicada a Sistemas de Segurança Pública, Compostos Mercadológicos, Metodologia de Pesquisa, Teorias da Administração, Marketing, entre outras. Já lecionou disciplinas diversas, não é especialista em determinada área da Administração devido à configuração da instituição (altera as disciplinas dos docentes todo semestre).

A profissional iniciou a carreira docente na instituição atual, logo após concluir o curso de mestrado. Nesse período, como surgiu a oportunidade de lecionar, seu objetivo era ter a vivência, a experiência de ser professora e se preparar para um concurso público, além da questão financeira. Gosta da área da pesquisa acadêmica, mas precisa cursar o doutorado para seguir carreira em universidade pública. Sempre quis ser professora, participar do ensino, pois pensa que a educação é uma forma transformadora. Para ela, lecionar é uma questão mais ideológica do que financeira. Além da instituição privada, ela trabalha esporadicamente como conteudista para outra IES privada e é professora colaboradora de projeto de pesquisa em universidade pública.

Em relação ao futuro profissional, a entrevistada objetiva cursar o doutorado em regime de dedicação exclusiva a curto prazo e depois voltar a lecionar em IES privada até ingressar em uma universidade pública.

- Entrevista X

O entrevistado X, 37 anos, graduado e mestre em Administração, especialista em Administração Industrial, atua como professor presencial nos cursos de graduação em duas faculdades privadas (com inserção no ano de 2018 em uma e no ano de 2019 em outra). Em uma das instituições, atua também como coordenador dos cursos Administração Pública e Ciências Contábeis. Conseqüentemente, participa de todos os núcleos dos cursos, como Núcleo Docente Estruturante (NDE), colegiado, entre outros. Na outra faculdade, também é orientador de TCC. Atualmente, leciona as disciplinas Responsabilidade Social e Terceiro Setor, Marketing I, Marketing II, Tópicos Especiais em Marketing em uma faculdade (na graduação em Administração), e as disciplinas Introdução à Administração, Tópicos Contemporâneos e Empreendedorismo em outra instituição (na graduação em Administração Pública e Ciências Contábeis). Ele não se considera especialista, pois está no início da carreira. Sua carga horária de trabalho é de seis horas semanais em uma instituição e de dezesseis horas na outra.

Desde o ano 2013, o profissional leciona em IES privadas (quando só tinha o curso de especialização; concluiu o curso de mestrado em 2018). Nesse período, seu objetivo era participar da área acadêmica. Durante a sua graduação, já atuava em projetos de pesquisa e extensão. Seu primeiro trabalho fixo foi em uma faculdade privada como auxiliar administrativo. Depois passou a ser chefe financeiro, coordenador de curso e professor. A princípio, não queria lecionar, mas se encantou com a troca de conhecimentos com os alunos e

percebeu que queria fazer a diferença nessa área. Então, decidiu cursar o mestrado para seguir a profissão.

Além da iniciativa privada, o entrevistado é professor e coordenador do ensino técnico em Administração (carga horária de trabalho de dez horas semanais), e professor do Centro Integrado Empresa Escola, curso técnico profissionalizante (carga horária de trabalho variável).

Quanto ao futuro profissional, o entrevistado visa cursar o doutorado a curto prazo e se inserir como docente em uma universidade pública. Também pretende ingressar em um curso de licenciatura para prestar concurso de docente estadual do ensino básico, caso não consiga continuar lecionando no ensino superior.

- Entrevista XI

A entrevistada XI, 28 anos, graduada e mestre em Administração, especialista em Gestão de E-commerce e Negócios B2C, atua desde o ano 2017 (após concluir o curso de mestrado) como professora virtual (EAD) na graduação em Administração e cursos tecnológicos de gestão em um grupo educacional (duas marcas/universidades). Também é conteudista, colaboradora nos processos administrativos e membro dos Colegiados e Núcleos Docentes Estruturantes de alguns cursos. Atualmente, leciona as disciplinas Planejamento Estratégico, Diagnóstico e Intervenção Empresarial, Gestão de Projetos, mas já lecionou Análise Financeira e Composto Mercadológico (sempre há inclusão de disciplina nova no semestre). Sua carga horária de trabalho geralmente é de quarenta horas semanais, mas no semestre atual está com trinta e seis horas semanais.

A profissional iniciou a carreira docente na instituição de ensino atual. Seu objetivo era a satisfação pessoal e profissional. Apesar de atuar no ensino a distância, gosta de ter contato (virtual) com os alunos, interagir e lecionar. Ela afirma ter se identificado com a profissão, que considera prazerosa e é uma realização de vida. No momento, não possui outras atividades profissionais.

No tocante ao futuro profissional, a entrevistada pretende cursar o doutorado e ingressar como docente em uma universidade pública. Caso não consiga, irá seguir lecionando nas IES privadas, uma vez que não se identifica com outra carreira profissional.

- Entrevista XII

A entrevistada XII, 25 anos, graduada e mestre em Administração, atua como professora presencial na graduação em Administração e no curso tecnólogo em Gestão Comercial em uma faculdade privada desde o ano 2019, sua primeira experiência docente (concluiu o curso de mestrado em 2018). Atualmente, leciona as disciplinas Administração da Produção, Estratégia Comercial e Inteligência Competitiva, mas já lecionou as disciplinas Gestão de Produtos e Serviços e Gestão de Canais de Distribuição no semestre anterior (tem mais afinidade com a área de marketing, mas acredita que a instituição pode alocar disciplinas de outras áreas quando necessário). Sua carga horária de trabalho é de oito horas semanais.

No início da carreira, o principal objetivo da entrevistada era vivenciar a docência para ter a certeza da escolha da profissão, já que durante sua graduação e mestrado não teve muitas oportunidades de viver essa experiência (ministrou apenas uma aula no estágio docência durante o mestrado). Tinha muitas inseguranças, principalmente de como passar o conhecimento, como interagir com os alunos. Então, resolveu iniciar a carreira para ver se realmente gostava de lecionar e se conseguia executar as aulas da maneira como acredita ser melhor para os alunos.

Além da IES privada, a profissional ocupa o cargo de Analista de CRM (*Customer Relationship Management*) em uma empresa de tecnologia que desenvolve *software, hardware*, entre outros produtos tecnológicos. Nessa função, sua carga horária de trabalho é de quarenta horas semanais.

Quanto ao futuro profissional, a entrevistada pretende fazer mais uma especialização e posteriormente o curso de doutorado, pois quer ingressar como docente em uma universidade pública daqui a alguns anos. Por enquanto, quer conciliar o trabalho na empresa com a instituição privada de ensino.

- Entrevista XIII

A entrevistada XIII, 38 anos, graduada em Comunicação Social – Jornalismo e em Ciências Contábeis, especialista em Criação e Produção Audiovisual e mestre em Administração, atua como docente presencial e virtual (EAD) na graduação em Administração, Ciências Contábeis e cursos tecnólogos de gestão em duas IES privadas – uma universidade e um centro universitário. Também é conteudista em uma instituição. Iniciou a carreira docente no ano de 2017 (após concluir o curso de mestrado) na universidade. Em 2018, se inseriu no centro universitário. Atualmente, leciona as disciplinas Comunicação Empresarial, Fundamentos de Contabilidade, Contabilidade Geral, e Contabilidade Empresarial em uma



instituição, Contabilidade Societária, Contabilidade Geral, Contabilidade para Administração, Custos, Formação do Preço de Venda em outra. Sua carga horária de trabalho é de doze horas semanais no regime presencial e variável no regime EAD (aproximadamente dezesseis horas semanais).

