



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade – FACE
Programa de Pós-Graduação em Administração – PPGA
Mestrado Acadêmico em Administração

BÁRBARA NOVAES MEDEIROS

**DISCURSO ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

BRASÍLIA – DF

2017

BÁRBARA NOVAES MEDEIROS

**DISCURSO ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília (UNB) como requisito à obtenção do grau de mestre em Administração.

Orientador: Dr. Marcus Vinícius Soares Siqueira

BRASÍLIA – DF

2017

BÁRBARA NOVAES MEDEIROS

**DISCURSO ORGANIZACIONAL EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO
SUPERIOR PRIVADAS: UMA ANÁLISE CRÍTICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração (PPGA) da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de Brasília (UNB) como requisito à obtenção do grau de mestre em Administração.

COMISSÃO JULGADORA:

Professor Dr. Marcus Vinicius Soares Siqueira, PPGA/UNB
Orientador

Professora Dra. Flávia Luciana Naves Mafra, UFLA
Examinadora Externa

Professor Dr. Ricardo Correa Gomes, PPGA/UNB
Examinador Interno

Professora Dra. Gisela Demo, PPGA/UNB
Examinadora Suplente

Brasília – DF, 05 de dezembro de 2017.

AGRADECIMENTOS

A Deus, que em sua infinita bondade e amor, iluminou os meus passos nessa caminhada, enviou anjos que me ajudaram a prosseguir, cuidou da minha vida e saúde nos momentos de fragilidade e acalentou o meu coração nos momentos de oração.

Aos meus pais, por me amarem tanto e provarem esse amor tão sublime a todo tempo comigo. Não tenho palavras para descrever o que sinto por eles, só sei dizer que esse amor faz nascer e renascer em mim o que há de melhor para vê-los felizes e realizados comigo. Especialmente à minha mãe, carinhosamente, Suci, por ter me ouvido sempre que liguei e precisei a distância do seu cuidado. Especialmente ao meu pai, carinhosamente, Baianinho, por toda energia e alegria de me ver trilhando novos caminhos em Brasília-DF, por me apoiar para que tudo desse certo do melhor jeito possível. Aos meus irmãos, Lucas e Tiago, cunhada Emília, lindas sobrinhas, Bibi e Rafa, primas e primos, especialmente a Luciana que não mediu esforços para ajudar-me nos momentos difíceis e demais familiares de Minas Gerais e da Bahia, pelo amor, cuidado e respeito dedicado.

Ao meu orientador, professor Dr. Marcus Vinícius Soares Siqueira, por ser um excelente orientador; não teria chegado às considerações finais sem as ponderações feitas por ele ao longo deste trabalho. Obrigada por tudo de coração, pelas dicas, sugestões, críticas, prazos, inúmeras leituras, respostas imediatas por *e-mail*, ensinamentos valiosos em sala de aula na etapa de orientação e pela compreensão nos momentos difíceis de fragilidade com a minha saúde.

Aos meus professores do PPGA – UNB, pelas contribuições precisas à minha formação nesta etapa.

À profa. Christiane, do PPGSOL – UNB, por todo carinho, atenção e ensinamentos do campo da sociologia clínica, que enriqueceram o meu olhar na condição de pesquisadora.

Aos professores membros da banca de qualificação e apresentação da dissertação, Profa. Dra. Flávia Luciana Naves Mafra, Prof. Dr. Ricardo Gomes, Profa. Dra. Gisela Demo, Profa. Dra. Andrea Gonçalves, por terem aceitado participar e ler tão precisamente o trabalho, pontuando e direcionando novos questionamentos que contribuiram para o enriquecimento deste estudo.

À Universidade de Brasília – UNB e ao Programa de pós-graduação em Administração

– PPGA, pela ética e respeito na condução do processo seletivo em que fui aprovada.

À secretária Edivânia, por todo apoio durante a realização do mestrado.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela concessão da bolsa de estudos, que permitiu uma dedicação integral ao mestrado.

Aos participantes da pesquisa, pela confiança, disponibilidade e contribuição.

Aos meus professores e ao coordenador do curso de Administração em Montes Claros – MG pelo incentivo ao mestrado, especialmente à Luciana Martins, pelos conselhos e direcionamento e a Cledinaldo Dias, pelo apoio na viagem de realização do teste ANPAD e pela amizade que construímos ao longo desta caminhada.

À profa. Sarah Jane e às colegas Laura Caldeira e Christine Araújo do PPGDS – UNIMONTES, por todo apoio e partilha de conhecimento durante a disciplina de Trabalho, Formação e Desenvolvimento que cursei como aluna especial antes de ingressar na Universidade de Brasília-DF.

Aos colegas, amigos e companheiros de estudo do PPGA - UNB, especialmente a Patrícia Rosvadoski, a Nazareno Araújo, a Andreia Pereira, a Hécio Almeida, a Gustavo de Freitas, a Luisa Magalhães e a Isadora Bacha; do PPGSOL – UNB, especialmente a Marcello Barra e a Luciana Passarinho. Agradeço a amizade, o companheirismo, o apoio, as dicas, os momentos de partilha de conhecimento, de alegrias e também de dúvidas, angústias e ansiedades que marcaram nossa trajetória.

Ao grupo EOGP-UNB, que tive o prazer de reuni-los no *whatsapp* para trocarmos experiências a distância acerca de Estudos Organizacionais Críticos, especialmente a Marcelo Finazzi e a Juliana Bueno por todo apoio, parceria, dicas e partilha de conhecimento.

Aos amigos de Montes Claros – MG, Jannaína Oliveira, Cecília Nobre, Patrícia Alves, Cenira Alves, Janaína Chamone, Dayane Alkmim, Núbia Alves, Ane Tolentino, Daniela Aniceto, Neiva Figueiredo, Lediane Caetano, Maria Cláudia Xavier, Valéria Campagnac e Verônica Campagnac que sempre me incentivaram ao estudo, torceram por mim e me deram força nos momentos de fragilidade com minha saúde.

Aos amigos de Brasília – DF, pelo acolhimento e apoio enquanto residi em BSB para realização deste mestrado, especialmente a Ana Paula Domingues, que atenciosamente me ouvia, ria, brincava, chamava para turismo, caminhadas, conversas, almoços e programas culturais. Sem dizer as inúmeras caronas que me oferecia e que me conduziram nas “tesourinhas” de Brasília-DF. A Ziel, Conceição e família, pelo acolhimento em sua residência logo que cheguei a Brasília. A Gabriela, minha prima de BSB, por todas as orientações e pelo

apoio. Aos vizinhos, João Paulo, Raphael e Dona Lúcia, por todo carinho comigo. A Vandinho, por todo apoio e confiança.

A todos que contribuíram direta e indiretamente para a realização deste trabalho, o meu muito obrigada!

*Conheça todas as teorias,
domine todas as técnicas,
mas ao tocar uma alma humana,
seja apenas outra alma humana. Carl Jung*

RESUMO

O presente estudo analisa como os gerentes produzem, simbolizam, subjetivam e promovem o discurso organizacional no controle de docentes em Instituições de Ensino Superior privadas. Especificamente, contextualiza a Expansão do Ensino Superior privado no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado; compreende quais aspectos e indivíduos influenciaram na produção do discurso dos gerentes; apreende os mecanismos utilizados para promover o discurso em âmbito da ideologia gerencialista; compreende o sentido do trabalho para os gerentes em âmbito da ideologia gerencialista. Esta pesquisa caracteriza-se como qualitativa e exploratória-descritiva, baseada em um estudo com 12 gerentes de 3 IES privadas da cidade de Montes Claros – MG. Para coleta de dados, foi utilizado um roteiro semiestruturado em profundidade e a técnica de entrevista. A análise de dados (amostras das entrevistas) foi realizada a partir da Análise Crítica do Discurso (ACD) inspirada nas asserções teórico-metodológicas de Fairclough juntamente com o modo de análise indutivo sob perspectiva da Sociologia Clínica (SC). Os resultados foram analisados a partir de 3 categorias (produção do discurso, promoção do discurso, simbologia e subjetivação do trabalho) baseadas nos objetivos específicos. Os resultados revelaram que o discurso organizacional é perpassado por aspectos do domínio ideológico, cultural, político, econômico e psicológico no controle dos (as) docentes. É produzido pelos (as) gerentes com influência dos proprietários/conselho/direção executiva e dos (as) próprios (as) docentes. Observou-se que os (as) gerentes têm necessidade de promoverem o discurso utilizando-se principalmente de mecanismos de mediação e de controle por saturação. Constatou-se que os (as) gerentes subjetivaram e simbolizaram o trabalho e as IES de forma positiva a fim de promovê-los apenas sob a ótica do prazer. Em outro momento, revelaram que trabalham em um contexto permeado pela ideologia gerencialista.

Palavras-Chave: Discurso Organizacional. Ideologia Gerencialista. Ensino Superior Privado. Controle de Docentes. Sentidos do Trabalho.

ABSTRACT

The present study analyzes how managers produce, symbolize, subjectivize and promote organizational discourse in the control of teachers in private higher education institutions. Specifically, it contextualizes the Expansion of Private Higher Education in Brazil from the 1990s under the view of the commodification of education and the management actions of the State; perceives which aspects and individuals have influenced the production of managerial discourse; grasps the mechanisms that are used to promote discourse within the framework of managerialist ideology; understands the meaning of the work for the managers in the scope of the managerialist ideology. This research is characterized as qualitative and exploratory-descriptive, based on a study with 12 managers of 3 private, Higher Education Institutions (HEI) from the city of Montes Claros - MG. For data collection, it was used a semistructured script in depth and the interview technique. The analysis of data (interviews samples) was performed from the Critical Discourse Analysis (CDA) inspired by the theoretical-methodological assertions of Fairclough together with the mode of inductive analysis under the perspective of Clinical Sociology (CS). The results were analyzed from three categories (discourse production, discourse promotion, symbology and work subjectivation) based on the specific aims. The results revealed that the organizational discourse is permeated by aspects of the ideological, cultural, political, economic and psychological domain in the control of teachers. It is produced by the managers with influence of the owners/board of directors/executive direction and of the teachers themselves. It was observed that the managers need to promote the discourse using mainly mechanisms of mediation and saturation control. It was found that managers subjectivated and symbolized work and HEI positively in order to promote them only from the point of view of pleasure. In another moment, they revealed that they work in a context permeated by managerialist ideology.

