

7

DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8077.2022.e88238>

Recebido: 30/08/2021

Aceito: 14/09/2022

Ser professor de Administração em instituições privadas: uma análise pragmatista baseada na Sociologia da Ciência

Being a professor of Administration in private institutions: a pragmatist analysis based on Sociology of Science

Chayne de Lima Pereira Mahnic

Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP)

email: chaynemahnic@hotmail.com

Orcid: 0000-0001-8970-2559

Maurício Serva

Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)

email: mauserva@gmail.com

Orcid: 0000-0003-2416-3405

RESUMO

Este estudo buscou compreender a configuração da área de atuação docente em Administração nas instituições de ensino superior privadas e a ação desses profissionais. Para isso, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores de Administração nos municípios de Florianópolis e de Londrina. Também foram utilizados alguns documentos. Como este estudo é pragmatista, a análise de dados foi realizada de acordo com os operadores analíticos que provieram dos dados 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, e que os docentes entrevistados experienciam as mesmas condições de trabalho de outros profissionais das organizações do setor competitivo, como flexibilidade e curto prazo, insegurança da profissão, entre outras.

Palavras-Chave: Professores de Administração. Instituições de ensino superior privadas. Sociologia da Ciência. Sociologia pragmatista francesa.

ABSTRACT

Abstract: This study sought to understand the configuration of the teaching area of Administration at private higher education institutions and the action of these professionals. To this end, semi-structured interviews were carried out with professors of Administration in the cities of Florianópolis and Londrina. Some documents were also used. As this is a pragmatist study, data analysis was performed according to the analytical operators that came from the data and with theoretical support, mainly, from the Sociology of Science and French Pragmatist Sociology. The results showed that private institutions constitute a specific and distinct field of action, and that the teachers interviewed live in the same working conditions as other professionals in organizations in the competitive sector, such as flexibility and short term, insecurity of the profession, among others.

Key-words: Management professors. Private higher education institutions. Sociology of Science. French pragmatist sociology.



1 INTRODUCTION

Atualmente, a área de Gestão e Administração 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 da área 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 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 (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. Por conseguinte, este estudo se concentra no 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 e SENAC, que são entidades privadas com fins públicos), especificamente as universidades (que não possuem pós-graduação *stricto sensu* em Administração), centros universitários e faculdades, uma vez que elas representam o maior número (total de 2.306, segundo INEP, 2020) de instituições de ensino superior no país.

O presente estudo se justifica pela lacuna encontrada em trabalhos científicos que discutam a atuação dos docentes no curso de Administração nas instituições de ensino superior privadas. Tais instituições compõem o maior segmento de mercado para a atuação profissional dos pós-graduados que concluem cursos *stricto sensu*. Porém, a falta de pesquisas acerca do tema fomenta a ausência do debate durante a formação desses profissionais. Esse tipo de instituição não é considerado como um campo de estudo nos Programas de Pós-Graduação em Administração no Brasil, que totalizam 129 mestrados e doutorados (CAPES, 2017).

Portanto, este trabalho pretende diminuir a lacuna presente no campo da Sociologia da Ciência

da Administração, criando conhecimento científico para compreender 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.

Sendo assim, este estudo visa responder ao seguinte problema de pesquisa: como a área de atuação docente em Administração nas IES privadas está estabelecida e como os docentes nelas atuam? Em outras palavras, a questão síntese que se coloca é: o que é ser professor de Administração em IES privadas?

A pesquisa se define como qualitativa, baseada essencialmente em vinte e nove entrevistas semi-estruturadas e em alguns documentos. A análise de dados deste estudo seguiu a linha geral dos estudos pragmatistas das ciências sociais, utilizando os operadores analíticos que provêm dos dados.

A sustentação teórica da análise do fenômeno integra conhecimentos advindos da Sociologia da Ciência, da Sociologia Pragmatista Francesa, da discussão sobre o novo capitalismo empreendida por Richard Sennett, e da prática analítica denominada jogos de escalas (análise conjunta dos níveis macrosocial, mesossocial e microssocial).

2 FUNDAMENTOS TEÓRICOS

Devido à limitação do espaço que dispomos, nesta seção decidimos apresentar sinteticamente as linhas gerais dos fundamentos teóricos adotados no estudo. Assim procedendo, preferimos oferecer com mais densidade ao leitor os dados levantados na pesquisa de campo do que a descrição da fundamentação teórica empregada.