No início da carreira docente, a profissional objetivava seguir a carreira acadêmica, lecionar e trabalhar com pesquisa. Por esse motivo, foi cursar o mestrado. Como trabalhou muitos anos no mercado tradicional (auxiliar administrativo, assistente contábil, vendedora, entre outras funções), via a área acadêmica como uma oportunidade de melhorar a sua vida em questão de nível de estresse e de salário (visão de uma carreira mais flexível, com maior liberdade).

Além da carreira docente nas IES privadas, a entrevistada é empresária (loja *on-line* de roupas íntimas) desde o ano 2018, investidora do mercado financeiro (*Day Trade*) e *Youtuber* (canal de educação financeira).

No tocante ao futuro profissional, a entrevistada visa seguir a carreira docente nas IES privadas apenas como um hobby (quando alcançar estabilidade financeira), continuar ensinando por meio das redes sociais (*Youtube, Instagram*) e atuar fortemente no mercado financeiro via *Day Trade*.

- Entrevista XIV

A entrevistada XIV, 28 anos, graduada e mestre em Administração, atua como docente virtual (EAD) na graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas e cursos tecnólogos de gestão em um grupo educacional desde o ano 2017 (início da carreira docente; após concluir o curso de mestrado). Nessa instituição, também é conteudista e colaboradora nos processos administrativos. Sua carga horária de trabalho atual é de doze horas semanais (pediu redução), mas já chegou a ter uma carga horária de quarenta horas semanais. Hoje, leciona as disciplinas Marketing Turístico, Teoria Geral da Administração e Planejamento Estratégico em Segurança Pública. Já lecionou as disciplinas Sistemas de Informação, Administração Pública, Estratégia Econômica Empresarial, Modelos de Gestão e Seminário Interdisciplinar (não se considera especialista, já que a instituição realoca os professores todo semestre). Atualmente, está se inserindo em uma outra IES privada para lecionar presencialmente uma carga horária de oito horas semanais. Ela já trabalhou também em um centro universitário via EAD entre os anos 2018 e 2019.

No início da carreira, o objetivo da profissional era se aproximar da prática docente, aprender a ter o domínio da sala de aula (o que de início não teve, por trabalhar no ensino a distância), ter a vivência de professora (relação com o aluno, atividades da docência, preparação de material, produção de conteúdo, construção e transmissão do conhecimento). Ela também visava confirmar se a docência era a profissão que iria seguir.

Além das IES privadas, a entrevistada atua como professora temporária no departamento de Administração em uma universidade pública, com carga horária de trabalho de vinte horas semanais.

Em relação ao futuro profissional, a entrevistada objetiva cursar o doutorado e prestar concurso docente em uma universidade pública. Por enquanto, segue nas IES privadas e pensa em conciliar a carreira docente com outra atividade ainda não definida.

- Entrevista XV

O entrevistado XV, 31 anos, graduado e mestre em Administração, especialista em Marketing e Propaganda, atua como professor virtual (EAD) na graduação em Administração, Ciências Contábeis, Ciências Econômicas, nos cursos tecnólogos de gestão e na pós-graduação *lato sensu* de um grupo educacional (duas marcas/universidades) desde o ano 2017 (início da carreira docente após concluir o curso de mestrado). Também é conteudista e colaborador nos processos administrativos da instituição. Sua carga horária de trabalho é de quarenta horas semanais. Atualmente, leciona as disciplinas Comportamento do Consumidor, Inteligência de Marketing, Gestão de Serviços, Sistemas de Informação Gerencial e Técnicas de Negociação. Já lecionou as disciplinas Gestão da Produção, Gestão de Abastecimento e Transporte, Gestão Estratégica, Marketing de Conteúdo, entre outras (se considera especialista em Marketing, mas as disciplinas mudam constantemente).

No início da carreira, o profissional objetivava desenvolver a carreira acadêmica (trabalhar com pesquisa, com docência na graduação e na pós-graduação). Ele considera a área acadêmica muito prazerosa, gosta de estudar e gosta de ter contato com os alunos.

O entrevistado também é conteudista em outras duas instituições de ensino superior e trabalha por contrato de trabalho, não tem carga horária fixa. Além das IES privadas, é professor em cursos oferecidos por empresas.

Quanto ao futuro profissional, o entrevistado está buscando novas atividades profissionais de gestão para dividir com a carreira docente, deseja empreender. Pretende fazer

um curso de doutorado e ingressar na carreira docente em universidade pública, e se for possível, conciliar com as IES privadas.

## Apêndice F – Perfil dos entrevistados ex-professores

- Entrevista XVI

A entrevistada XVI, 30 anos, graduada, mestre e doutoranda em Administração, especialista em Economia do Meio Ambiente e em Gestão Industrial, atua como professora temporária no departamento de Administração de uma universidade pública desde o ano 2015, com carga horária de trabalho de vinte horas semanais.

A profissional iniciou sua carreira docente nas IES privadas, logo após terminar o curso de mestrado. Sua experiência nesse tipo de instituição durou aproximadamente dois anos (2014-2015) em duas faculdades, além do SENAI (2015-2016). Também foi coordenadora do curso de Administração em uma das faculdades. Quando atuou nas duas IES privadas, ela não tinha outras atividades profissionais (conciliou somente o SENAI com a atividade docente na universidade pública durante um ano). Lecionou presencialmente, na graduação em Administração e nos cursos tecnólogos de gestão, disciplinas diversas em todas as instituições, como Cargos e Salários, Empreendedorismo, Marketing, Sistema da Informação, Metodologia Científica, Planejamento Estratégico e Custos Industriais (não era especialista pela demanda das instituições). Sua carga horária de trabalho era de seis horas semanais em uma instituição, trinta horas semanais (dez horas em sala de aula e vinte horas na coordenação do curso) em outra e vinte horas semanais no SENAI.

No início da carreira, o objetivo da entrevistada era ganhar experiência docente, o sustento financeiro e retornar para o mercado de trabalho (voltado para o ensino; foi bolsista no mestrado durante os dois anos de curso). Para ela, foi um momento de aprendizagem, de começo, “um *trainee* da docência” para colocar a “mão na massa”, ter feedbacks dos seus erros e acertos, melhorar a sua prática docente e se preparar para futuramente trilhar realmente uma carreira. Planejava intercalar a docência com outros tipos de atividades – consultoria ou voltar para o mercado de trabalho tradicional, mas posteriormente foi convocada para lecionar na universidade pública.

A entrevistada deixou de lecionar nas IES privadas, pois foi desligada da primeira faculdade (que não concordou com a sua opção de conciliar duas instituições privadas), pediu desligamento da segunda faculdade (onde também era coordenadora) para ficar somente no SENAI e foi desligada do SENAI por conta de reestruturação e corte de pessoal em um momento de contingenciamento de recursos, ficando somente com a universidade pública (contrato de trabalho inicial de quarenta horas semanais).