Key-words: Organizational Discourse. Managerialist Ideology. Private Higher Education. Teacher Control. Work Meanings.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

1. LISTA DE FIGURAS

Figura 1. Desenho dos métodos, técnicas e procedimentos da Pesquisa.....	96
--	----

2. LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1. Evolução do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais de 1991 a 2015 no Brasil.....	30
Gráfico 2. Evolução do Número de Instituições de Educação Superior presenciais, por categoria Administrativa de 1991 a 2015 na cidade de Montes Claros – MG.....	120
Gráfico 3. Evolução do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais de 1991 a 2015 na cidade de Montes Claros – MG	121

3. LISTA DE QUADROS

Quadro 1. Evolução do Número de Instituições de Educação Superior presenciais, por categoria Administrativa de 1991 a 2015 no Brasil	29
Quadro 2. Instituições sociais <i>versus</i> Organizações Sociais	47
Quadro 3. Fases da Análise de Discurso	99
Quadro 4. Categorias de Análise	111
Quadro 5. Estratégias de Análise Crítica do Discurso (ACD)	114
Quadro 6. Panorama de Montes Claros – MG.....	117
Quadro 7. Ocupação com maiores estoques.....	117
Quadro 8. Número de Instituições de Educação Superior por categoria, presenciais e com sede na cidade de Montes Claros-MG	118
Quadro 9. Número de cursos de graduação por categoria, presenciais, em atividade e com sede na cidade de Montes Claros-MG	118
Quadro 10. Cursos de graduação presenciais, em atividade e por grau acadêmico em Montes Claros-MG.....	119
Quadro 11. Perfil dos (as) entrevistados (as).....	123
Quadro 12. Produções discursivas acerca do Trabalho e da Instituição.....	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAD - Análise Automática do Discurso

ACD - Análise Crítica do Discurso

ADTO - Análise de Discurso Textualmente Orientada

BM - Banco Mundial

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE - Conselho Federal de Educação

CEFET - Centro Federal de Educação Tecnológica

CONAES - Comissão de Avaliação da Educação Superior

CPA - Comissão Própria de Avaliação

CREDOC - Crédito Educativo para Estudantes Carentes

EAD - Educação a Distância

ENADE - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FACEART - Faculdade de Educação Artística

FADEC - Faculdade de Administração e Finanças

FADIR - Faculdade de Direito

FAFIL - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras

FAMED - Faculdade de Medicina

FD - Formação Discursiva

FELP - Fundação Educacional Luiz de Paula

FIES - Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior

FMI - Fundo Monetário Internacional

FUNM - Fundação Norte Mineira de Ensino Superior

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

ICA - Instituto de Ciências Agrárias

IES - Instituições de Ensino Superior

IFET - Institutos Federais de Educação Tecnológica

IFNMG - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPCA - Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo

ISO - *International Organization for Standardization* ou Organização Internacional para Padronização

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MERCOSUL - Mercado Comum do Sul

MDE - Manutenção e Desenvolvimento da Educação

MEC - Ministério da Educação

OIT - Organização Internacional do Trabalho

PEC - Proposta de Emenda Constitucional

PNE - Plano Nacional de Educação

PROUNI - Programa Universidade para Todos

REUNI - Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SC - Sociologia Clínica

SEM - Setor Educacional do Mercado Comum do Sul

SINAES - Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TIC - Tecnologias da Informação e Comunicação

UAB - Universidade Aberta do Brasil

UFMG - Universidade Federal de Minas Gerais

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

UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros - MG

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	14
2. REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	23
2.1.1. Expansão do Ensino Superior no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização e das ações gerenciais do Estado	24
2.1.2. Ações gerenciais do Estado implementadas pós-reforma – dos anos 1995 até os tempos atuais	36
2.1.3. De instituição social à organização social: análise da natureza das IES	46
2.1.4. Da Administração de empresas à administração escolar: análise do papel do gerente ..	50
2.2. DISCURSO ORGANIZACIONAL E CONTROLE DO INDIVÍDUO	55
2.2.1. Discurso organizacional: caráter ideológico e modos de representação	55
2.2.2. Produção e Promoção do discurso dos gerentes em âmbito da ideologia gerencialista nas organizações	62
2.2.3. Organizações e modos de controle do indivíduo	73
2.2.4. Aproximações entre o controle das organizações industriais e administrativas com os princípios e controle que regem a escola	76
2.3. TRABALHO	83
2.3.1. As transformações do sentido do trabalho	83
2.3.2. A dimensão subjetiva do trabalho na vida humana	89
2.3.3. Da centralidade aos diversos significados do trabalho para o indivíduo	91
3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA	94
3.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA	94
3.2. PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA CLÍNICA (SC) E DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD) SOB OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO	96
3.2.1. Sociologia Clínica (SC)	97
3.2.2. Análise Crítica do Discurso (ACD)	98
3.3. PARTICIPANTES E <i>LÓCUS</i> DA PESQUISA	107
3.4. INSTRUMENTO DE PESQUISA	108
3.5. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS	109

3.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS	110
4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	116
4.1. CONTEXTO DE EXPANSÃO EM MONTES CLAROS-MG	116
4.2. PERFIL DOS (AS) ENTREVISTADOS (AS)	123
4.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE	124
4.3.1. Categoria de Análise: Produção do Discurso	124
4.3.2. Categoria de Análise: Promoção do Discurso	144
4.3.3. Categoria de Análise: Simbologia e Subjetivação do Trabalho	153
4.3.3.1. <i>Simbologia do trabalho: o papel do gerente</i>	153
4.3.3.2. <i>Simbologia do trabalho e da instituição em uma palavra</i>	160
4.3.3.3. <i>Subjetivação do trabalho: prazer, libertação, reconhecimento, entre outros</i>	163
4.3.3.4. <i>Subjetivação das condições de trabalho</i>	167
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	173
REFERÊNCIAS	179
APÊNDICES	189
Apêndice 1 – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)	189
Apêndice 2 – Roteiro de entrevista para gerentes de Instituições de Ensino Superior Privadas	190

1. INTRODUÇÃO

O Ensino Superior brasileiro experimentou mudanças significativas na sua estruturação e em seu funcionamento ao longo do tempo, principalmente sob influências das políticas neoliberais, das novas tecnologias de educação/produção e da auto aceleração do mercado capitalista - globalizado, em constante reestruturação produtiva e ascendência competitiva (ARAÚJO, C. V. B., 2014; BRESSER PEREIRA, 1998; BRUNO, 2011; CHAUI, 2003; DOURADO, 2002; ENGUITA, 1989; PARO, 2010a, 2010b; SÁ, 1986). Por meio das políticas neoliberais, essa influência se deu a partir da implantação do Estado mínimo em meados dos anos 70 e 80, no qual o Estado minimizou as suas atividades em todas as esferas da vida nacional, em relevo, na área econômica visando à redução de custos e a um maior desenvolvimento para o país (BRESSER PEREIRA, 1998). O impacto dessa política neoliberal para o Ensino Superior foi ingressá-lo no mercado e privatizá-lo (deslocando-o para o privado), o que culminou na sua expansão (DOURADO, 2002; MANCEBO, 2004; MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; MARTINS, 2009; SEVERINO, 2009; SOUSA, 2008).

Atualmente, o número de Instituições de Ensino Superior (IES) privadas é bem maior que o número de universidades do setor público. De acordo com os dados do Censo da Educação Superior em 2015, o Brasil tem um total de 2.364 Instituições de Educação Superior, sendo 87,52% delas, privadas. No total, todas essas Instituições ofertaram 33.501 cursos de graduação, aproximadamente três milhões de discentes ingressaram em cursos de graduação na Educação Superior. O número de matrículas em IES privadas em 2015 alcançou a maior participação percentual dos últimos anos, 75,68% do total.

Sem dúvida, esses dados demonstram que o Ensino Superior Privado tem crescido fortemente. Isso sinaliza um cenário desafiador para esse mercado, permeado pela competitividade (expansão quantitativa de IES privadas, grande oferta de vagas e cursos), diversidade (diversas formas de estrutura e modalidades de ensino - como exemplo, Educação a Distância (EAD), diversas estratégias alinhadas à demanda do mercado), complexidade (velocidade das informações, gestão das relações de trabalho), conflitos diversos (produtivismo, violência moral, sofrimento, pressões, condições e relações de trabalho), contradições (relação escola-empresa, aluno-cliente, professor-proletário, custo-benefício do discurso dos gerentes), ideologias (crenças como manipulação dos indivíduos), avaliação (avaliação dos cursos por

meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) em parceria com o MEC - mecanismos de regulação do Estado), entre outros (BRUNO, 2011; DOURADO, 2002; GOMES, 2008; LACERDA, FERRI, DUARTE, 2016; MANCIBO, 2004; MANCIBO, VALE, MARTINS, 2015; MARTINS, 2009; SEVERINO, 2009; SOUSA, 2008).

Diante desses desafios e tendo em vista que a expansão não foi sinônimo de universalização, e sim de aumento no número de IES privadas sob princípios mercantilistas, pode-se dizer que a gestão dessas IES privadas é singular sob à ótica das contradições de cunho educacional/pedagógico e administrativo (MARTINS, 2009; PARO, 2009, 2010a, 2010b; SEVERINO, 2009). Uma das contradições, e talvez a principal delas, está na **gestão da relação escola-empresa**, pois envolve dois universos diferentes - educacional/pedagógico e administrativo.

Sob universo educacional/pedagógico, a Educação Superior deve prezar pela formação e pela transformação do indivíduo e da sociedade, ou seja, por uma formação para a vida e não por uma formação estritamente profissional para o mercado de trabalho, além de ser um direito de todos o acesso a essa educação. Sob universo administrativo, a IES privada deseja alcançar lucratividade. Os proprietários do capital, ou seja, os donos do negócio esperam retorno sobre o investimento. Por ser IES privada, não é acessível a todos, segregando quem não pode pagar para estudar. Se o discente começar estudar e não pagar a mensalidade, recebe tratamento de inadimplência, vai a protesto uma vez que firmou-se um contrato inicial com a escola-empresa (ARAÚJO, V. F., 2003; CHAUI, 2003; FREIRE, 1996; GAULEJAC, 2007; PARO, 2009, 2010a, 2010b; SANDER, 2007a, 2007b; TOURAINE, 1998; TRAGTENBERG, 1979, 1985, 2002).