2.1 Notas sobre a Sociologia da Ciência

A Sociologia da Ciência teve origem nos anos 1940 com os trabalhos de Robert Merton, sociólogo estadunidense. Merton (1979) tentou instituir o que denominou *ethos* da ciência, um conjunto de valores e normas (imperativos), expressos por prescrições, preferências e permissões que integram uma obrigação moral para o cientista. Sendo assim, o *ethos* da ciência depreende-se do consenso moral dos cientistas manifesto nos usos e costumes, em diver-

sas obras sobre o espírito científico, e na indignação moral que desencadeiam as contravenções do *ethos*. Segundo Merton (1979), o *ethos* da ciência moderna é composto por quatro imperativos institucionais: o universalismo, o comunismo, o desinteresse e o ceticismo organizado.

Posteriormente, 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. Nessa perspectiva, a discussão sobre os poderes e as lutas do campo científico configura um segmento da teoria sociológica de Pierre Bourdieu. Este autor considera o espaço científico como 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, p. 122).

Mais adiante, autores contemporâneos em seus respectivos estudos caracterizaram uma nova fase na Sociologia da Ciência e contribuíram para sua reorientação. Essa nova etapa faz referência a uma série de trabalhos intitulados como a Nova Sociologia da Ciência (NSC).

Em 1976, David Bloor e seus colegas pesquisadores instituíram um novo programa de análise sociológica das ciências ao formalizá-lo na Universidade de Edimburgo. O mesmo foi intitulado como Programa Forte (*Strong Programme*), visto que “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 [...] (BLOOR, 1978 apud LATOUR; WOOLGAR, 1997, p. 22, grifo nosso). Bloor (1991) propõe quatro princípios epistemológicos que definem o Programa Forte: causalidade, imparcialidade, simetria e reflexividade. A tese central do Programa Forte é a influência capital do contexto social na configuração institucional da ciência e nos rumos que o desenvolvimento científico adota no tempo. Vinck (2007, p. 182), define com clareza suas linhas gerais:

[Programa Forte] é aplicado em situações reconstruídas através de análises sociohistóricas 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 macrossocial, político, religioso e econômico. As construções científicas podem ser explicadas a partir do contexto social.

No Brasil, as pesquisas sobre o campo científico da Administração surgiram na primeira década dos anos 2000 e gradualmente uma Sociologia da Ciência da Administração vem se constituindo (SERVA; PINHEIRO, 2009; BINI; SERVA; MELO, 2013; PINHEIRO, 2013; SCHLICKMANN, 2013; MELO; SERVA, 2014; SERVA *et al.*, 2016; PINHEIRO; MELO; SCHLICKMANN, 2017; DOMINGOS, 2020). Contudo, como afirmamos acima, esses estudos não abordam o segmento específico das IES privadas.

2.2 A abordagem da ação situada no âmbito da Sociologia Pragmatista Francesa

Nos anos 1980, fruto do movimento de 1968, novas abordagens críticas emergiram nas ciências sociais na Europa, notadamente na França, sob uma inspiração filosófica pragmatista enquanto herança dos estudos fundadores de filósofos como Charles Peirce, William James, John Dewey e George Mead (CEFAÏ, 2009). A consolidação desse movimento ocorre gradualmente dos anos 1990 até o presente. Essa é a origem da Sociologia Pragmatista Francesa, a qual se estabelece como um conjunto de teorias da ação dentro das ciências sociais de cunho crítico.

Do pragmatismo sociológico francês, buscamos a teoria da ação situada elaborada por Louis Quéré para apoiar o processo de análise dos dados da presente pesquisa. Sobre essa abordagem, Quéré (2009, p. 309) 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”. 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 desenvolvimento da ação é 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 social. Outra questão relevante é a reintegração da ação em seu ambiente concreto. Falar sobre a ação situada significa ressaltar a contribuição do ambiente, dos contextos e das situações para sua concretização. Os situacionistas pretendem reintegrar na análise o espírito do teatro das operações e recuperar o controle exercido pela configuração do ambiente e pela dinâmica da situação na organização da ação. Assim, para uma maior compreensão da realidade social, a teoria da ação situada prega o reconhecimento da importância das ações concretas dos atores — o que efetivamente eles fazem e como o fazem —, inseridos em um ambiente, um contexto e em situações específicas, por natureza dinâmicos, mutáveis e, portanto, caracterizados pela incerteza (QUÉRÉ, 1997).