Em relação ao futuro profissional, a entrevistada está aguardando um concurso para se efetivar na universidade pública em que está inserida atualmente. Caso contrário, pensa em conciliar o contrato temporário de docente com a atuação em empresas. Também deseja cursar outra graduação, pensando em termos de melhorar sua prática docente em Administração (Psicologia, Economia) ou atuar no ensino básico (Matemática, Letras). Voltaria a atuar na iniciativa privada se não tivesse outra opção ou se surgisse uma oportunidade interessante para lecionar no mestrado ou doutorado dessas instituições ou nos cursos do SENAI (onde teve uma experiência positiva).

- Entrevista XVII

O entrevistado XVII, 41 anos, graduado, mestre e doutor em Administração, atua como professor efetivo no departamento de Administração e no Programa de Pós-Graduação em Administração de uma universidade pública desde o ano 2007, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva).

O profissional iniciou sua carreira docente como temporário (2004-2006) na universidade pública (carga horária de trabalho de quarenta horas semanais), quando fazia o curso de mestrado em 2004. No ano seguinte, 2005, ingressou concomitantemente como docente em uma faculdade privada e permaneceu atuando até 2015, quando foi desligado da instituição (venda da faculdade para um grupo educacional). No segundo ano de instituição privada, assumiu a coordenação do curso de Administração (permaneceu no cargo até sair da faculdade). Trabalhou somente com aulas presenciais e orientava TCC. Enquanto coordenador do curso, estava envolvido em uma ampla gama de atividades, como projetos sociais, palestras para captação de alunos, atendimento aos alunos, entre outras. Lecionava as disciplinas da área financeira, como Administração Financeira, Orçamento, Custos (sua especialidade e poder de escolha por ser o coordenador do curso). Sua carga horária de trabalho era de vinte horas semanais. Nesse período, conciliou a IES privada com uma empresa de desenvolvimento de sistemas e com a carreira docente na universidade pública. Também lecionou em cursos de pós-graduação *lato sensu* em diversas instituições.

No início da carreira docente, o objetivo do profissional era viabilizar financeiramente o seu projeto de vida – se inserir em uma IES pública como professor efetivo e cursar o doutorado (em São Paulo). Pela característica da atividade privada, ele não tinha muitos objetivos na faculdade, pois gosta de fazer pesquisa acadêmica. Para ele, a experiência seria passageira, mas foi importante para adquirir maturidade profissional, prática em sala de aula.

Quanto ao futuro profissional, o entrevistado objetiva continuar na instituição pública atual e fazer pós-doutorado no exterior. Atualmente, não pretende voltar a atuar nas instituições privadas, mas caso fosse necessário, atuaria sem problemas.

- Entrevista XVIII

A entrevistada XVIII, 48 anos, graduada em Comunicação Social – Relações Públicas e em Administração, especialista em Administração de Eventos, mestre e doutora em Administração, atua como professora substituta no departamento de Administração Pública de uma universidade pública desde o ano 2017, com carga horária de trabalho de vinte horas semanais.

A entrevistada iniciou sua carreira docente no curso de Relações Públicas em uma IES privada quando tinha apenas especialização, no ano 1999, permanecendo por cinco anos nessa universidade. Depois, lecionou em mais duas instituições em cursos de Relações Públicas (seis meses no SENAC e seis meses em uma faculdade). Entre os anos 2008-2010 fez o curso de mestrado em Administração e começou a lecionar no curso de Administração em outras instituições privadas por aproximadamente um ano e meio (três IES; em uma também lecionava na pós-graduação *lato sensu*).

Na sua primeira experiência docente, a profissional conciliava a carreira com o cargo de assistente no Departamento de Relações Internacionais no Governo do Estado e posteriormente com o cargo de secretária do governador do Estado (carga horária de trabalho de quarenta horas semanais). Em outra experiência mais recente (no ano 2017), conciliou a IES privada com o cargo de docente substituta em universidade pública (carga horária de trabalho de oito horas semanais). Pelo acúmulo de carga horária, distância entre as instituições (viajava constantemente) e baixa remuneração, resolveu deixar de lecionar na IES privada.

Nos cursos de Administração, a entrevistada lecionou as disciplinas de Administração Estratégica (sua especialidade, tema da sua pesquisa no mestrado), Administração da Comunicação, Recursos Humanos e Métodos de Pesquisa. Sua carga horária de trabalho era de oito horas semanais em duas instituições e vinte horas semanais em outra. Trabalhou com ensino presencial, ensino a distância (EAD) e foi conteudista (elaboração de apostilas, videoaulas e questões de prova).

No início da carreira docente, a profissional objetivava complementar a renda, uma vez que a entrevistada já tinha outra inserção profissional e lecionar (no curso de Relações Públicas) foi uma oportunidade que surgiu por meio de uma relação de amizade (não

vislumbrava a carreira acadêmica). Com o decorrer do tempo, começou a se interessar pela carreira docente e decidiu migrar para a área de Administração – cursar o mestrado e o doutorado (juntamente com a graduação em Administração), por não haver pós-graduação *stricto sensu* em Comunicação Social – Relações Públicas em seu município.

No tocante ao futuro profissional, a entrevistada pretende ingressar como docente efetiva em uma universidade pública e fazer um pós-doutorado. Voltaria a lecionar em instituições privadas, se fosse necessário, até voltar como professora substituta ou efetiva na instituição pública de ensino superior.

- Entrevista XIX

O entrevistado XIX, 37 anos, graduado, mestre e doutor em Administração, atua como professor efetivo no departamento de Administração e no Programa de Pós-Graduação em Administração Universitária de uma universidade pública desde o ano 2015, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva).

O entrevistado iniciou sua carreira docente em uma faculdade privada no ano de 2008 (até 2009), logo após concluir o curso de mestrado. Depois, trabalhou em mais duas instituições privadas (2012-2015), até o momento de ingressar na universidade pública. Na primeira instituição, sua carga horária de trabalho era de vinte horas semanais, enquanto nas outras duas era de oito horas semanais em cada.

O profissional lecionou presencialmente, na graduação em Administração e em Ciências Contábeis, disciplinas diversas, como Economia de Mercado, Ambiente Econômico Global, Administração de Projetos, Administração de Recursos Humanos, Teoria Geral da Administração, Introdução à Administração, Comportamento Organizacional, Administração de Serviços, Aprendizagem Organizacional e Pensamento Administrativo (não era especialista pelas mudanças constantes de disciplinas).

No início da carreira, o objetivo do entrevistado era lecionar por satisfação pessoal e profissional, pois já havia escolhido a profissão docente desde o momento em que cursava o mestrado. Já visava se inserir em uma universidade pública (por considerar a carreira melhor) e para isso precisava da experiência em sala de aula.

Enquanto lecionava nas IES privadas, o entrevistado tinha outras atividades profissionais. Foi tutor do curso de graduação em Administração a distância em uma universidade pública (carga horária de trabalho de trinta horas semanais) e posteriormente

funcionário público (cargo de administrador) em outra universidade pública (carga horária de trabalho de quarenta horas semanais).