Nesse ínterim, os gerentes tendem a atribuir maior foco ao seu papel e discurso organizacional a fim de atender as necessidades financeiras e alcançar lucratividade para a IES, ou melhor, para os proprietários do capital (donos do negócio). Desse modo, tendem a transpor medidas de ordem capitalista e economicista para o coração das IES privadas. As questões pedagógicas (material didático adotado, avaliação/conceito dos cursos, a formação da equipe de docentes...) transformam-se em estratégias de marketing para conquistar e reter os discentes (ARAÚJO, V. F., 2003; DELORS, 1998; ENGUITA, 1989; FREIRE, 1996; GAULEJAC, 2007; PARO, 2009, 2010a, 2010b; SÁ, 1986; SANDER, 2007a, 2007b; TRAGTENBERG, 1979, 1985, 2002).

É por isso que há discussões que versam que a gestão destas IES privadas não deve ser realizada por profissionais de outros campos de atuação no mercado, e sim por

educadores/pedagogos (PARO, 2009, 2010a, 2010b; RIBEIRO, 1986; SANDER, 2007a, 2007b; TEIXEIRA, 1968; TOURAINÉ, 1998;). Independente da formação do gerente, cabe ressaltar, neste trabalho, e discutir quais são as implicações do papel gerencial para os gerentes nesse contexto. Afinal, o gerente é uma pessoa, com suas histórias, desejos, aspirações, angústias, família e emoções e mais que qualquer outro indivíduo, interioriza as contradições do capital/trabalho (GAULEJAC, 2007, 2014). Por um lado interioriza a lógica do lucro/capital e por outro, é assalariado nessas IES privadas, submetido à imprevisibilidade da carreira, pressões do trabalho, ritmos acelerados e competições constantes (GAULEJAC, 2007).

Uma segunda contradição é a **relação aluno-cliente**. O discente, como cliente e comprador de um serviço analisa bem o mercado antes de tentar o processo seletivo e ingressar em uma IES privada. Ao seu alcance, estão divulgadas na *internet* e muitas vezes expostas em *outdoors* as notas atribuídas pela CAPES em parceria com o MEC dos cursos oferecidos nas IES privadas. Aliado a esse critério, o discente busca o menor custo, benefícios, excelência em prestação de serviço e qualidade. A tendência do mercado capitalista educacional privado é transmutar de serviço para produto e considerar a educação como uma mercadoria. Esse processo de receber a educação como uma mercadoria é complexo e alvo de inúmeras críticas para a formação do discente (ARAÚJO, V. F., 2003; CHAÚÍ, 2003; ENGUITA, 1989; FREIRE, 1996; MANCEBO, 2004; MARX, 1996; PARO, 2009, 2010a, 2010b; SÁ, 1986; TRAGTENBERG, 1979, 1985, 2002; VERGARA; AMARAL, 2010).

A terceira contradição está na **relação professor-proletário**. Os gerentes buscam envolver o corpo docente a fim de a IES ser referência no mercado, de ter a melhor equipe exposta nos *outdoors* da cidade, de conquistar e reter o maior número de discentes, de manter sua empregabilidade demonstrando resultados aos donos do negócio, entre outros. Prometem benefícios, realizam confraternizações, reuniões, seduzem e encantam os (as) docentes (ANTUNES, 2009; FREITAS, 2000; MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; SIQUEIRA, 2009a; TRAGTENBERG, 1979, 1985, 2002; VERGARA; AMARAL, 2010).

Desse modo, os (as) docentes estabelecem vínculos com as organizações que os afastam de perceber os pontos negativos, que não são visíveis e aparentes. Percebem apenas o lado positivo do trabalho, do discurso organizacional e das organizações. Sendo que por trás dos discursos de promessas, estão passíveis a uma lógica de pressão, a um ritmo acelerado de produtividade, a metas, a autonomia controlada, ao tempo excessivo de trabalho não consideradas (em casa e na IES), atividades burocráticas que lhes escapam a função, aulas numerosas, turmas cheias de discentes, falta de recursos físicos e pedagógicos, salários baixos,

violência moral e assédio sexual muitas vezes velado. Isso tende à proletarização do trabalho, desgasta as relações de trabalho entre docentes e gerentes, como também pode impactar negativamente o ensino-aprendizagem entre o docente e o discente (ANTUNES, 2009; CHANLAT, 1994; DEJOURS, 2004; ENRIQUEZ, 1999, 2001; FARIA e SCHMITT, 2007; FREDDO, 1994; FREIRE, 1996; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; GODOI e XAVIER, 2012; HIRIGOYEN, 2008; MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; TRAGTENBERG, 1979, 1985, 2002; VERGARA; AMARAL, 2010).

O cenário que vive em prol do trabalho exige que o docente “renda” a sua vida ao trabalho, como uma espécie de pertencimento integral à IES privada. A tendência é o docente se perder de si quando se subordina passivamente à ideologia dominante do mercado. Em outras palavras, a sua finalidade de existência praticamente se reduz à centralidade que atribui ao trabalho (CHANLAT, 1994; ENRIQUEZ, 1999, 2001; FARIA; MENEGHETTI, 2007a; FREDDO, 1994; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; SIQUEIRA, 2009a; TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004; VERGARA; AMARAL, 2010; VIEGAS, 1989).

Por último, mas não findável em termos de contradições, está o **custo-benefício do discurso do gerente**. Os gerentes das IES privadas constroem e promovem todo esse discurso ideológico supracitado para beneficiarem a si próprios (garantindo empregabilidade) e a IES (lucratividade, comprometimento organizacional dos (as) docentes, fortalecimento da marca, entre outros). Desse modo, tendem a ser influenciados por outros indivíduos, como proprietários/conselho/direção executiva, na construção e representação desse discurso organizacional no controle dos docentes. A posição que ocupam nas IES é entre os proprietários e os docentes, o que permite alguma autonomia, embora essa seja controlada (FAIRCLOUGH, 2016; FARIA e MENEGHETTI, 2007b; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987).

Dessa maneira, não se pode negar que esse discurso organizacional tem um custo para o gerente e é marcado fortemente pelas contradições do capital/trabalho, uma vez que é também uma prática de dominação e controle que a IES exerce sobre ele. Persuadidos e motivados a rentabilidade, os gerentes dessas IES privadas se submetem ao discurso organizacional dos proprietários do capital (donos do negócio). Isso vai além da adesão aos preceitos da missão, visão e valores da Instituição, chega a ser uma doação de própria vida à Instituição. Precisam constantemente justificar a posição de gerente para se manter como “funcionários empregáveis”, bem vistos diante das pressões vividas (CHANLAT, 1994; ENRIQUEZ, 2001; FARIA; MENEGHETTI, 2007a, 2007b; FARIA e SCHMITT, 2007; FREDDO, 1994;

FREITAS 2000; GAULEJAC, 2007; MENEGHETTI e CICMANEC, 2010; PAGÈS et al. 1987; SIQUEIRA, 2009a).

Atender as demandas por lucro é uma palavra de ordem e os gerentes precisam balizar a isso, estratégias e prevenção a riscos que podem afetar as IES privadas. Há uma obrigação de atualização permanente devido às mudanças rápidas e frequentes quanto à política, à legislação e à economia desse mercado. Vivem sob pressão por metas e entregas. Estar atento à lógica organizacional que vê o aluno como cliente também é eixo central das suas ações gerenciais. Desse modo, os efeitos do discurso organizacional professado pelos gerentes não ocorrem somente sobre os (as) docentes (subordinados), mas também por quem produz e promove esse discurso organizacional, ou seja, sobre os próprios gerentes. Isso tende a precarizar as condições de trabalho de ambos (gerentes e docentes), caminhando para a “desumanização”; para a perda da solidariedade, afetividade e vínculos; para o esfriamento das relações de trabalho e extinção do espaço livre à criação (ANTUNES, 2009; ARAÚJO, V. F., 2003; DEJOURS, 2004; FREIRE, 1996; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; MANCEBO, VALE, MARTINS, 2015; SIQUEIRA, 2009a; TRAGTENBERG, 1979, 1985, 2002; VERGARA; AMARAL, 2010)

Essa ordem capitalista, gerencialista e mercantilista cada vez mais aumenta o seu potencial de influência e impacta a dimensão subjetiva dos gerentes na atribuição de significado e simbologia ao trabalho, na identidade que constroem a partir do trabalho que executam, como também impacta a saúde física e psíquica. Nesse contexto global em desfavor ao trabalho, o gerente é persuadido pelo desejo de conquista, o que lhe impede de perceber que a sua autonomia e liberdade são limitadas em favor da evolução das IES (DEJOURS, 1992, 2004, 2006; DIAS SOBRINHO, 2016; ENRIQUEZ, 1999, 2001; FARIA; MENEGHETTI, 2007a; FARIA; SCHMITT, 2007; GAULEJAC, 2007; HIRIGOYEN, 2008; LHUILIER, 2005; MENDES, 2008; PAGÈS et al., 1987; TOURAINÉ, 1998; TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004).

Diante disso, é imprescindível a crítica às práticas gerenciais, como normas, regras, produção e promoção ideológica do discurso, vantagens concedidas, salários e benefícios, gestão de afetos, fusão de valores culturais, entre outras práticas no domínio econômico, político, ideológico, psicológico e cultural nas organizações. Principalmente a crítica ao discurso organizacional, a fim de repensar o papel exercido pelos gerentes na produção e promoção do discurso no controle dos (as) docentes e seus efeitos tanto para os docentes quanto para os gerentes (BRUNO, 2011; CHAUI, 2003; ENGUITA, 1989; ENRIQUEZ, 1990; PAGÈS et al., 1987; PARO, 2010a, 2010b; SÁ, 1986; TRAGTENBERG, 1979, 1985, 2002).

Desse modo, **o problema desta pesquisa é:** como os gerentes produzem, simbolizam, subjetivam e promovem o discurso organizacional no controle de docentes em Instituições de Ensino Superior privadas? Como resposta ao problema, o **objetivo geral** é analisar como os gerentes produzem, simbolizam, subjetivam e promovem o discurso organizacional no controle de docentes em Instituições de Ensino Superior privadas. Buscaram-se também **objetivos específicos**, conforme a seguir:

- 1) contextualizar a Expansão do Ensino Superior privado no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado;
- 2) compreender quais aspectos e indivíduos influenciam na produção do discurso dos gerentes nas Instituições de Ensino;
- 3) apreender os mecanismos utilizados para promover o discurso em âmbito da ideologia gerencialista nas Instituições de Ensino;
- 4) compreender o sentido do trabalho para os gerentes em âmbito da ideologia gerencialista nas Instituições de Ensino.