2.3 Dispositivos e não humanos

O termo dispositivo começou a ser utilizado nos anos 1970 primeiramente por Michel Foucault, conectando-o à análise da vida social. Porém foi somente nos anos 1990 que o conceito se tornou recorrente no vocabulário das ciências sociais, enfatizando a dimensão material e técnica em suas diferentes interpretações teóricas (SILVA-CASTAÑEDA, 2012).

Na Sociologia Pragmatista Francesa, a dimensão dos dispositivos, assim como a dos objetos/não humanos, assume papel relevante. O conceito de dispositivo foi utilizado, segundo Dodier e Barbot (2017, p. 488), com a finalidade de refletir “certos agenciamentos de elementos heterogêneos que não podem ser reduzidos a nenhuma das grandes categorias de seres sociais geralmente estudados pelas ciências sociais”. Para os autores, alguns trabalhos enfatizam a importância das relações entre os objetos materiais e os seres sociais; outros focalizam as associações entre humanos e não humanos; e, ainda, há estudos que sugerem um método aberto que agregue todos esses ingredientes, de modo a não os categorizar pre-

viamente. É essa heterogeneidade de determinados agenciamentos que exige uma metodologia heurística.

Levando em consideração o fator da heterogeneidade para descrever as interações entre os humanos e os dispositivos, Dodier e Barbot (2017) 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 que enfrentam, ou seja, os autores se concentram nas avaliações dos indivíduos e com as condutas de outros atores no momento em que todos entram em contato com os dispositivos. Portanto, o eixo central dessa nova estratégia proposta é o lugar que os dispositivos assumem na construção da normatividade.

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 elucidam devidamente a realidade que os cerca, 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).

Nas últimas três décadas, a inserção dos não humanos no plano analítico vem impulsionando profundas mudanças em todas as ciências sociais. Nesse contexto, vale destacar que todas as correntes da Sociologia Pragmatista Francesa adotaram plenamente essa nova perspectiva científica.

2.4 A análise do capitalismo flexível empreendida por Richard Sennett

O filósofo e sociólogo Richard Sennett, o qual também adota como base o pragmatismo, 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. Essa flexibilidade exigida causa ansiedade nos trabalhadores, visto que eles

não sabem se os riscos serão compensados e quais caminhos irão seguir.

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 (re)projetam 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 se junta à autossatisfação, a cooperação enfraquece (SENNETT, 2014).

2.5 Jogos de escalas – macro, meso e microssocial integrados

A micro-história surgiu nos anos 1970 a partir de questionamentos e proposições de 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 evitado, 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 sustenta 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 macrosociais, 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).

Os historiadores e antropólogos franceses como Jacques Revel, Marc Abélès, Alban Bensa e Bernard Lepetit defendem que o princípio de variação de escalas é um recurso bastante fecundo, uma vez que viabiliza a interpretação 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).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente pesquisa caracteriza-se como qualitativa e foi realizada fundamentalmente por meio de entrevistas semiestruturadas com professores do curso de Administração de IES privadas divididos entre aqueles que lecionam atualmente (15) nessas instituições e aqueles que já lecionaram (14) durante

a carreira docente nesse tipo de instituição. Por motivo de acessibilidade aos professores no período da pandemia causada pelo Coronavírus — COVID-19, as entrevistas foram realizadas com professores que atuam nos municípios de Florianópolis e de Londrina. Assim, ao todo foram levantados dados com 29 professores.

Alguns documentos foram utilizados como apoio aos dados coletados nas entrevistas, como o currículo Lattes dos professores disponíveis na Plataforma Lattes do CNPQ, e os dados sobre as IES privadas disponíveis no Cadastro Nacional de Cursos e Instituições de Educação Superior. 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).

A análise de dados deste trabalho seguiu a linha geral dos estudos pragmatistas nas ciências sociais, utilizando os operadores analíticos (recursos metodológicos para a análise da ação) que emergem dos dados à percepção do pesquisador. Este estudo não utilizou categorias pré-definidas de análise que orientam a inserção do pesquisador na realidade pesquisada e enquadram a análise dos dados. Pelo contrário, os operadores analíticos emergem do campo de estudo, ou seja, da interação com os sujeitos pesquisados, dos relatos e da reflexão sobre a ação, da experiência vivida, e, posteriormente, orientam a análise dos dados. Assim, foram identificados os seguintes operadores analíticos: perfil dos atores; ação/efeitos; e impactos da profissão.