Quanto ao futuro profissional, o entrevistado visa continuar sua carreira docente na universidade pública, se dedicar mais à pesquisa acadêmica e fazer um pós-doutorado. Não voltaria a lecionar em instituições privadas, por não conseguir lecionar com o mesmo nível de qualidade da universidade pública.

- Entrevista XX

A entrevistada XX, 36 anos, graduada em Administração, especialista em Licitações e Contratos, mestre em Engenharia e Gestão do Conhecimento, doutoranda em Administração, é servidora pública (administradora do Poder Executivo) desde o ano 2008, atualmente afastada do cargo para realização do curso de doutorado. Sua carga horária de trabalho é de quarenta horas semanais.

A profissional iniciou a carreira docente em IES privadas no ano de 2005, quando se inseriu no curso de mestrado. Após três anos de docência, passou no concurso público para administradora, diminuiu sua carga horária de trabalho nas instituições particulares e conciliou os dois trabalhos por sete anos (até o ano 2016). Nesse período, trabalhou em quatro instituições diferentes com aulas presenciais na graduação em Administração e no curso tecnólogo em Gestão Pública, fundou a Empresa Júnior (realizava atividades administrativas e orientação de alunos) em uma das faculdades e orientou TCC.

A entrevistada lecionava as disciplinas Administração de Materiais, Logística, Administração da Produção e Administração Pública (não aceitava trabalhar com disciplinas fora do seu escopo de estudo e experiência). Sua carga horária de trabalho variava entre quatro a vinte horas semanais. Deixou de lecionar na última IES privada que estava vinculada, porque a instituição foi vendida e houve demissão de professores. Como ia iniciar o curso de doutorado, resolveu não procurar outra IES para lecionar.

No início da carreira docente, o objetivo da profissional era a realização pessoal, já que desde a sua graduação gosta da área acadêmica (foi bolsista de iniciação científica e em seguida começou o mestrado).

No tocante ao futuro profissional, a entrevistada gostaria de ingressar na carreira docente em uma universidade pública, mas com o cenário econômico e do ensino superior atual em nosso país, acredita ser financeiramente melhor continuar no seu emprego atual e lecionar



para a pós-graduação nas instituições privadas. Não voltaria a lecionar na graduação dessas instituições, somente se não tivesse outra opção.

- Entrevista XXI

O entrevistado XXI, 48 anos, graduado em Ciências Econômicas, mestre e doutor em Engenharia de Produção, pós-doutor em Economia, atua como professor efetivo no departamento de Administração e no Programa de Pós-Graduação em Administração de uma universidade pública desde o ano 2012, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva).

O profissional iniciou a carreira docente nos cursos de graduação em Administração e Relações Internacionais em uma instituição privada no ano 1997 (quando cursava o mestrado), na qual permaneceu até 2011. Quando entrou na instituição, lecionava somente aulas presenciais. A partir da década 2000, quando a instituição aderiu ao ensino virtual, começou a lecionar de forma virtual também e ser conteudista. Além disso, orientava TCC. Sua carga horária de trabalho inicial era de oito horas semanais, foi sendo acrescida com o passar dos anos até alcançar quarenta horas semanais. Com o início do EAD, chegou a acumular setenta horas semanais de trabalho (posteriormente institucionalizada para quarenta horas semanais). Em 2005, quando foi instituído o curso de mestrado em Administração na universidade, passou a dedicar trinta horas semanais de trabalho à pós-graduação *stricto sensu* e assim permaneceu até o momento de deixar a instituição. Lecionava as disciplinas Introdução à Economia, Microeconomia, Estratégia, Finanças, Finanças Internacionais, Economia Internacional e História Econômica Geral (havia uma certa estabilidade, sempre lecionou Microeconomia e acrescentava outras disciplinas).

No início da carreira docente, o objetivo do entrevistado era a satisfação pessoal e profissional. O entrevistado sempre gostou de estudar, de ler. Então, via a carreira de docente universitário como uma profissão estimulante intelectualmente, de descobertas, novas visões de mundo. Por outro lado, o período que iniciou a carreira foi um momento de expansão das IES privadas (alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira – LDB 9.394/96), não faltava emprego nessa área. Um colega de mestrado foi o vínculo para o entrevistado se inserir na profissão.

Enquanto lecionava na universidade privada, o profissional também era consultor empresarial (autônomo). Deixou de lecionar na instituição quando passou no concurso para professor efetivo na IES pública.

Em relação ao futuro profissional, o entrevistado objetiva continuar na universidade pública atual e voltaria a lecionar em IES privada somente se aparecesse uma oportunidade depois de aposentado do serviço público.

- Entrevista XXII

A entrevistada XXII, 40 anos, graduada, mestre, doutora e pós-doutora em Administração, atua como professora efetiva no departamento de Administração de uma universidade pública desde o ano 2017, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva).

A profissional iniciou a carreira docente na graduação em Administração e cursos tecnólogos de gestão em uma instituição privada no ano 2004 (após concluir o curso de mestrado), na qual permaneceu até 2010 (deixou a instituição para cursar o doutorado com dedicação exclusiva). Lecionava aulas presenciais, era coordenadora de TCC (nos cursos tecnólogos), orientadora de TCC e colaboradora nos projetos de extensão da universidade. Lecionava as disciplinas Gestão de Pessoas, Administração de Recursos Humanos, Marketing, Responsabilidade Social, Introdução à Administração, Administração de Cargos e Salários (sempre lecionava disciplinas de Gestão de Pessoas – área do seu contrato – e adicionava outras disciplinas). Sua carga horária de trabalho inicial era de quatro horas semanais e chegou a ter vinte horas semanais.

No início da carreira docente, o objetivo da entrevistada era seguir uma profissão com autonomia de horário (anteriormente trabalhava em uma empresa com um denso regime de trabalho e um rígido controle de horário) e uma atividade de satisfação pessoal, pois já havia cursado o mestrado, realizado estágio docência, ministrado treinamento em empresas. A entrevistada considerava que tinha facilidade para explicar e foi influenciada pela sua família, que tem muitos professores universitários de instituições federais.

Além de lecionar na universidade privada, a profissional atuava na empresa do seu cônjuge (não tinha carga horária fixa de trabalho, sua contribuição dependia da carga horária de trabalho na IES privada), realizava consultoria empresarial (autônoma) e lecionava na pós-graduação *lato sensu* em diversas IES privadas.

Quanto ao futuro profissional, a entrevistada visa fazer outro pós-doutorado e se inserir na pós-graduação *stricto sensu* na universidade atual. Não voltaria a lecionar na graduação em uma instituição privada, somente na pós-graduação *stricto sensu* depois de aposentada para contribuir com a sua experiência profissional, no status de pesquisadora.

- Entrevista XXIII

O entrevistado XXIII, 61 anos, graduado em Comunicação Social - Jornalismo, mestre em Sociologia Política, doutor em Ciências Humanas, atua como professor efetivo no departamento de Administração, no Programa de Pós-Graduação em Administração e no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas de uma universidade pública desde o ano 2010, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva).