A escolha desta temática se deve ao fato de se buscar compreender criticamente o discurso organizacional professado por meio dos gerentes, em âmbito da ideologia gerencialista, do controle burocrático e da dupla natureza educacional/pedagógica e administrativa destas IES privadas no contexto de expansão, mercantilização e de ações gerenciais do Estado em que se situam atualmente.

É importante ressaltar que o foco deste estudo não é criticar o Sistema Educacional Superior privado como um sistema segregador, de cunho capitalista, direcionado à formação de mão de obra para o mercado, entre outras contradições. Essas críticas compõem um dos objetivos específicos desta pesquisa como forma de contextualizar a expansão do Ensino Superior em nível macro (Brasil) e micro (cidade de Montes Claros-MG). Para além da abordagem instrumental funcionalista, o foco central é analisar criticamente o discurso organizacional professado por meio dos gerentes e seu caráter ideológico em âmbito da ideologia gerencialista.

A relevância social deste estudo está em alertar para o fato da Expansão do Ensino Superior privado ser uma tendência atual, uma vez que as ações gerenciais do Estado para Educação estão tendendo a uma estagnação no setor público de ensino, o que servirá como base para uma abertura novamente à expansão do privado - ao aumento da privatização - no contexto neoliberal, com fins de absorver uma demanda educacional que deveria ser atendida pelo Estado. Para inferir isso, este estudo faz uma leitura e um apanhado histórico das ações

gerenciais do Estado desde os anos 90 aos tempos atuais, como também discute questões sobre administração escolar, entre outros.

Realizar um estudo como o que está sendo proposto significa também buscar ressignificar as práticas discursivas e sociais dos gerentes, a fim de diminuir as contradições, conflitos e efeitos no sentido e simbologia que atribuem ao seu trabalho. Significa desnaturalizar e desmistificar as práticas discursivas gerenciais em IES privadas, a fim de melhorar as condições de trabalho e saúde dos indivíduos (gerentes, docentes e demais trabalhadores) que trabalham nesse contexto, o que parece ainda haver pouca reflexão em âmbito privado, contribuindo também para o campo de estudos organizacionais críticos. Significa, ainda, uma forma dessas IES reverem seus processos, diretrizes, entre outros.

A preferência da autora desta dissertação é pela utilização do termo Instituições de Ensino Superior privadas, devido ao tratamento que é dado pela Lei nº 9.394/96. Por outro lado, a autora concorda com a afirmação de Chauí (2003) sobre o caráter organizacional assumido pós-reforma do Estado por essas IES privadas. Esse assunto será melhor discutido na seção “Instituições sociais *versus* organizações Sociais”. No decorrer do texto, palavras sinônimas como empresas, organizações e escolas poderão ser encontradas, uma vez que os autores citados as preferiram em seus textos. A letra maiúscula utilizada em Instituição de Ensino Superior tem como intenção dar destaque à palavra.

Quando esta pesquisa utiliza o termo gerente, é com intenção de se referir a gerentes do campus/unidade, de recursos humanos, de pesquisa, coordenadores (as) de cursos. Docente é outro termo recorrente quanto a sinônimos. Muitos autores citados tratam o termo como professores e educadores. A preferência foi por utilizar o termo docente, devido à docência ser praticada por pessoas que não possuem uma formação específica em pedagogia, e por ser mais comum para designar professores pós-graduados. Há autores que versam sobre o termo professores como uma profissão como outra qualquer, outros versam sobre o termo educador como um dom, uma vocação. Alunos, educandos e discentes são sinônimos que também aparecem no desenvolvimento do texto com preferência pela utilização da terminação discente, que em *latim* significa aluno.

A autora deste trabalho deu preferência a utilização de dois termos - indivíduo e trabalhador, diante de tantas terminologias utilizadas pelos autores (homem, ser humano...). É uma estratégia de generalização, sem atribuir um gênero (feminino ou masculino) específico ao texto escrito e por questões estéticas da escrita. Em muitos momentos, essas duas terminologias - indivíduo e trabalhador - estarão referindo-se a gerentes e docentes.

Em termos de estrutura, este trabalho organiza-se de forma que o primeiro capítulo, **Ensino Superior no Brasil**, contextualiza a Expansão do Ensino Superior no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado pós-reforma do Estado, dos anos 1995 até os tempos atuais. De forma que a discussão se expande à análise do caráter de organização social adquirido pós reforma do Estado pelas IES e sua dupla natureza educacional/pedagógica e administrativa, como também abarca os princípios administrativos que regem essas IES, o que implica uma contextualização desde a administração de empresas à administração escolar, com foco no papel do gerente.

O segundo capítulo, **Discurso Organizacional e controle do indivíduo**, coloca em discussão o discurso organizacional professado por meio dos gerentes, com foco no caráter ideológico e nos modos de representação em âmbito da ideologia gerencialista. A discussão envolve os aspectos hegemônicos na produção do discurso e os mecanismos utilizados pela gerência como forma de promoção do discurso ideológico, como também discute modos de controle do docente nas organizações, na intenção de captar o sujeito, na sua ação e no seu trabalho por meio da promoção do discurso gerencial. Discute as questões físicas, do controle físico, da dominação taylorista quanto à ótica burocrática que também se fazem presente nessas IES.

O terceiro capítulo, **Trabalho**, reflete acerca das transformações do sentido do trabalho ao longo do tempo para o indivíduo, de forma a situar a tendência o trabalho na atualidade. Discute a dimensão subjetiva e o trabalho na vida humana, uma vez que é importante compreender como o gerente se sente com relação ao que faz. Posteriormente, enfatiza da centralidade do trabalho aos diversos significados do trabalho para o gerente, como forma de perceber o trabalho como central, como forma de realização, de conviver, entre outros.

A seguir, a seção de **Métodos e Técnicas de pesquisa** é delineada com fins de caracterizar esta pesquisa como qualitativa e exploratória-descritiva, baseada em um estudo sob perspectiva da Sociologia Clínica (SC) e da Análise Crítica do Discurso (ACD). Nesse delineamento, são explicitados os (as) participantes e o *lócus* da pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e a análise de dados. Decidiu-se caracterizar o perfil das Instituições de Ensino pesquisadas somente a partir das semelhanças, tendo em vista a periculosidade da temática abordada a fim de não comprometer a identidade das IES e dos gerentes pesquisados.

Vale ressaltar que se optou por incluir a discussão sobre a ACD na seção de metodologia como forma de contextualizar a abordagem do autor Fairclough (2016), que

servirá como base para o estabelecimento de um passo a passo para a análise de dados do discurso sob enfoque indutivo. Lembrando que o próprio autor afirma que a análise do discurso é uma abordagem teórico-metodológica. Salienta-se que não será realizada intervenção clínica (LÉVY, 2001) no campo de pesquisa. Não haverá observação da prática dos gerentes, o que não se configura como uma limitação para este estudo, devido ao interesse desta pesquisa ser compreender, descrever e explorar o fenômeno estudado sob o método indutivo, de forma a clarificar conceitos (GODOY, 1995).

Posteriormente, a seção **Análise e discussão dos resultados** apresentará o panorama de Expansão do Ensino Superior privado na cidade de Montes Claros - MG, seguido do perfil dos (as) entrevistados (as) e das análises das categorias: a) produção do discurso; b) promoção do discurso; c) simbologia e subjetivação do trabalho. Isso se dará a partir da análise de amostras dos discursos professados pelos gerentes interconectadas com as dimensões de análise realizadas no referencial teórico deste trabalho sob perspectiva da ACD, da SC e do método indutivo.

Ao final, nas **Considerações Finais**, a pesquisadora deste trabalho não só faz reflexões sobre as contribuições e as limitações da pesquisa, como também expõe novos encaminhamentos, tanto para o aprofundamento próprio em pesquisas futuras quanto para dar sugestões a outros pesquisadores.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

O primeiro tópico deste capítulo propõe contextualizar a expansão do Ensino Superior no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado. Abordar essa temática significa retomar a discussão sobre a reforma universitária (1968), que simbolizou o início de uma expansão; a crise fiscal do Estado nos anos 70 e 80; a Reforma do Estado, as privatizações e políticas neoliberais no Brasil a partir do governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002); a promulgação da Constituição de 1988; a atuação do Banco Mundial (BM) no campo educacional a partir de 1980; o avanço da globalização a partir das influências do processo de Bolonha (1999), da abertura ao capital das IES, do Mercado comum do sul (MERCOSUL) educacional; o avanço das tecnologias, como a flexibilização e diversificação do ensino com a EAD.

O segundo tópico tratará das ações gerenciais do Estado pós-reforma do Estado, dos anos 1995 até os tempos atuais. Começa-se abordando a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 e seus desdobramentos, o antigo “provão” reformado e instituído como Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) (2004), a remodelação do CREDUC (1975) no Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES) (1999), o Programa universidade para todos (PROUNI) (2004), a flexibilização e diversificação da Universidade Aberta do Brasil (UAB) (2006), o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) (2007), como também políticas e tendências atuais no campo político educacional, com destaque para a emenda constitucional nº 95, em 2016.

O terceiro tópico analisará o caráter de organização social adquirido pós-reforma do Estado pelas IES e sua dupla natureza educacional/pedagógica e administrativa. Levando ao questionamento do quarto tópico acerca dos princípios administrativos que regem essa Instituição de Ensino, o que implica uma contextualização desde a administração de empresas à administração escolar, com foco no papel do gerente.

Araújo, C. V. B. (2014), Bruno (2011), Dourado (2002, 2011), Freire (1996), Mancebo (2004), Mancebo, Vale, Martins (2015), Martins (2006, 2009), Marx (1996), Paro (2009, 2010a, 2010b), Ribeiro (1986), Sander (2007a, 2007b), Severino (2009), Sousa (2008), Souza (2006),

Teixeira (1968) e Tragtenberg (1979, 1985, 2002) serão alguns dos autores que embasarão teoricamente esta seção.