A imersão nos dados, auxiliada pelo recurso dos operadores analíticos, nos conduziu ao delimitamento progressivo do processo analítico. Para tanto, 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 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 configuração profissional, escolhas e visão de futuro dos entrevistados. Ainda dentro do nível microssocial, analisamos alguns impactos da ação no indivíduo — com base nas obras de Sennett. Por fim, considerando a ideia de jogos de escalas de Revel, realizamos uma análise conjunta dos níveis (incidências entre eles), que revelaram as principais características do que é ser professor de Administração nas escolas privadas pesquisadas.

4 ANÁLISE

4.1 Ambiente macrossocial

O nível de análise macrossocial corresponde ao ambiente mais amplo (QUÉRÉ, 1997) em que os atores se movem. No fenômeno aqui estudado, o ambiente é marcado pelas políticas públicas referentes ao ensino superior brasileiro. Essas políticas transformaram o setor privado da educação superior. Tal constatação é importante para a análise dos dados deste estudo, pois nos inspiramos no Programa Forte (BLOOR, 1991), o qual defende que as condições sociais e culturais influenciam fortemente a ciência.

Desde o golpe militar de 1964, observa-se o incremento do apoio governamental ao ensino superior brasileiro. Nos anos 1990, intensifica-se a política de apoio à expansão desse setor, respaldada na reforma do Estado implementada no país (ALVES; ALVARENGA, 2017). A expansão das instituições privadas foi desencadeada 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”, resultando na mercantilização ampliada da educação superior. Esse processo oportunizou 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 necessariamente pesquisa e extensão. Além da maior parte dessas instituições oferecer somente ensino no nível de graduação, elas continuaram expandindo seus campi/polos para

idades 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). Assim, 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, foram editadas várias portarias, decretos e outras normas para operacionalizá-la. No governo de FHC, o Decreto nº 2.306/1997 regulamentou o Sistema Federal de Educação (normatização da tipologia e atribuições das IES, e admissão das IES com fins lucrativos), e o Decreto nº 3.860/2001, 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 4.914/2003, concedeu autonomia aos centros universitários, enquanto o Decreto nº 5.622/2005, regulamentou a educação a distância (EAD) no país. 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 oferta bolsas aos 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).

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 ultrapassava 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.

A partir de 2007, o fortalecimento da iniciativa privada também engendra a organização de grandes conglomerados (oligopólios), a consolidação de uma economia de escala, na qual grandes grupos ou “redes” adquirem IES menores, praticam preços mais baixos, ampliando o EAD. 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 (SGUISSARDI, 2008; CHAVES, 2010; MANCEBO; DO VALE; MARTINS, 2015).

4.2 Níveis mesossocial e microssocial – 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 microssocial (ABÉLÈS, 1998; LEPETTIT, 1998; REVEL, 1998a; 1998b) corresponde às situações (QUÉRÉ, 1997). Neste estudo, o nível microssocial refere-se à ação dos professores. Como esses dois níveis estão fortemente correlacionados, eles são descritos e analisados conjuntamente.

4.2.1 Modalidade de ensino presencial

Nessa modalidade, a ação dos professores é pautada na relação com os alunos em sala de aula. 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.

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. Outros professores alegaram lecionar disciplinas variadas a cada semestre. “[...] 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). Mas também há a questão de ser responsável por uma ou mais disciplinas específicas e assumir disciplinas aleatórias, caso haja necessidade.

Os coordenadores de cursos têm o poder de escolha das disciplinas e conseguem se manter dentro das suas áreas de especialidade e/ou preferência. “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). Nas IES privadas, a disputa pelo poder formal segue a lógica das empresas privadas, que se pauta 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.

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). Os professores ficam condicionados à oferta de disciplinas/carga horária que as instituições (por meio dos coordenadores de curso) disponibilizam.

Um aspecto importante levantado pelos entrevistados é a necessidade do bom relacionamento com o coordenador do curso, uma vez que este tem o poder e a autonomia de alocar carga horária aos professores. Então, quem tem melhor relacionamento com o coordenador acaba sendo privilegiado com maior carga horária, com os melhores dias e horários, com as melhores disciplinas. Assim, os professores acabam aceitando a maioria das propostas feitas pela coordenação do curso, 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”.