O profissional iniciou a carreira docente nos cursos de graduação em Administração, Relações Internacionais, Ciência Política, Direito e Comunicação Social em uma universidade privada no ano 1996 (estava cursando o doutorado), na qual permaneceu até 2010 (quando passou no concurso público para docente). Trabalhava com aulas presenciais e orientava TCC. Também lecionou na pós-graduação *stricto sensu*, nos cursos de Mestrado em Administração e em Gestão de Políticas Públicas. Lecionava as disciplinas Ecologia Política, Filosofia e Ética da Administração, Ética e Política, entre outras (não era especialista, disciplinas diversas em cursos diferentes). Sua carga horária de trabalho era de quarenta horas semanais.

No início da carreira, o entrevistado objetivava se tornar professor e pesquisador, pois já cursava o doutorado e estava se preparando para se inserir na profissão. A oportunidade surgiu por intermédio de um amigo (chefe de um departamento na universidade), que o chamou para cobrir a ausência de um docente no curso.

Em relação ao futuro profissional, o entrevistado pretende continuar na universidade pública atual. Não voltaria a lecionar em uma IES privada, uma vez que já conhece a configuração de trabalho nesse tipo de instituição.

- Entrevista XXIV

O entrevistado XXIV, 62 anos, graduado, mestre, doutor e pós-doutor em Administração, atua como professor efetivo no departamento de Administração e no Programa de Pós-Graduação em Administração de uma universidade pública desde o ano 2007, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva).

A primeira experiência docente do entrevistado em IES privada foi entre os anos 1986 e 1988, em três instituições, quando fazia o curso de mestrado (iniciou a docência em uma universidade pública em 1979). Nesse período, tinha vínculo docente com uma universidade pública, mas estava de licença para realizar o mestrado. Em 1999, depois de ter feito o curso de

doutorado, começou a lecionar em outras duas instituições privadas até o ano 2000, conciliando também com a docência em uma universidade pública (carga horária de trabalho de vinte horas semanais). Em uma dessas instituições, foi pró-reitor de pós-graduação e também lecionou na pós-graduação *stricto sensu*. Em 2004, entrou em uma universidade privada em tempo integral, permanecendo até 2007 (quando passou no concurso público para docente na universidade atual). Nessa instituição, também foi coordenador de um núcleo de pesquisa e lecionou na pós-graduação *stricto sensu*. Além de lecionar, trabalhava com consultoria empresarial e desenvolvimento gerencial (autônomo).

O entrevistado sempre lecionou presencialmente, nos cursos de graduação e de mestrado em Administração, as disciplinas Fundamentos da Administração e Teoria Geral da Administração (se considera especialista nessa área). Em duas instituições teve carga horária de trabalho de quarenta horas semanais. Nas outras, a carga horária de trabalho variava entre oito e vinte horas semanais.

No início da carreira docente em IES privadas, o profissional objetivava complementar a renda, pois cursava o mestrado em uma cidade com alto custo de vida e já havia formado uma família. Além disso, visava adquirir mais experiência, principalmente quanto à iniciativa privada (já havia lecionado em instituições públicas).

Quanto ao futuro profissional, o entrevistado objetiva permanecer lecionando na universidade pública até a sua aposentadoria, fazer outro pós-doutorado, escrever livros e artigos sobre a temática que vem se dedicando a alguns anos. Não voltaria a lecionar em instituições privadas com a política que elas têm hoje. Só aceitaria depois de se aposentar, caso a instituição tivesse uma política de universidade pública e fizesse um contrato de trabalho de alguns anos com garantia de determinada remuneração.

- Entrevista XXV

A entrevistada XXV, 32 anos, graduada, mestre e doutoranda em Administração, atua como professora efetiva na área de Administração em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia desde o ano 2017, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva). Atualmente está afastada do cargo (por um ano) para realização do curso de doutorado.

A primeira experiência da profissional como docente foi em uma IES privada logo após concluir o curso de mestrado, de 2012 a 2016, em um polo EAD com regime de aulas semipresencial. No primeiro ano de docência, também trabalhou como funcionária

administrativa no SENAC (coordenava a unidade), com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais. No segundo ano de docência na instituição, começou a lecionar como professora substituta em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia (2014-2016), com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais. Também participou como moderadora de cursos virtuais para empreendedores do Instituto Unibanco.

A entrevistada lecionava, na graduação em Administração, as disciplinas Fundamentos da Administração, Técnicas de Gestão, Introdução à Economia, Finanças, entre outras (não havia especialista na instituição, havia muita troca de disciplina). Quando entrou no centro universitário, sua carga horária de trabalho era de oito horas semanais. Posteriormente, chegou a ter vinte horas semanais de trabalho. No período concomitante com o Instituto Federal, diminuiu sua carga horária para doze horas semanais. Deixou de dar aula na instituição quando passou no curso de doutorado em outro estado.

No início da carreira docente, a profissional objetivava se manter financeiramente. Para permanecer residindo no município em que cursou o mestrado, ela visava conseguir um emprego na área administrativa (considerava a rotina da docência mais complexa para assumir naquele momento depois de concluir seu mestrado). Após conseguir esse emprego, surgiu o processo seletivo para professor na IES privada com um salário atrativo e ela foi escolhida para a vaga.

No tocante ao futuro profissional, a entrevistada voltará a lecionar no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia após o término do seu doutorado e mais à frente pretende pedir remoção para outro campus. Caso não consiga, pensa em fazer um novo concurso para universidade ou Instituto Federal de educação superior. Também deseja fazer pós-doutorado. Não objetiva voltar a lecionar nas IES privadas, pela precarização das condições de trabalho, salário e mercantilização da educação.

- Entrevista XXVI

A entrevistada XXVI, 59 anos, graduada em Serviço Social, especialista em Administração e Planejamento de Bem Estar Social, mestre em Administração, doutora em Engenharia de Produção, atua como professora efetiva no departamento de Administração Pública e no Programa de Pós-Graduação em Administração de uma universidade pública desde o ano 2005, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva).

A primeira experiência docente fixa da entrevistada em IES privada (já havia lecionado na pós-graduação *lato sensu* em diversas instituições) foi entre os anos 2000 e 2005 em uma universidade, quando fazia o curso de doutorado. Lecionou nos cursos de graduação em Administração, Ciência Política e Relações Internacionais, nas especializações (*lato sensu*) e no mestrado em Administração (*stricto sensu*). Também orientava TCC e iniciação científica, e era integrante do núcleo de apoio pedagógico da instituição (ministrante do Programa de Formação Continuada, apoio à direção, apoio e assessoria didático-pedagógica ao corpo docente, entre outras atividades). Nos últimos dois anos na instituição, se dedicou somente ao mestrado em Administração.

Na graduação, a profissional lecionava as disciplinas Administração de Recursos Humanos, Metodologia Científica, Metodologia da Pesquisa, Pesquisa em Administração e Psicologia Organizacional (se concentrava nessas disciplinas pela sua especialização e pelo contrato). Sua carga horária de trabalho inicial era de dezesseis horas semanais e chegou a alcançar trinta horas semanais. Ela também teve outra experiência em faculdade privada na graduação em Administração, nos anos 2001/2002.

Enquanto lecionava nas instituições privadas, a entrevistada também era servidora pública da Secretaria de Saúde (desde 1994) na área de recursos humanos em licença sem vencimentos e trabalhava como professora na pós-graduação *lato sensu* em diversas IES privadas. Deixou de atuar na universidade privada quando passou no concurso público para docente efetiva na universidade.