2.1.1. Expansão do Ensino Superior no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado

Retomar os acontecimentos dos anos 60 faz parte da história da Expansão do Ensino Superior, que ocorreu com maior expressividade a partir dos anos 90. Em meados dos anos 60, permanecia entre estudantes e docentes um clima de insatisfação com a estrutura e gestão das universidades vigentes. Essa insatisfação era permeada também por uma expressiva demanda por vagas no Ensino Superior (ARAÚJO, C. V. B., 2014). Em várias Instituições de Ensino, discentes e docentes realizavam “cursos paralelos” como, por exemplo, cursos científicos em discordância com o currículo existente, o que despertou um intenso movimento em busca de novos rumos para a academia. Isso culminou na reforma universitária brasileira ocorrida em 1968 em pleno regime militar autoritário (MARTINS, 2009).

Essa reforma foi embasada na Lei nº 5.540/68, que firmou como objetivo do ensino superior no seu art. 1º, “a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário”. No seu art. 2º, explicitou que o ensino superior deveria ser ministrado em “universidades e, excepcionalmente, em estabelecimentos isolados, organizados como instituições de direito público ou privado”. A indissociabilidade do ensino e da pesquisa, a oferta de cursos para fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho, também estavam presentes no texto da Lei, a fim de guiar os novos rumos da universidade a partir dos anos 68. Segundo Martins (2006, p.1007), a orientação básica dessa reforma de 1968 era interligar o Ensino Superior com a produtividade do sistema econômico, visando a “contenção de despesas das universidades públicas, a eficiência operacional e a racionalização das atividades acadêmicas”.

Essa Lei nº 5.540/68 influenciou o perfil do discente, flexibilizou métodos e critérios com vistas às diferenças individuais dos discentes; criou departamentos reunidos ou não em unidades mais amplas; extinguiu as cátedras, à estabilidade de docentes de universidades públicas; adotou o vestibular unificado e classificatório de forma a avaliar a formação recebida pelos candidatos e sua aptidão intelectual para estudos superiores; adotou o sistema de créditos;

recomendou a implantação da pós-graduação, da especialização e aperfeiçoamento, da extensão, entre outros (BRASIL, 1968; MARTINS, 2006, 2009).

Alguns dos resultados dessa reforma de 1968 não foram condizentes com o que era pretendido e com que estava estabelecido na Lei nº 5.540/68. Como diz Martins (2009), foram paradoxais e favoráveis ao processo de privatização que veio logo em seguida. Isso porque permitiu a criação e a multiplicação de estabelecimentos isolados, como público: autarquias de regime especial ou fundações de direito público; como particular: fundações ou associações, sob aprovação do Conselho Federal de Educação (CFE) (BRASIL, 1968). Desde a aprovação da primeira LDB em 1961, o CFE reforçou sua atuação e passou a aprovar abertura e o funcionamento dessas Instituições de Ensino. Antes desse período, o CFE era somente um órgão de assessoramento (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015; MARTINS, 2009).

Essa reforma de 1968 não conseguiu expandir a oferta do sistema público de ensino, apenas realizou modernizações em Universidades Federais e Instituições Estaduais. Abriu espaço para a expansão do setor privado, que demonstrou aumento significativo no número de matrículas nesse período. Um dos motivos que justifica isso foi a oferta de acesso a IES privada para uma grande massa de discentes que não conseguiam passar nos exames seletivos (vestibulares) das Instituições públicas (MARTINS, 2006, 2009; SOUSA, 2008).

A reforma de 1968 simbolizou o início de uma Expansão do Ensino Superior privado sobre o público em tempos de repressão e autoritarismo (ditadura militar) (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015). Em outras palavras, período da ditadura militar no Brasil, que durou de 1964 a 1985. O primeiro governo durante a ditadura foi o de Humberto de Alencar Castelo Branco (1964-1967) e foi finalizado com o governo de João Figueiredo (1979-1985). Devem-se evidenciar alguns acontecimentos durante o período dos anos 70 ao 80:

- a) o Estado entrou em crise a partir dos anos 70 face ao crescimento distorcido e ao processo de globalização, tornou-se a principal causa da redução das taxas de crescimento econômico, da elevação das taxas de desemprego e do aumento da taxa de inflação. Essa crise do Estado foi acentuada nos anos 80 (BRESSER PEREIRA, 1998, 2000);
- b) na década de 80, houve uma desaceleração da expansão do Ensino Superior devido à crise do Estado (MARTINS, 2009; SOUSA, 2008);
- c) ocorreu a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 (BRESSER PEREIRA, 1998, 2000; DOURADO, 2011);

d) nos anos 80, o Banco Mundial (BM) em sintonia com o Fundo Monetário Internacional (FMI) adotou de um escopo centrado na visão unilateral de custos e benefícios, na priorização da educação básica, na privatização e diversificação do nível de ensino superior (DOURADO, 2002).

Essa crise, iniciada nos anos 70 e acentuada no anos 80 teve como causa fundamental uma “crise fiscal do Estado, do modo de intervenção do Estado no econômico e no social, da forma burocrática de administrar o Estado” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 51). A capacidade do Estado de intervenção no mercado diminuiu dramaticamente, praticamente imobilizou/paralisou o Estado e suas ações, que se encontrava falido (BRESSER PEREIRA, 1998, 2000).

A crise vivida pelo Estado teve efeitos bem significativos no Brasil, na educação - tema em debate - desacelerou a expansão do setor público nos anos 80 (MARTINS, 2009; SOUSA, 2008). Na visão de Sousa (2008), as medidas tomadas pelo Governo Militar a partir de 1975 foram fatores que influenciaram na estagnação do setor público. Por outro lado, a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 significou uma conquista para a sociedade brasileira, pois reuniu representantes do povo em Assembleia Nacional Constituinte para instituir o Estado Democrático (BRASIL, 1988; DOURADO, 2011). “Na educação superior, ganha relevo a garantia, no texto constitucional, da autonomia das universidades” (DOURADO, 2011, p.56).

A educação foi incluída no art. 205º da Constituição Federal de 1988 como um “direito de todos e dever do Estado e da família”, muitas foram as mobilizações a favor do seu desenvolvimento e expansão (ARAÚJO, C. V. B., 2014). O BM e o FMI revigoraram a sua atuação como instrumentos importantes nos processos que se iniciaram no Brasil de reforma do Estado - “reestruturação e abertura das economias aos novos marcos do capital sem fronteiras” - e de reforma do superior de ensino (DOURADO, 2002, p.238).

Dourado (2002, p. 241) afirma que a análise dessas questões políticas listadas e supracitadas para Educação Superior só pode se realizar a partir de um entendimento dos “vários instrumentos e mecanismos que preconizam a reforma desse nível de ensino e de sua relação orgânica com o processo de reforma de Estado”. Dito isso, três fatores estão entre os pressupostos julgados como principais a serem abordados nessa seção por terem relação com a reforma do Estado e com o nível de Ensino Superior. São eles: as políticas neoliberais, o avanço da globalização e da tecnologia. Salienta-se que a reforma do Estado será explicitada no desenvolvimento do primeiro fator (neoliberalismo).

Sobre o **primeiro fator** - neoliberalismo, afirma-se que surgiu no pós-guerra (II Guerra Mundial), nos países europeus, onde imperava o capitalismo avançado. A ancoragem do neoliberalismo é baseada na ideia de um mercado e comércio livre sob a declaração de ser a única solução para o desenvolvimento de países periféricos, tendo como pano de fundo a auto-regulação do mercado. A ideologia neoliberal influenciou vários Estados que passaram por reestruturações, disseminando suas crenças, hegemonia e proliferando suas ideias de produtividade e competitividade (ARAÚJO, C. V. B., 2014).

No caso do Brasil, é sabido que a crise que o Estado vivenciava nos anos 70 e 80 era devido à falência do Estado, entre outros (BRESSER PEREIRA, 1998). Desse modo, a necessidade de reforma orientada para expansão e desenvolvimento do mercado – abertura do capital - ficava cada vez mais evidente. Essa reforma significava “transitar de um Estado que promove diretamente o desenvolvimento econômico e social para um Estado que atue como regulador e facilitador ou financiador a fundo perdido desse desenvolvimento” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.58).

“Posta em movimento em 1995, pelo então ministro da Reforma do Estado Bresser-Pereira, e em curso até os dias atuais” (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 35), essa reforma teve “três dimensões: uma institucional, outra cultural e uma terceira - de gestão” (BRESSER PEREIRA, 2000, p.14). Institucional devido preconizar mudanças e a criação de novas instituições legais e organizacionais; cultural, por transitar da cultura burocrática para a gerencial; e de gestão, devido colocar em prática as novas ideias gerenciais no setor público baseadas na gestão do setor privado, priorizando as estratégias de gestão da qualidade - de eficácia (BRESSER PEREIRA, 2000).

Na dimensão institucional, o Estado minimizou a sua atuação por meio das bases políticas que foram estabelecidas pelo Plano Diretor da Reforma do Estado (princípios do plano: privatização, terceirização e a publicização) no governo de Fernando Henrique Cardoso (BRESSER PEREIRA, 1998; 2000). Para compreender melhor essas bases políticas, faz-se necessário clarificar que:

A privatização é um processo de transformar uma empresa estatal em privada. Publicização, de transformar uma organização estatal em uma organização de direito privado, mas pública não-estatal. Terceirização é o processo de transferir para o setor privado serviços auxiliares ou de apoio. (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 61).

As atividades estatais foram divididas em dois tipos: atividades exclusivas do Estado e as atividades não-exclusivas do Estado (BRESSER PEREIRA, 1998). Esse último grupo,

incluiu os serviços de caráter competitivo e as atividades auxiliares ou de apoio. No âmbito das atividades de caráter competitivo (que podem ser prestadas pelo setor público ou privado) surgiu um novo formato institucional: as “organizações sociais”, o que Bresser Pereira (1998) associa à ideia de “parceria entre o Estado e a sociedade”. Uma parceria estabelecida de acordo com os anseios do Estado. A educação foi incluída pelo Estado como serviços não exclusivos, como uma organização social. O Estado, como representante do poder político, passou a ser supervisor, uma espécie de agência de controle, de financiamento e de avaliação da educação, uma vez que criou condições jurídicas de privatizar o ensino (SEVERINO, 2009).