No tocante à preparação das aulas, a ementa e a bibliografia básica de uma disciplina podem ser consideradas, de acordo com a ótica da Sociologia Pragmatista Francesa, como dispositivos (DODIER; BARBOT, 2017). A imposição é feita pela instituição de ensino para que elas sejam seguidas, de modo que elas auxiliem, orientem as aulas (ação do professor). A finalidade de quem constrói a ementa (instituição) é manter um padrão de cada disciplina entre os diversos docentes que a assumirão. Portanto, esses dispositivos refletem as normas que os seus autores investiram para elaborá-los e guiam a atividade dos professores. Assim, estes não interrogam os ideais, os modelos impostos, e aceitam o padrão para seguir adiante e se manterem nessas instituições.

Em relação ao espaço físico destinado aos docentes, todos os entrevistados citaram a sala comum de professores, não havendo espaço individual para trabalho. Porém, eles acabam não a utilizando, pois não permanecem na IES 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 coor-

denadores de curso e professores com outros cargos administrativos possuem sala de trabalho individual.

4.2.2 Modalidade de ensino virtual (EAD)

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 interação 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 performa 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 podem ser um problema se o profissional não souber utilizá-los. Eles comportam um desafio e uma aprendizagem obrigatórios, pois o docente precisa aprender a utilizá-los para agir.

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 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.

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. 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 “versátil” e lecionar qualquer disciplina da área da

Administração/Gestão é uma vantagem tanto para as IES (quanto menor o quadro de professores, maior rentabilidade financeira para os proprietários) quanto para os docentes que dependem (financeiramente ou por experiência) da sua permanência na empresa. Alguns entrevistados criticam esse perfil de professor da IES privada por acabar prejudicando a qualidade do ensino.

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. 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 baseado em uma determinada remuneração e acabam sendo surpreendidos a cada semestre. Outras IES privadas exigem a permanência do profissional no local de trabalho para que ele cumpra a sua carga horária fixa e responda a toda demanda de trabalho do dia. Conseqüentemente, esses profissionais são menos afetados com oscilação de carga horária e de remuneração.

Os docentes que não possuem carga horária fixa nas IES criam sua rotina de trabalho, produzem os materiais, fazem atendimento virtual aos alunos e realizam outras atividades nas suas casas, frequentando a escola somente nos momentos de gravação das aulas ou de participação em reuniões. Nota-se a heterogeneidade da configuração profissional virtual, posto que os docentes dos cursos 100% on-line possuem uma rotina distinta dos docentes dos cursos semipresenciais.

A apostila/livro pode ser considerada como um dispositivo (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.

Concebemos que a ementa, a bibliografia e a apostila da disciplina integram um dispositivo sociopedagógico, pois as instituições de ensino o controlam 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.

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.

Essa 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. O processo avaliativo 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 questões para um banco de dados, não discute com outros docentes sobre as atividades avaliativas e sobre o desempenho dos alunos nas outras disciplinas.

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. Aqui, levantamos as seguintes questões: no que resulta um ensino processado por um sistema não humano, sem as relações professor-aluno? Qual a qualidade desse ensino que não considera a individualidade do aluno?

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

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.

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. 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.

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. Nesse sentido, a avaliação dos professores feita pelos alunos pode ter consequências sérias: “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 da disciplina.

Observa-se que 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 demanda profissionais que reproduzam o ensino imposto pelo sistema, que agradem (showman) o aluno cliente e que assegurem lucro aos empresários. Os docentes não precisam construir conhecimento novo, apenas reproduzir o que já está padronizado (ementas, bibliografias, apostilas e provas). Consequentemente, a maior parte dos professores possui a titulação máxima de mestre. A ação coletiva de natureza científica entre os professores para a produção de conhecimentos é praticamente nula. O trabalho (ação) do professor nesse tipo de instituição é prioritariamente individual, sem espaço para o diálogo, o

debate e a reflexão coletiva com seus pares do campo científico da Administração.

4.2.4 Configuração profissional, escolhas e visão de futuro dos entrevistados

A configuração profissional dos entrevistados revelou que a maioria deles concilia ou conciliava (no caso dos ex-professores da rede privada) a docência nas IES privadas com outras atividades profissionais, ou seja, eles não se dedicam totalmente às atividades docentes nessas instituições. Nenhum entrevistado optou por se dedicar integralmente à docência na rede privada por inúmeros fatores (instabilidade, baixa remuneração, condições de trabalho, mercantilização do ensino, outros objetivos de vida e carreira, etc.). Tal configuração denota uma dimensão relevante do “*ethos*” da profissão docente de Administração em IES privadas.

Cabe, então, levantar a seguinte questão: qual é o lugar que a atividade docente ocupa no portfólio de atividades desses profissionais?