No início da carreira docente, quando lecionava somente em cursos de pós-graduação *lato sensu* (convites de amigos pelo tema da sua dissertação de mestrado), a entrevistada objetivava a complementação de renda, pois considerava a remuneração baixa na sua outra atividade profissional. Quando foi cursar o doutorado, começou a pensar na carreira acadêmica e por uma indicação de amizade foi participar do processo seletivo para docente na instituição privada (já tinha a intenção de se desligar do outro emprego). Sempre gostou de estudar, participar de congresso, fazer curso de aperfeiçoamento enquanto era assistente social. Trabalhava com treinamento, desenvolvimento, área de gestão de pessoas – influências na carreira docente.

Em relação ao futuro profissional, a entrevistada pretende se aposentar nos próximos anos. Voltaria a lecionar em instituição privada, após a aposentadoria e dependendo da política da instituição, somente na pós-graduação *stricto sensu*, se tivesse uma certa autonomia para trabalhar projetos específicos e uma disciplina específica.

- Entrevista XXVII

O entrevistado XXVII, 32 anos, graduado, mestre e doutorando em Administração, graduado em Marketing e Propaganda, especialista em Comunicação Organizacional e em Marketing Digital e Gestão de Projetos Web, atualmente se dedica ao curso de doutorado como bolsista.

A primeira experiência docente do entrevistado em IES privada foi entre os anos 2014 e 2017 (juntamente com seu curso de mestrado e início do curso de doutorado) na graduação em Administração e cursos tecnológicos de Vendas, Logística e Recursos Humanos em um grupo educacional. Em 2018, lecionou um semestre no curso de Administração em uma faculdade. Trabalhou somente com aulas presenciais. Na primeira instituição, lecionou as disciplinas Administração e Sustentabilidade, Marketing I, II e III, Administração Estratégica, Cultura Organizacional, Propaganda e Publicidade, Tópicos Especiais (trabalhava com disciplinas da sua especialidade e às vezes havia demanda de disciplina diversa) e sua carga horária de trabalho variava entre seis e oito horas semanais. No grupo educacional, foi desligado da instituição. Na segunda instituição, lecionou a disciplina Administração Mercadológica e sua carga horária de trabalho era de quatro horas semanais. Optou por deixar de trabalhar nessa faculdade, uma vez que não compensava financeiramente e queria se mudar para outro estado.

O entrevistado já tinha experiência como docente, pois em 2012 entrou como professor temporário (contrato de dois anos) em uma universidade pública.

No mesmo período em que atuava nas IES privadas, o profissional também trabalhava como empresário (agência de propaganda), profissional de Marketing e Publicidade. Era uma atividade *home office*, trabalhava por projeto, não tinha carga horária fixa de trabalho.

No início da carreira docente na instituição privada, o objetivo do profissional era a satisfação pessoal de poder inspirar outras pessoas, além da questão financeira, de complementar a sua renda com outra atividade profissional (o seu contrato temporário com a universidade pública já estava encerrado), e do desejo de conciliar o trabalho na sua agência com a docência.

Quanto ao futuro profissional, o entrevistado deseja fazer pós-doutorado ou outro curso de graduação, se inserir no mercado de trabalho (como profissional de Marketing) e paralelamente atuar como docente na pós-graduação *lato sensu*, eventualmente na pós-graduação *stricto sensu*. Caso apareça a oportunidade de lecionar em cursos de graduação em uma IES privada ou pública, retornará somente de acordo com as suas expectativas.

- Entrevista XXVIII

O entrevistado XXVIII, 50 anos, graduado em Ciências Econômicas e em Administração, especialista em Marketing, mestre em Administração, doutor e pós-doutor em Ciências Sociais, atua como professor efetivo no departamento de Administração e no Programa de Pós-Graduação em Administração de uma universidade pública desde o ano 2007, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais (regime de dedicação exclusiva).

A primeira experiência docente do entrevistado em IES privada foi entre os anos 1998 e 2010 no curso de Administração e outros cursos que tinham disciplinas de Administração e Economia em uma universidade (que em 2011 foi vendida para um grupo educacional). No período inicial, o entrevistado só tinha os cursos de especialização. Posteriormente, fez os cursos de mestrado (concluiu em 2002) e doutorado (concluiu em 2007). Trabalhou somente com aulas presenciais na graduação e na pós-graduação *lato sensu*. Também orientava TCC e realizava atividades de pesquisa acadêmica.

O profissional lecionava as disciplinas Macroeconomia, Microeconomia, Planejamento Estratégico, Empreendedorismo, Metodologia de Pesquisa, Gestão de Pessoas, Marketing, Ética e Responsabilidade Social, entre outras (lecionou vinte e duas disciplinas diferentes, mas sempre era responsável pelas duas disciplinas de Economia e pela disciplina de Ética e Responsabilidade Social, que foi instituída depois de alguns anos da sua inserção na universidade). Sua carga horária de trabalho era de quarenta horas semanais (no início era menor, mas logo atingiu a carga horária máxima).

Além de ser docente na instituição privada, o entrevistado trabalhava com pesquisa de mercado em um instituto de pesquisa, concomitante com os três primeiros anos de docência (não tinha carga horária fixa de trabalho, trabalhava por projeto). Em 2007, passou no concurso para docente na universidade pública e levou as duas instituições concomitantes até 2010 (reduzindo carga horária de trabalho na universidade privada), quando decidiu deixar a IES privada por excesso de carga horária de trabalho.

No início da carreira docente, o profissional objetivava complementar sua renda, pois na outra atividade profissional o salário era baixo. Ele não planejava ser docente, era muito tímido e não se imaginava lecionando, apesar de sempre gostar de estudar, ler. Iniciou a profissão por uma oportunidade que surgiu (através de um amigo; momento de expansão das IES privadas) e se apaixonou por ela. Então, decidiu cursar o mestrado e o doutorado para seguir a carreira.



No tocante ao futuro profissional, o entrevistado pretende continuar sua carreira docente na universidade pública e fazer um pós-doutorado na área da Filosofia. Não voltaria a lecionar nas instituições privadas pela situação que elas se encontram hoje (precarização da educação), somente se fosse um projeto muito inovador e pioneiro, mas não acredita nessa possibilidade.

- Entrevista XXIX

O entrevistado XXIX, 37 anos, graduado em Ciências Econômicas, especialista em Logística e Comércio Internacional, graduando, mestre e doutorando em Administração, é funcionário público da Secretaria de Segurança (agente penitenciário) desde o ano 2007, com carga horária de trabalho de quarenta horas semanais.

A primeira experiência docente do entrevistado em IES privada foi entre os anos 2016 e 2017 (após concluir o curso de mestrado) na graduação em Administração e cursos tecnológicos de gestão em um grupo educacional (duas marcas/universidades). Nessa instituição, lecionava virtualmente (EAD) e foi coordenador de um projeto de pesquisa. Sua carga horária de trabalho variava entre vinte e vinte quatro horas semanais. Entre 2018 e 2019, lecionou presencialmente nos cursos de Administração em outras duas instituições, com carga horária de trabalho de quatro horas semanais em cada. Lecionava as disciplinas Logística, Introdução à Economia, Economia Empresarial, Gestão da Produção e Pesquisa Operacional (costumava lecionar disciplinas ligadas a sua formação em Economia e especialização). Deixou de lecionar no grupo educacional quando foi desligado da instituição (enxugamento do quadro de funcionários). Nas outras duas faculdades, escolheu se desligar para iniciar o curso de doutorado em outro estado.