Uma das críticas que se formou, foi a educação ter deixado de ser concebida como um direito e ter passado a ser considerada um serviço - um serviço que pode ser privado ou privatizado (CHAUÍ, 2003; SEVERINO, 2009). A Educação passou a ser componente de disputa hegemônica. Comprometeu assim, a sua função social como também seus preceitos conflitaram com os interesses do mercado, uma vez que as universidades tiveram que buscar fontes alternativas de sobrevivência (ARAÚJO, C. V. B., 2014). Mancebo, Vale e Martins (2015) postularam sobre o caráter duplo da privatização: primeiro, a oferta desmedida de ensino pelo setor privado; segundo, o sentido da privatização dentro do próprio setor público. Esse último ponto, clarifica a afirmação anterior de Araújo, C. V. B. (2014) sobre as fontes alternativas de sobrevivência. Na explicação de Mancebo, Vale e Martins (2015), muitos docentes da rede pública, em “especial docentes-pesquisadores - passam a participar do processo de captação de recursos para a pesquisa, para a instituição e até para si” mesmos.

Chauí (2003, p. 7) afirma que a universidade nos anos 90 passou a ser caracterizada por sua operacionalidade, “regida por contratos de gestão, avaliada por índices de produtividade, calculada para ser flexível”. Além de traduzir, “de forma crescente, o modo como o capital busca valorizar-se no âmbito dos sistemas de educação superior” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 33).

Na “escalada de privatização”, conforme colocado por Martins (2009), tornou-se saliente os dados relativos ao Ensino Superior, que podem ser observados no Quadro 1 e Gráfico 1. Optou-se por apresentar os dados desde 1991 a 2015, devido ao marco teórico dessa discussão da expansão ser a partir dos anos 1990. Os dados apresentados até 2015 referem-se ao último Censo da Educação Superior que se teve acesso, divulgado em 2016. Os dados são referentes apenas à expansão ocorrida em Instituições de Ensino e cursos presenciais. Não constam dados da EAD.

Há de se afirmar a partir dos dados do censo da educação superior (Quadro 1 e Gráfico 1), que desde os anos 90 é crescente a Expansão do Ensino Superior privado com fins lucrativos. Essa expansão coincidiu com os dois mandatos de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Nota-se no Quadro 1, o qual apresenta a evolução do número de IES presenciais, por categoria administrativa, público (Federal, Estadual, Municipal) e privada, que o número de IES privadas iniciou em 684 em 1995 - início do primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso, finalizando em 2002 - fim do segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, com 1442, o que quer dizer que o número de IES privadas mais que duplicou no período pós-reforma do Estado.

Em linhas gerais, de 1991 a 2015, somente 73 Instituições públicas foram criadas, o que corresponde a uma média de 3 instituições por ano. Já no setor privado, de 1991 a 2015, foram criadas 1.398 Instituições, o que corresponde uma média de 58 instituições por ano. O crescimento do setor público correspondeu a 5% do crescimento do setor privado em 24 anos. Um dos traços centrais dessa expansão do Ensino Superior privado pós-reforma do Estado é “o aprofundamento da diluição das fronteiras entre o público e o privado” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 38).

Quadro 1. Evolução do Número de Instituições de Educação Superior presenciais, por categoria Administrativa de 1991 a 2015 no Brasil

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
1991	893	56	82	84	671
1992	893	57	82	88	666
1993	873	57	77	87	652
1994	851	57	73	88	633
1995	894	57	76	77	684
1996	922	57	74	80	711
1997	900	56	74	81	689
1998	973	57	74	78	764
1999	1097	60	72	60	905
2000	1180	61	61	54	1004
2001	1391	67	63	53	1208
2002	1637	73	65	57	1442
2003	1859	83	65	59	1652
2004	2013	87	75	62	1789
2005	2165	97	75	59	1934

Continua

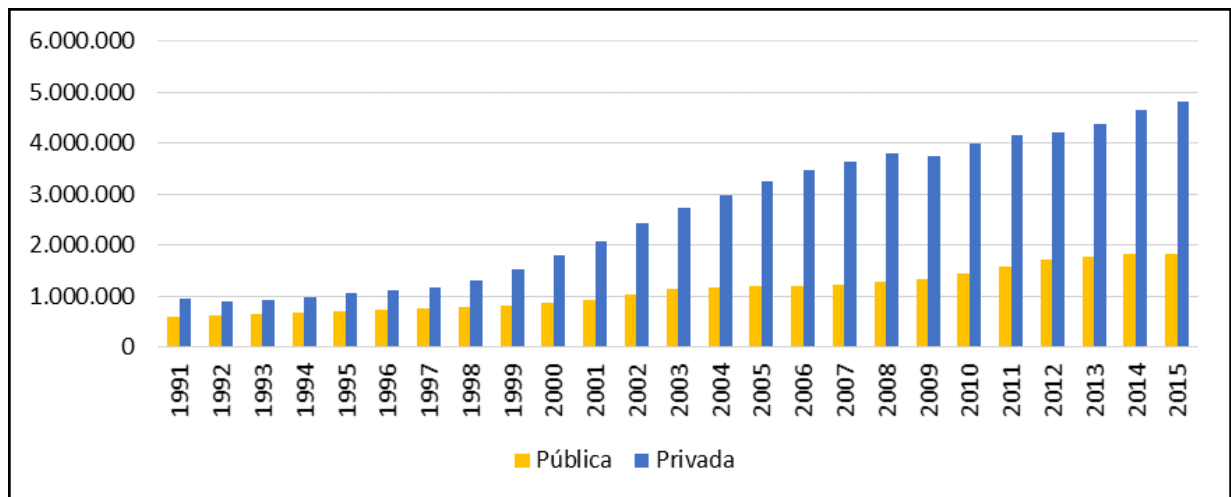
Conclusão

Ano	Total	Categoria Administrativa			
		Federal	Estadual	Municipal	Privada
2006	2270	105	83	60	2022
2007	2281	106	82	61	2032
2008	2252	93	82	61	2016
2009	2314	94	84	67	2069
2010	2378	99	108	71	2100
2011	2365	103	110	71	2081
2012	2416	103	116	85	2112
2013	2391	106	119	76	2090
2014	2368	107	118	73	2070
2015	2364	107	120	68	2069

Fonte: MEC; INEP, 2017.

O Gráfico 1 a seguir apresenta a evolução do número de matrículas nos cursos de graduação presenciais de 1991 a 2015 no Brasil. Pode-se observar que as matrículas no setor privado também foram ascendentes quando comparadas ao setor público.

Gráfico 1. Evolução do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais de 1991 a 2015 no Brasil



Fonte: MEC; INEP, 2017.

Pode-se inferir que as ações do Estado quanto à expansão demonstram em certa medida, sua desobrigação de ofertar e garantir o ensino superior público. Concorda-se com Martins (2009), quando o autor fala da “escalada da privatização”, realmente os dados comprovam que é uma escalada ascendente. Cada vez que o Ensino Superior privado expande,

aumenta mais sua subordinação ao capital e o seu valor de troca, como também aumenta a competição entre as Instituições de Ensino. Solidifica-se assim o seu caráter mercantil, instituindo novas formas de organização e controle do trabalho escolar, envolvendo discentes e docentes num novo quadro disciplinar (BRUNO, 2011).

Estando submetido às ordens do capital, o Ensino Superior privado tem o seu valor de uso (a utilidade de uma coisa) sujeitado ao seu valor de troca (a proporção na qual valores de uso de uma espécie se trocam contra valores de uso de outra espécie numa relação quantitativa), podendo ser analisado como uma mercadoria que se compra, vende e troca a qualquer tempo, desde que se tenha, nesse caso, dinheiro para pagar (MARX, 1996). Como afirma Sá (1986, p.26), “a expansão da escola privada ilustra muito bem sua maior utilidade para quem pode pagar”.

E tomando como base esta expansão e lógica capitalista, o discente, ou melhor:

o cliente tem sempre razão, adotam o conceito de ‘aluno-cliente’, subvertendo a concepção de indivíduo corresponsável por sua formação. Tornam-se, dessa forma, reféns do mercado, optando pelo caminho da ‘conveniência’, ao expandir seus territórios, facilitando o acesso e a permanência dos alunos em seus programas [...]. (VERGARA; AMARAL, 2010, p.9).

Vergara e Amaral (2010) reforçam nesse excerto o que Sá (1986) afirmou sobre a maior utilidade da escola para quem pode pagar, ou seja, os clientes. De discentes passam a ser vistos e tratados como clientes - favorecidos em inúmeros aspectos - a fim de estabelecerem uma relação de troca ou mesmo de “conveniência” como pontuado pelas autoras, na qual há uma venda do ensino com facilidade de acesso e permanência por parte das Instituições de Ensino privadas, o que atrai e “subverte” o indivíduo em sua formação devido ao seu poder de compra.

Para Severino (2009, p.259), o que acabou ocorrendo foi “uma colonização da política educacional pelos imperativos da economia”. Um “mero jogo financeiro do capital”, passou completamente a reger o ensino privado, o que transformou um direito em um privilégio individual, subjugando o seu usufruto ao poder de compra do usuário, mercantilizando as lutas em prol da cidadania pelo culto às leis do mercado (DOURADO, 2002; MARTINS, 2009; SEVERINO, 2009). Desse modo, o caráter institucional das universidades foi extinto, para dar espaço ao caráter organizacional e instrumental, à um “conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular” (CHAUÍ, 2003, p.6).

De acordo Bruno (2011), a pedagogia das competências foi a forma encontrada para subordinar a aprendizagem às novas necessidades do capital. Por competência entende-se “atributos pessoais, capacidades operatórias e relacionais” (LHUILIER, 2005, p. 218). Essa pedagogia da competência induz, segundo Severino (2009), à competitividade desenfreada e propõe a aquisição de competências nas IES, não para saber fazer, mas para competir. Isso contraria os quatro pilares da educação baseados no relatório para a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) da Comissão Internacional Sobre Educação para o Século XXI, coordenado por Jacques Delors (1998), aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer e aprender a ser.

Nas palavras de Severino (2009), a finalidade maior e central da universidade está, a cada dia, mais abalada, desconsiderada, perdendo relevância, minada por vários movimentos e muitas contradições, advindas principalmente da crescente complexificação da Educação Superior e dos processos de privatização nesse nível de ensino, como postulado também por Dourado (2002). Segundo o Dourado (2002), o resultado das políticas adotadas para educação pós-reforma do Estado é:

um intenso processo de massificação e privatização da educação superior no Brasil, caracterizado pela precarização e privatização da agenda científica, negligenciando o papel social da educação superior como espaço de investigação, discussão e difusão de projetos e modelos de organização da vida social, tendo por norte a garantia dos direitos sociais. (DOURADO, 2002, p. 246).