Outra questão relevante diz respeito ao futuro profissional dos entrevistados. Dos quinze professores inseridos atualmente nessas IES, apenas três não possuem pretensão de cursar doutorado e, juntamente com outra entrevistada, não objetivam passar em concurso docente de IES pública. Fora o entrevistado que já é professor efetivo na universidade pública, dez pretendem o doutoramento para tentar concursos na rede pública, mas por enquanto ainda são mestres, então aproveitam para complementar o seu currículo com as horas em sala de aula na rede privada.

Portanto, conclui-se que para os entrevistados desta pesquisa a IES privada é um **lugar de passagem** entre um mestrado e um doutorado, um doutorado e um concurso público; como também uma passagem para uma via adicional de complementação de renda. Ser professor na IES privada é menos uma escolha de carreira, de vida profissional, que o aproveitamento de uma oportunidade surgida durante a trajetória profissional.

4.3 Efeitos no campo – um olhar integrado sobre ambiente, contextos e situações

Ao adotarmos a lógica do Programa Forte na análise macrossocial, assumimos que as condições socioculturais influenciam significativamente a ciência, embora reconhecendo que nas IES pesquisadas 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 formação científica de profissionais, logo, também pertencem ao mundo da ciência.

Optamos por priorizar os contextos e as situações (níveis mesossocial e microssocial), pois esta pesquisa é pragmática, enfatiza a ação dos indivíduos, no caso, dos professores das IES privadas. Porém, nesta análise, o ambiente macrossocial também é relevante para compreendermos o fenômeno estudado, já que as IES se multiplicaram graças ao efeito das políticas públicas adotadas nos governos de FHC e de Lula.

Apesar dos atores governamentais (re)delinarem 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. Portanto, o nível mesossocial incide no nível macrossocial na medida em que concretiza as políticas públicas (como a lei se pratica, o que ela gera) de determinada forma, quando os atores privados estabelecem como o setor atua. 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 do campo engendram a dinâmica do setor. É o caso, por exemplo, das decisões tomadas por uma IES de não oferecer pós-graduação *stricto sensu* e de não fazer pesquisa para gerar conhecimento científico novo.

Já os contextos incidem sobre os atores em si, pois a lógica privatista padronizou o ensino superior e limitou a ação dos docentes (eles precisam seguir as regras das IES para continuarem atuando nelas), contudo esses profissionais também incidem no

nível mesossocial, uma vez que se movem, não agem da mesma forma e possuem uma relativa “margem de manobra”. Os docentes estabelecem objetivos específicos, estratégias, lógicas de ação e utilizam a organização também 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.

Assim, constatamos que a análise dos jogos de escalas é um recurso útil, porquanto “nenhuma escala tem privilégio sobre outra, já que é o seu cotejo que traz o maior benefício analítico” (REVEL, 1998a, p. 14). Ainda que priorizemos determinadas escalas, “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 a relação meso-micro — a IES e a ação do professor — revela a preocupação intelectual de construir, alicerçado na experiência de campo, algumas generalidades coerentes e sólidas no âmbito organizacional (ABÉLÈS, 1998).

O exame dos dados referentes aos contextos e às situações, considerando a influência do ambiente, evidenciaram as principais características do que é ser professor de Administração nas escolas privadas pesquisadas: i) heterogeneidade e diversidade; ii) flexibilidade e curto prazo; iii) incerteza/insegurança; iv) fragilidade de vínculos e limitação da ação coletiva; v) submissão e falta de autonomia; vi) individualismo.

A **heterogeneidade** e a **diversidade** das IES, das modalidades de ensino e, conseqüentemente, dos modos de agir dos professores se inserem na política pública dos governos de FHC e de Lula, que favoreceram a expansão da educação privada e a mercantilização do ensino superior.

O aprofundamento na ação dos entrevistados evidenciou diferenças entre as regras de cada tipo de ensino e de IES, algumas são mais padronizadas do que as outras, ainda assim o poder de escolha e a liberdade de ação são limitados. Um exemplo claro dessa dissemelhança entre o professor presencial e o docente virtual é que este não prepara a versão final das provas aplicadas às suas turmas, não as corrige, não realiza o fechamento das notas, e assim não

necessariamente tem conhecimento dos seus alunos que foram aprovados ou reprovados; 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 ou modalidade (contexto) e age de modo diferente — as situações são diversas.