Além de ser docente na instituição privada, o profissional trabalhou como tutor na pós-graduação *lato sensu* a distância em uma universidade pública por um ano (2017), com carga horária de trabalho de vinte horas semanais. Também já atuava como funcionário público na Secretaria de Segurança.

No início da carreira docente, o objetivo do entrevistado era se dedicar integralmente a profissão (pensando principalmente nas IES públicas), mas como já era servidor público, não poderia acumular dois cargos públicos (possibilidade de ser professor temporário). Além disso, ainda não tem o curso de doutorado para ser professor efetivo na instituição pública e deixar o outro cargo. A universidade privada foi uma escolha para acumular funções.

Em relação ao futuro profissional, o entrevistado visa ingressar na carreira docente em universidade pública. Caso não consiga se inserir nessa carreira, irá procurar outros lugares para

atuar dentro do serviço público. Voltaria a lecionar nas IES privadas, desde que a carga horária de trabalho não atrapalhe o seu emprego público. Só trocaria o seu emprego público por uma universidade pública.

**Apêndice G – Relatório das entrevistas realizadas com os professores atuais de IES privadas em 2018-2020**

<b>Entrevista</b>	<b>Data</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Idade</b>	<b>Inserção na(s) IES(s) privada(s) atual(is)</b>	<b>Nº de IES atuais</b>	<b>Município/ Região</b>	<b>Outras atividades profissionais</b>	<b>Tempo de entrevista</b>
<b>1</b>	21/09/2018	Graduação e Mestrado em Administração; Doutorado em Engenharia da Gestão do Conhecimento	35 anos	Professora virtual (EAD) na graduação e na pós-graduação lato sensu	1	Florianópolis	Professora presencial no SENAC; Professora virtual (EAD) em Instituto público Federal de ensino; Gestora de negócios em empresa de pequeno porte; Atuação em dois projetos de pesquisa (SENAC e universidade pública); Coordenadora de tutoria do EAD em universidade pública.	00:22:54
<b>2</b>	24/09/2018	Graduação e Mestrado em Administração	44 anos	Professora presencial na graduação; Coordenadora de projeto de extensão; Membro de dois NDEs; Orientadora de TCC	1	Florianópolis	Professora presencial na pós-graduação lato sensu em uma IES; Conteudista; Empresária	00:25:45
<b>3</b>	25/09/2018	Graduação em Administração; Mestrado em Engenharia Civil	36 anos	Professor presencial na graduação e na pós-graduação lato sensu; Orientador de TCC; Coordenador do curso de administração; Avaliador de periódico	1	Florianópolis	Consultor empresarial	00:20:22
<b>4</b>	11/10/2018	Graduação em Economia; Mestrado em Administração	32 anos	Professora presencial na graduação; Coordenadora e orientadora de TCC	1	Florianópolis	Coordenadora e tutora virtual (EAD) em Universidade;	00:10:51

5	20/02/2019	Graduação, Mestrado e Doutorado em Administração	58 anos	Professor presencial na graduação; Diretor acadêmico	1	Região Metropolitana de Londrina	Professor presencial na graduação em Universidade Pública; Professor presencial na pós-graduação lato sensu de diversas IES	00:42:33
6	22/02/2019	Graduação e Mestrado em Administração	26 anos	Professora presencial e virtual (EAD) na graduação; Orientadora de TCC; Membro do Núcleo de Consultoria em Administração	2	Londrina	Professora presencial no SENAI; Professora particular de matemática; Professora de dança	00:25:50
7	22/02/2019	Graduação em Administração e Ciências Contábeis; Mestrado em Administração	36 anos	Professor presencial e virtual (EAD) na graduação; Conteudista	1	Londrina	Administrador em órgão estadual; Professor de curso técnico da rede estadual	00:26:22
8	22/02/2019	Graduação e Mestrado em Administração	39 anos	Professora presencial na graduação	1	Londrina	Empresária	00:15:57
9	22/02/2019	Graduação e Mestrado em Administração	32 anos	Professora virtual (EAD) na graduação; Conteudista; Colaboradora nos processos administrativos; Colaboradora em projetos de pesquisa e extensão	1	Londrina	Conteudista; Professora colaboradora de projeto de pesquisa em Universidade Pública	00:23:21
10	25/09/2019	Graduação e Mestrado em Administração	37 anos	Professor presencial na graduação; Coordenador dos cursos de administração e ciências contábeis; Orientador de TCC	2	Londrina e Região Metropolitana	Professor e coordenador do ensino técnico em administração; Professor do centro integrado empresa escola (curso técnico profissionalizante)	01:39:09
11	26/09/2019	Graduação e Mestrado em Administração	28 anos	Professora virtual (EAD) na graduação; Conteudista;	1	Londrina	-	01:11:52

				Colaboradora nos processos administrativos; Membro de Colegiados e NDEs				
12	26/09/2019	Graduação e Mestrado em Administração	25 anos	Professora presencial na graduação	1	Região Metropolitana de Londrina	Analista de CRM ( <i>Customer Relationship Management</i> ) em empresa de tecnologia	00:59:53
13	04/02/2020	Graduação em Comunicação Social - Jornalismo e em Ciências Contábeis; Mestrado em Administração	38 anos	Professora presencial e virtual (EAD) na graduação; Conteudista	2	Londrina	Empresária; Atua no mercado financeiro ( <i>Day Trade</i> ); <i>Youtuber</i> (canal de educação financeira)	01:10:31
14	06/02/2020	Graduação e Mestrado em Administração	28 anos	Professora presencial e virtual (EAD) na graduação; Conteudista; Colaboradora nos processos administrativos	2	Londrina	Professora temporária em Universidade Pública	01:17:32
15	06/02/2020	Graduação e Mestrado em Administração	31 anos	Professor virtual (EAD) na graduação e na pós-graduação lato sensu; Conteudista; Colaborador nos processos administrativos	1	Londrina	Conteudista; Professor em cursos oferecidos por empresas	00:48:47