Martins (2009, p. 29) corrobora com Dourado (2002) e reverbera que a “simples ampliação de vagas no setor privado não ofereceu nenhuma garantia para sua democratização”. Desse modo, diante das políticas neoliberais e expansionistas, concorda-se com Dourado (2002) e Martins (2009) quando os autores indicam que o que ocorreu com o processo de expansão aproxima-se muito mais da massificação.

Bruno (2011) também postula sobre a massificação e afirma que esta se rege por uma lógica que lhe é própria, ainda define que massificação “diz respeito à redução da educação às exigências estritas do mercado de trabalho tanto no que se refere aos conhecimentos por ele requeridos quanto à imposição da disciplina necessária às formas de organização do trabalho e de vida contemporâneos” (BRUNO, 2011, p. 551).

Massificação é um termo utilizado pelos autores da bibliografia pesquisada (Bruno, 2011; Dourado, 2002; Martins, 2009), para remeter aos contornos de popularização que a Educação Superior tem tomado diante do aumento crescente do número de IES privadas. Há

uma massificação e popularização de tal modo que a gestão/administração e os princípios de organização do trabalho destas IES privadas têm cada vez mais se aproximado do modo de gestão de empresas com caráter capitalistas, como as fábricas (BRUNO, 2011; SÁ, 1986).

Severino (2009) chama atenção para algumas distorções após a expansão, como o alto índice de evasão, que expressa irracionalidade e desperdício; as vagas que não foram preenchidas; o número de formados que não conseguiram atuar no campo; a distribuição desigual das IES pelas diversas regiões do Brasil; o papel da universidade como meramente profissionalizante, questionando assim os numerosos desafios político-sociais que envolvem a realidade da educação universitária no país.

O que se conclui sob a ótica da mercantilização do ensino é que regidos por esse sistema mercantil e capitalista, os discentes não saem formados do Ensino Superior, mas como diz Severino (2009, p. 259) saem “deformados, com uma visão medíocre e egoísta da vida social e de sua participação nela”. E o que se questiona é se ainda será possível reverter a lógica mercantil de funcionamento do Ensino Privado (MARTINS, 2009).

O **segundo fator** que teve relação com a reforma do Estado e o nível de ensino superior foi o avanço da globalização. Foi necessário ao país passar por um período de adaptação às novas demandas da globalização, abrir-se ao capital e ao “enorme aumento do comércio mundial, dos financiamentos internacionais e dos investimentos diretos das empresas multinacionais” (BRESSER PEREIRA, 1998, p. 56). Isso significou um aumento da competitividade em nível internacional jamais pensado anteriormente, passando a ser condição de sobrevivência para o país (BRESSER PEREIRA, 1998).

Segundo Bresser Pereira (1998, p.56), as consequências dessa prevalência do mercado significou por um lado “uma melhor alocação de recursos e aumento da eficiência da produção”. Por outro lado, a globalização reduziu relativamente a autonomia do Estado, que “viu reduzida a sua capacidade de formular políticas macroeconômicas e de isolar sua economia da competição internacional” (BRESSER PEREIRA, 1998, p.56). Dourado (2002, p.237), estabeleceu uma crítica sobre isso dizendo que a globalização impôs a aceitação da desigualdade “como norma, e o desemprego, como uma contingência necessária ao desenvolvimento do capital”.

Sob ótica da globalização e da sua relação com o nível de Ensino Superior, salienta-se que na Europa ocorreu um encontro de ministros da educação de quatro países europeus (Alemanha, França, Itália e Reino Unido) nos anos 90, que resultou na Declaração de Sorbonne. Esta evidenciou o papel preponderante das universidades no desenvolvimento da dimensão

cultural da Europa. Em outro encontro no ano de 1999, 29 países se reuniram, o que resultou na Declaração de Bolonha (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

Esse processo de Bolonha teve o intuito de realizar uma ampla reforma da educação superior, de criar o Espaço Europeu de Ensino Superior, de forma a significar um império integrado no qual o conhecimento se torna uma nova e poderosa arma (ARAÚJO, C. V. B., 2014; SEVERINO, 2009), além de permitir “a circulação entre diversos países de trabalhadores com ensino superior, tanto no campo empresarial quanto acadêmico” (BRUNO, 2011, p.552). O objetivo que foi explícito na Declaração de Bolonha visava conduzir a uma Europa da ciência e do conhecimento (WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010).

Os impactos no Brasil dessa declaração foram visíveis com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), principalmente no que tange as universidades federais neste país e serão tratados mais adiante ainda nesta seção (ARAÚJO, C. V. B., 2014; WIELEWICKI; OLIVEIRA, 2010). A expansão da Educação Superior - sua privatização sob a égide da globalização, tomou impulso e alcançou a financeirização e internacionalização - IES foram incorporadas por organizações nacionais ou internacionais que abriram capital para serem negociadas na bolsa de valores (MANCIBO; VALE; MARTINS, 2015).

Ocorreram também “ações e políticas de regulamentação da educação no âmbito do Mercosul. Em face de consolidação das ações do Mercosul educativo.” (DOURADO, 2011, p. 60). Silveira (2016) realizou um trabalho para apreender as recentes modificações na Educação Superior brasileira por meio de duas mediações principais: o Estado brasileiro e o Setor Educacional do Mercado Comum do Sul (SEM). O tempo da pesquisa desta autora:

remonta à gênese do MERCOSUL, no início dos anos 1990, estendendo-se até os dias atuais, com base na análise documental de atas de reuniões, protocolos, planos de ação, tratados e acordos firmados no âmbito do SEM e pelo conjunto de indicações e de legislação formuladas nos mandatos de governos brasileiros, no período 1995-2014. (SILVEIRA, 2016, p. 901).

De acordo a Silveira (2016, p. 909), o MERCOSUL, projeto de integração político-econômico “com finalidade de construir instrumentos e canais que possam favorecer a circulação de capital, tecnologia, pessoal qualificado, informações e dados tanto em âmbito intrarregional (MERCOSUL) quanto birregional (União Europeia e MERCOSUL)”, baseia-se:

- a) na abertura aos mercados mundiais;

- b) no papel do Estado como regulador, normalizador, fiscalizador e catalisador das atividades econômicas;
- c) apoia-se na integração de outros setores como o cultural e o educacional, que inclui a educação como atividade a ser comercializada.

Silveira (2016) concluiu que o MERCOSUL representa uma das formas institucionais mais avançadas no domínio dos assuntos educacionais, pois vem respondendo à dinâmica da internacionalização da economia, também concorda que a integração da educação por mediação do MERCOSUL Educacional, avança de forma gradual e contínua.

O **terceiro fator** que teve relação com a reforma do Estado e o nível de Ensino Superior foi o avanço das tecnologias, que tem relação intrínseca com o avanço da globalização acima relatado. Sendo assim, a seguir desenvolve-se uma continuação da discussão sobre as novas tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) e a expansão da Educação Superior, uma marca importante foi o início do uso da EAD.

De acordo Mancebo, Vale e Martins (2015), as estatísticas oficiais sobre o uso da EAD no Brasil passaram a existir no ano de 2000. Fato este que se apoia nas normas e oficialização da EAD para todos os níveis de ensino a partir da aprovação da LDB em 1996. Segundo as autoras, nos primeiros anos, os números de matrícula na modalidade de EAD eram muito pequenos e sequer foram divulgados, mas sua expansão acarretou vários problemas.

Sobre esses problemas, Dourado (2002) alerta que não se deve ver as TIC's apenas como protagonistas sociais, como resultado do avanço das bases digitais, da hegemonia dos recursos midiáticos, mas que é necessário desnaturalizar essa visão sob olhar complexo do cenário sociopolítico, como também não perder de vista seu papel significativo como veículo formativo. O que o autor quer dizer é que existem aspectos tanto de ordem negativa quanto positiva sobre o avanço das TIC's para o nível de Ensino Superior que devem ser discutidos e levados em conta sob olhar complexo do contexto.

Mancebo, Vale e Martins (2015, p.43) desmistificam esse processo e afirmam que a EAD é “substancialmente desenvolvido por tutores que não desfrutam do mesmo reconhecimento e tratamento legal dado aos professores em geral, não dispendo sequer de vínculo empregatício”. Na visão das autoras, configura-se como um processo de precarização e flexibilização das relações de trabalho, além de ser fragmentado e em série, uma vez que há professores conteudistas e coordenadores que elaboraram, deixando a cargo dos tutores, somente a execução sob papel de facilitador.

Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 39) alertam para o fato que o uso da EAD promove um “aligeiramento do ensino” e intensifica o processo de certificação em larga escala, além de vir acompanhado de problemas como a ausência de infraestrutura adequada, tanto nos polos de ensino quanto nas casa, já que se pressupõe, que todo o processo ou parte dele ocorre na casa do discente. Bruno (2011) acrescenta que os efeitos das novas tecnologias não é somente sobre o trabalho do docente, mas principalmente tem como pretensão formar mão de obra qualificada dos discentes, tanto presencial quanto a distância, regida pelas demandas do profissional que se necessita no mercado (BRUNO, 2011).

Depreende-se que o avanço das tecnologias resultaram “em alterações substantivas nos processos de (des)sociabilidade capitalista, conforme convergência utilitarista aos interesses do mercado, por meio do alargamento e da naturalização dos processos de exclusão social [...]” (DOURADO, 2002, p. 237). Isso quer dizer que aumentar as fontes de informação via mecanismos presenciais ou a distância não significa universalizar o acesso ou democratizá-lo. Isso “não resolverá o problema da exclusão, apenas mudará a forma pela qual ela ocorre” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p. 43). Sob olhar mercantil, a proliferação das fontes de informação e o ensino-aprendizagem a distância também foram responsáveis pelo abalo da universidade (SANTOS, 2010).

A seguir, serão discutidas as ações gerenciais do Estado implementadas pós-reforma, dos anos 1995 até os tempos atuais, principalmente a LDB n° 9.394/96 e seus desdobramentos, como também políticas e tendências atuais no campo político educacional, com destaque para a emenda constitucional n° 95, em 2016.

2.1.2. Ações gerenciais do Estado implementadas pós-reforma - dos anos 1995 até os tempos atuais

Merece destaque nesta seção as ações gerenciais do Estado implementadas pós-reforma, dos anos 1995 até os tempos atuais. Entre elas, a promulgação LDB n° 9.394/96 no governo de Fernando Henrique Cardoso. Esta foi resultado de intensos movimentos em prol da educação e sob a égide da Constituição Federal de 1988 (ARAÚJO, C. V. B., 2014; DOURADO, 2002).