Flexibilidade e curto prazo espelham a cultura do capitalismo atual e evidenciam que o professor das instituições privadas é semelhante aos outros profissionais de setores capitalistas altamente competitivos. Ele precisa se adaptar rapidamente às constantes mudanças de disciplinas e cursos, adquirir conhecimentos de outras áreas da Administração, saber atuar tanto presencialmente quanto virtualmente (dependendo da demanda da IES), ter espaço na agenda para mudar horários (ou acaba perdendo carga horária).

Sennett (2006) afirma que esse contexto de condições sociais instáveis e fragmentárias impõe ao indivíduo o desafio do “talento”, de estar incessantemente descobrindo e desenvolvendo novas aptidões/habilidades, posto que diversas capacitações possuem vida curta na economia atual. Nesse sentido, o ideal do artesanato (fazer bem uma única atividade), por exemplo, pode ser economicamente desfavorável. 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 seu mestrado 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 e para a redução dos custos, eliminando a necessidade de contratar docentes para cada especialidade. Então, o profissional que consegue transitar com maior “facilidade” pelas diversas áreas prospera nesse tipo de ensino. Todavia, essas instituições compõem um setor da economia que trabalha com o conhecimento científico e, apesar dos docentes apenas o reproduzirem/divulgarem, a sua qualidade e o seu avanço requerem 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.

A **incerteza/insegurança** da profissão afeta diretamente a vida pessoal dos docentes entrevistados. Eles vivem frequentemente estressados, ansiosos, doentes emocional 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 os salários, contratam mão de obra barata (menos especializada; o professor doutor tem um custo maior), entre outras estratégias que massificam e mercantilizam a educação.

Apesar de não ser o objetivo específico 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, não há pluralismo no conhecimento ofertado. Inclusive, não há pluralismo de visões de mundo. A formação oferecida aos estudantes é unificadora/reduzora, pautada no conhecimento positivista/funcionalista/tecnicista.

A **fragilidade de vínculos** e a **limitação da ação coletiva** são evidenciadas em vários aspectos, por exemplo, quando os entrevistados revelam que 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, pois o vínculo com a escola é contratual, frio e, em diversos casos, percebido e tratado como temporário. Consequentemente, eles não “vestem a camisa” da IES, tanto que, na oportunidade julgada conveniente se desligam (**lugar de passagem**), pois a grande maioria não escolheu trilhar a carreira docente na rede privada como principal, mas ela foi

oportunizada pela facilidade de entrada, pela indicação de alguém, e por outros motivos.

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 científico. 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. Tais laços necessitam da associação a longo prazo e da intenção de firmar compromissos com outrem (SENNETT, 2015). Ademais, não há ação coletiva com os colegas, ou sindicato e outras associações para criticar o sistema, dado que o docente não se reconhece como ator social. Portanto, sem crítica, os profissionais não conseguem mudar uma realidade predominada pelo liberalismo econômico. As condições (reflexão coletiva, autonomia, liberdade de ação, ação coletiva, associações científicas, vínculos internos e externos) que proporcionam a materialização da crítica não estão presentes nesse contexto.

A **submissão** do profissional à coordenação e à escola acarretam a **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 já estabelecidos. A ação do profissional virtual é ainda mais padronizada, já que todo o conteúdo que produz é normatizado e não há interação direta com o aluno. Os docentes ficam à mercê dos coordenadores dos cursos para ter carga horária e para conseguir determinada disciplina. Desse modo, em sua ação eles não conseguem transformar significativamente a realidade que encontram (QUÉRÉ, 2009), posto que pouco interferem/intervêm concretamente nas decisões, praticamente apenas seguem regras.

Sennett (2006) afirma que o capitalismo atual também impõe o desafio de como o indivíduo faz para lidar com as relações de curto prazo e de si mesmo: se as instituições não propiciam um contexto de longo prazo, ele precisa, obrigatoriamente, compor a narrativa da sua vida e “se virar” solitariamente. Nesse cenário, o fechamento de si na individualidade é também uma válvula de escape do docente, dado que não há interação (ou ela é mínima) com os outros colegas, e que o vínculo com a instituição é fraco e a ação é limitada/padronizada. O professor vai seguir,

então, objetivos e estratégias de ação fortemente individuais. Tal fechamento de si, quando observado coletivamente, nos leva a constatar a predominância do **individualismo** como lógica da ação. Quando o individualismo é agregado à autossatisfação como única resposta emocional do agir, a cooperação social se esvai e a ação coletiva — principalmente de cunho crítico e transformador — é frágil ou quase inexistente (SENNETT, 2014). Não obstante, o ator não vai ser totalmente dominado pela estrutura/sistema, pois vai utilizá-la para alcançar as suas metas financeiras, de currículo ou outras.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora contando com mais de uma centena de Programas de Pós-Graduação em Administração no país, ao iniciarmos este estudo constatamos a quase total falta de pesquisas sobre a atuação dos docentes em Administração nas IES privadas e, conseqüentemente, a ausência do tratamento científico desse segmento específico de atuação profissional na formação oferecida por esses Programas.