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas entrevistas

**Apêndice H – Relatório das entrevistas realizadas com os ex-professores de IES privadas em 2019-2020**

<b>Entrevista</b>	<b>Data</b>	<b>Formação acadêmica</b>	<b>Idade</b>	<b>Profissão atual</b>	<b>Município/ Região atual</b>	<b>Nº de IES privadas trabalhadas</b>	<b>Inserção na(s) IES(s) privada (s)</b>	<b>Outras atividades profissionais realizadas enquanto estava nas IES privadas</b>	<b>Tempo de entrevista</b>
<b>16</b>	26/09/2019	Graduação e Mestrado em Administração; Doutorado em Administração em andamento	30 anos	Professora temporária em Universidade Pública	Londrina	2 + Senai	Professora presencial na graduação; Coordenadora do curso de Administração	-	01:22:21
<b>17</b>	30/09/2019	Graduação, Mestrado e Doutorado em Administração	41 anos	Professor efetivo em Universidade Pública	Londrina	1	Professor presencial na graduação; Coordenador do curso de Administração; Orientador de TCC	Empresário; Professor em Universidade Pública; Professor na pós-graduação lato sensu em diversas IES privadas	00:49:41
<b>18</b>	18/10/2019	Graduação em Relações Públicas; Graduação, Mestrado e Doutorado em Administração	48 anos	Professora substituta em Universidade Pública	Florianópolis	5 + Senac	Professora presencial na graduação e na pós-graduação lato sensu; Professora virtual (EAD) na graduação; Conteudista	Assistente no departamento de relações internacionais no Governo do Estado; Secretária do governador do Estado; Professora substituta em Universidade Pública	01:13:12
<b>19</b>	30/10/2019	Graduação, Mestrado e Doutorado em Administração	37 anos	Professor efetivo em Universidade Pública	Florianópolis	3	Professor presencial na graduação	Tutor EAD em Universidade Pública; Funcionário público em Universidade	01:12:15

20	30/10/2019	Graduação em Administração; Mestrado em Engenharia e Gestão do Conhecimento; Doutorado em Administração em andamento	36 anos	Servidora pública em afastamento - administradora do poder executivo	Florianópolis	4	Professora presencial na graduação; Fundadora da Empresa Júnior; Orientadora de TCC	Servidora pública - administradora do poder executivo	01:08:03
21	31/10/2019	Graduação em Economia; Mestrado e Doutorado em Engenharia de Produção; Pós-doutorado em Economia	48 anos	Professor efetivo em Universidade Pública	Florianópolis	1	Professor presencial e virtual na graduação e na pós-graduação stricto sensu; Conteudista; Orientador de TCC	Consultor empresarial	01:05:21
22	04/11/2019	Graduação, Mestrado, Doutorado e Pós-doutorado em Administração	40 anos	Professora efetiva em Universidade Pública	Florianópolis	1	Professora presencial na graduação e na pós-graduação lato sensu; Coordenadora de TCC; Orientadora de TCC; Colaboradora nos projetos de extensão	Auxiliar na empresa do marido; Consultora empresarial; Professora na pós-graduação lato sensu em diversas IES privadas	01:36:17
23	05/11/2019	Graduação em Comunicação Social - Jornalismo; Mestrado em Sociologia Política; Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas	61 anos	Professor efetivo em Universidade Pública	Florianópolis	1	Professor presencial na graduação e na pós-graduação stricto sensu; Orientador de TCC	-	01:14:36

24	08/11/2019	Graduação, Mestrado, Doutorado em Administração; Pós-doutorado em Gestão e em Sociologia	62 anos	Professor efetivo em Universidade Pública	Florianópolis	6	Professor presencial na graduação e na pós-graduação stricto sensu; Pró-reitor de pós-graduação; Coordenador de núcleo de pesquisa	Professor em Universidade Pública; Consultor empresarial	02:14:34
25	11/11/2019	Graduação e Mestrado em Administração; Doutorado em Administração em andamento	32 anos	Professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	Florianópolis	1	Professora presencial na graduação	Funcionária administrativa no SENAC; Professora substituta no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia; Moderadora virtual no Instituto Unibanco	01:10:44
26	25/11/2019	Graduação em Serviço Social; Mestrado em Administração; Doutorado em Engenharia de Produção	59 anos	Professora efetiva em Universidade Pública	Florianópolis	2	Professora presencial na graduação, pós-graduação lato sensu e pós-graduação stricto sensu; Orientadora de TCC e iniciação científica; Integrante do Núcleo de Apoio Pedagógico	Servidora pública na Secretaria de Saúde; Professora na pós-graduação lato sensu em diversas IES privadas	01:13:41
27	10/02/2020	Graduação em Marketing e Propaganda; Graduação e Mestrado em Administração; Doutorado em Administração em andamento	32 anos	Estudante	Londrina	2	Professor presencial na graduação	Empresário - profissional de marketing e publicidade	01:10:27



28	17/02/2020	Graduação em Economia; Graduação e Mestrado em Administração; Doutorado e Pós-doutorado em Ciências Sociais	50 anos	Professor efetivo em Universidade Pública	Londrina	1	Professor presencial na graduação e na pós-graduação lato sensu; Pesquisador; Orientador de TCC	Fazia pesquisa de mercado em instituto de pesquisa; Professor em Universidade Pública	01:12:44
29	01/05/2020	Graduação em Ciências Econômicas; Mestrado em Administração; Graduação e Doutorado em Administração em andamento	37 anos	Funcionário Público da Secretaria de Segurança (agente penitenciário)	Londrina	3	Professor presencial e virtual na graduação; Coordenador de projeto de pesquisa	Funcionário Público da Secretaria de Segurança (agente penitenciário); Tutor EAD na pós-graduação lato sensu na Universidade Aberta do Brasil (UAB)	01:22:31

**Fonte:** Elaborado pela autora com base nas entrevistas

**Apêndice I – Relação entrevistado/modalidade de ensino/organização acadêmica/categoria administrativa**

<b>Entrevistado</b>	<b>Modalidade de ensino</b>	<b>Organização acadêmica</b>	<b>Categoria administrativa</b>
1	Virtual	Universidade*	Privada sem fins lucrativos
2	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
3	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
4	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
5	Presencial	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
6	Presencial e virtual	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
7	Presencial e virtual	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos
8	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
9	Virtual	Universidade (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos
10	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
11	Virtual	Universidade (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos
12	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
13	Presencial	Universidade	Privada com fins lucrativos
	Virtual	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos
14	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Virtual	Universidade (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos
15	Virtual	Universidade (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos
16	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade (extinta)	Privada sem fins lucrativos
17	Presencial	Faculdade (extinta)	Privada sem fins lucrativos
18	Presencial	Universidade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Virtual	Centro universitário (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos
19	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
20	Presencial	Faculdade*	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade (extinta)	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Centro universitário (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos
21	Presencial e virtual	Universidade*	Privada sem fins lucrativos
22	Presencial	Universidade	Privada sem fins lucrativos
23	Presencial	Universidade	Privada sem fins lucrativos
24	Presencial	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
	Presencial	Faculdade**	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Centro Universitário	Privada sem fins lucrativos
	Presencial	Faculdade***	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Universidade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Universidade	Privada sem fins lucrativos

25	Presencial	Centro Universitário (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos
26	Presencial	Faculdade (extinta)	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Universidade	Privada sem fins lucrativos
27	Presencial	Universidade (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
28	Presencial	Universidade*	Privada com fins lucrativos
29	Presencial	Faculdade	Privada com fins lucrativos
	Presencial	Faculdade	Privada sem fins lucrativos
	Virtual	Universidade (grupo educacional)	Privada com fins lucrativos

**Fonte:** Elaborado pela autora de acordo com as entrevistas e EMEC (2020)

\* Atualmente faz parte de um grupo educacional

\*\* Atualmente é universidade

\*\*\* Posteriormente foi comprada e unificada com outras IES por um grupo educacional, não possui o mesmo nome atualmente