A disciplina que tem como objetos o campo e a ação dos atores da ciência é a Sociologia da Ciência e, malgrado a construção progressiva de uma Sociologia da Ciência da Administração no Brasil, os trabalhos elaborados até então não abordam as IES privadas como campo de ação dos docentes. Por conseguinte, adotamos como objetivo desta pesquisa compreender a configuração da área de atuação docente e a ação dos profissionais em Administração nessas IES. Para alcançá-los, investimos em uma imersão nesse campo, realizando vinte e nove entrevistas semiestruturadas com professores e ex-professores em Florianópolis e Londrina.

A referida imersão nos conduziu à busca de suporte teórico para a análise dos dados, cuja composição agregou conhecimentos advindos da Sociologia da Ciência, da Sociologia Pragmatista Francesa, da discussão sobre o novo capitalismo empreendida por Richard Sennett, e da análise conjunta dos níveis macrosocial, mesossocial e microssocial.

As políticas públicas de apoio à expansão do ensino superior privado, implementadas com mais intensidade nos governos de FHC e de Lula, propicia-

ram a proliferação das IES privadas. Assim, os atores públicos (re)delinearam o campo (incidência do macro no meso), entretanto são os atores privados que estabelecem como o setor atua. Somente as práticas dos atores do nível mesossocial instalam a dinâmica do setor no tempo (incidência do meso no macro). A lógica privatista padronizou o ensino superior, comprometeu a sua qualidade e limitou a ação dos docentes (incidências do meso no macro e no micro).

As análises dos contextos e das situações (influenciados pelo ambiente) revelaram as dimensões que consideramos como centrais da configuração do campo e das principais lógicas de ação dos docentes: heterogeneidade e diversidade; flexibilidade e curto prazo; incerteza/insegurança; fragilidade de vínculos e limitação da ação coletiva; submissão e falta de autonomia; individualismo.

Assim, emerge da nossa pesquisa um quadro geral altamente problemático para os docentes desse campo. Todavia, esses atores estabelecem objetivos específicos, estratégias, lógicas de ação e utilizam a estrutura/sistema para benefício próprio; vários deles consideram a IES como um **lugar de passagem**, imprimindo um tom de realidade no contexto que lhes é imposto (incidência do micro no meso e, de certa forma, no macro).

Esperamos que este estudo contribua para a redução da lacuna identificada na Sociologia da Ciência da Administração no Brasil, desencadeando o tratamento científico das questões concernentes ao campo de trabalho das IES privadas no âmbito da formação de mestres e doutores.

■ REFERÊNCIAS

- 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.
- 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.
- 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, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 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: ORTIZ, R. (org.). **Pierre Bourdier: Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017**. 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.
- 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.
- HOUDART, S. Humanos e Não Humanos na Antropologia. Petry, D. F. (trad.). **ILHA**, v.17, n.2, p.13-29, ago./dez. 2015.
- HOUDART, S.; THIERY, O. **Humains, non-humains**: comment repeupler les sciences sociales. Paris: La Découverte, 2011.
- 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.
- LATOURE, 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.
- MANCIBO, 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.
- 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: DEUS, J. D. (org.). **A crítica da ciência**: sociologia e ideologia da ciência. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.
- 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, Florianópolis. **Anais [...]**. Florianópolis: UFSC, 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 (org.). **Compétences critiques et sens de la justice**. Paris: Economica, 2009.
- 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.
- SCHLICKMANN, R. **Administração universitária**: desvendando o campo científico no Brasil. 2013. 287 f. Tese (Doutorado em Administração) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2013.
- 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.; PINHEIRO, D. Epistemologia e sociologia da ciência da administração: uma reflexão inicial sobre os estudos do campo no Brasil. In: XXXIII ENANPAD, 2009, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: ANPAD, 2009. p. 1-16.

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 foucaldienne. **Revue de l'Institut de sociologie**, p. 91-107, 2012.

VINCK, D. **Sciences et société**: sociologie du travail scientifique. Paris: Armand Colin, 2007.