A LDB n° 9.394/96 estabeleceu diretrizes desde o Ensino Infantil até o Ensino Superior, regulamentou o Plano Nacional de Educação (PNE) que está referido no art. 214° da Constituição Federal - com duração decenal, com objetivo de definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias para a política educacional. A LDB “foi precedida por edição de leis, de decretos e portarias que a nortearam” (DOURADO, 2011, p. 57).

O art. 1º. da Lei n° 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional inicia esclarecendo que a Lei em termos de educação, abrange “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas Instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais”.

Essa ideia de desenvolvimento do educando remete à intencionalidade maior já posta no art. 205 da Constituição Federal de 1988:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1998).

A Educação Superior, conforme estabelecido na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, deve vincular as práticas sociais ao mundo do trabalho, a fim de inserir diplomados em setores profissionais visando o desenvolvimento da sociedade.

Nesse sentido, observa-se na Lei a finalidade da Educação Superior:

Art. 43. A educação superior tem por finalidade:

[...]

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

[...]

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

VI - estimular o conhecimento dos problemas do mundo presente, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade;

VIII - atuar em favor da universalização e do aprimoramento da educação básica, mediante a formação e a capacitação de profissionais, a realização de pesquisas pedagógicas e o desenvolvimento de atividades de extensão que aproximem os dois níveis escolares (BRASIL, 1996).

Esse trecho da Lei n° 9.394/96 vem para reforçar o elo de ligação entre a promoção do Ensino Superior e a formação de mão de obra qualificada para o mercado de trabalho. Há

trechos que confirmam esse sentido supracitado, como “formar diplomados”, “suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento profissional” e “capacitação de profissionais”. Nesse sentido, Tragtenberg (2002, p. 176) afirmou que “a apropriação universitária (atual) do conhecimento é a concepção capitalista do saber, o qual se constitui em capital e toma forma nos hábitos universitários”. Nessa concepção capitalista do saber, a pressão para submeter o sistema educativo às normas gerencialistas é permanente (GAULEJAC, 2007). Dentro dessas normas, o sistema educativo deve produzir discentes empregáveis, adaptados ao mercado de trabalho e às necessidades da economia.

É preciso colocar em evidência também como a LDB nº 9.394/96 por um lado sinalizou por “processos ditos de descentralização e flexibilização presentes nessa legislação e, por outro lado, por novas formas de controle e padronização por meio de processos avaliativos standardizados” (DOURADO, 2002, p. 242). Sobre o primeiro, a Lei nº 9.394/96 promoveu a Instituição do Ensino Superior em categorias públicas e privadas no art.º 19, enquadrando as privadas nas seguintes categorias no art.º 20:

- I - particulares em sentido estrito, assim entendidas as que são instituídas e mantidas por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado que não apresentem as características dos incisos abaixo;
 - II - comunitárias, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais, sem fins lucrativos, que incluam na sua entidade mantenedora representantes da comunidade;
 - III - confessionais, assim entendidas as que são instituídas por grupos de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específicas e ao disposto no inciso anterior;
 - IV - filantrópicas, na forma da lei.
- (BRASIL, 1996).

Após essa diversificação, a LDB “manteve a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão somente para a universidade”. Isso criou um sistema de competição no campo educacional (ARAÚJO, C. V. B., 2014, p. 30). Diversificou e flexibilizou as exigências dos processos de criação de IES (DOURADO, 2011). Expandiu o nível de abrangência para cursos sequencias e a distância (ARAÚJO, C. V. B., 2014). Quanto à educação a distância, no art. 80º ficou estabelecido que “o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996).

Sobre o segundo, como forma de controle, instituiu o Exame nacional dos cursos em 1996, conhecido popularmente como “provão” (MARTINS, 2009). Este foi reformado e

instituído como Sistema Nacional da Avaliação da Educação Superior (SINAES) no ano de 2004 e coordenado pela Comissão de Avaliação da Educação Superior (CONAES) - órgão colegiado de coordenação e de supervisão do SINAES, no âmbito do Ministério da Educação e vinculado ao Gabinete do Ministro de Estado (LACERDA; FERRI; DUARTE, 2016; DOURADO, 2011).

Destaca-se nesse contexto, “a grande centralidade do sistema de avaliação no processo de reforma da educação no país” (DOURADO, 2011, p. 58). A Lei nº10.861, de 14 de Abril de 2004, tem no seu art. 1º “o objetivo de assegurar processo nacional de avaliação das Instituições de Educação Superior, dos cursos de graduação e do desempenho de seus estudantes [...]”. Esse sistema promove a avaliação das Instituições de Ensino, dos cursos e do desempenho dos estudantes. Nessa avaliação das IES privadas, os procedimentos são a autoavaliação (coordenada por comissão própria de avaliação - CPA) e avaliação externa (coordenada por comissões designadas pelo Ministério da Educação - MEC). A avaliação dos cursos tem por objetivo identificar as condições de ensino oferecidas aos estudantes, em especial, quanto a: perfil do corpo docente, instalações físicas e organização didático-pedagógica. Há também visitas por comissões de especialistas na área (BRASIL, 2004). Essas comissões são designadas pelo Ministério da Educação (MEC).

Conforme afirma Dourado (2011, p. 59), “ao mesmo tempo, o SINAES ainda mantém a lógica dos exames”. A avaliação de desempenho dos discentes é realizada mediante aplicação do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE. O art. 5º § 2º da Lei nº10.861, de 14 de Abril de 2004, informa que o ENADE será aplicado periodicamente, por meio de procedimentos amostrais, com discentes de todos os cursos de graduação, ao final do primeiro e do último ano de curso. O ENADE é um componente curricular obrigatório dos cursos de graduação, sua periodicidade máxima é trienal, cabe ao dirigente da Instituição, inscrever todos os discentes habilitados à participação (BRASIL, 2004).

Os “principais pontos de mudança do SINAES em relação às práticas avaliativas anteriores” são:

a diversificação de instrumentos para atender a pluralidade institucional; o retorno dos aspectos qualitativos nos processos avaliativos; a natureza continua deste processo e o aspecto formativo e emancipatório da avaliação, pautado na investigação, autorreflexão e autotransformação institucional. (LACERDA; FERRI; DUARTE, 2016, p. 979)

A crítica que Lacerda, Ferri e Duarte (2016) estabeleceram é no sentido de apontar que o processo conduzido pelo SINAES é mais de verificação de desempenho que avaliação. Os autores discutiram os três pilares de sustentação do SINAES, após 10 anos de implementação, e concluíram que a operacionalização do sistema obedece a uma subordinação, que na prática se deu ao contrário da qual o ENADE tem papel central, sendo conseqüentemente, a regulação do SINAES, o que não corresponde aos princípios estabelecidos para o Sistema. O estudo dos autores demonstrou que os pilares precisam ser “congruentes entre si, interrelacionados e explícitos em sua subordinação, em um percurso”: Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes - Avaliação de Cursos - Avaliação da Instituição (LACERDA; FERRI; DUARTE, 2016, p. 988). A crítica segundo Dourado (2011) é que, paradoxalmente, essa dinâmica de avaliação do Ensino Superior tem contribuído, por meio do ranqueamento institucional que o processo gera, para o acirramento da competitividade entre as IES no país.

A partir das críticas dos autores, é possível inferir que Lacerda, Ferri e Duarte (2016) valorizam a retomada da avaliação qualitativa no processo de avaliação. Para eles, essa avaliação deve ter peso muito maior que o ENADE, como também deve ser utilizada como regulamentação do processo avaliativo. Já a crítica de Dourado (2011) aponta para o caráter mercantil, produtivo e competitivo entre as Instituições de Ensino a partir do uso desse mecanismo de avaliação.

Merece destaque a criação do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) em 1999 pelo Ministério da Educação (MEC) durante o governo de Fernando Henrique Cardoso, que é uma remodelação do Crédito Educativo para Estudantes Carentes (CREDUC), criado em 1975 e implantado em 1976 durante o regime militar (QUEIROZ, 2015). A Lei n.º10.260, de 12 de julho de 2001, dispõe sobre o fundo de financiamento ao estudante do Ensino Superior e, no seu art. 1º, declara que a concessão de financiamento é destinada a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo Ministério da Educação. Depreende-se dessa passagem que o FIES está intrinsecamente relacionada com a avaliação dos cursos realizada pelo SINAES e conduzidas pelo MEC, sendo uma condição para que haja concessão.

A concessão do FIES é para discentes comprovadamente carentes, há financiamento de até 100% dos encargos cobrados pelas organizações, mas espera-se que, após a conclusão do curso, o discente beneficiado pague a dívida conforme o contrato firmado (QUEIROZ, 2015). Queiroz (2015) critica o FIES quando afirma que é um programa que visa à manutenção

e à ampliação da lógica privatista, como também dá continuidade aos prejuízos dos cofres públicos, devido à elevada taxa de inadimplência dos beneficiados.

Ao passo que, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2011), foi criado o Programa Universidade para todos (PROUNI) em 2004. Este entrou em vigor em 2005 com a promulgação da Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005. No seu art. 1º fica instituído que é destinado:

[...] à concessão de bolsas de estudo integrais e bolsas de estudo parciais de 50% (cinquenta por cento) ou de 25% (vinte e cinco por cento) para estudantes de cursos de graduação e sequenciais de formação específica, em instituições privadas de ensino superior, com ou sem fins lucrativos. (BRASIL, 2005).

De acordo a Lei nº 11.096, de 13 de janeiro de 2005, essas bolsas são concedidas a estudantes:

- a) cuja renda familiar não exceda o valor de até 1 (um) salário-mínimo e 1/2 (meio) para bolsas integrais, e de até 3 (três) salários-mínimos para bolsas de 25% e 50%;
- b) que cursaram o ensino médio completo em escolas públicas ou em instituições privadas com bolsa integral;
- c) portadores de deficiência, ou de autodeclarados indígenas e negros (políticas afirmativas de acesso);
- d) professores da rede pública destinados à formação do magistério da educação básica.

Desde quando o PROUNI ainda era projeto de Lei, Mancebo (2004) se apoiou na justificativa do projeto apresentado no *site* do MEC para estabelecer sua crítica ao programa. Segundo Mancebo (2004, p.853), esse programa promoverá “um embaralhamento das barreiras entre o público e o privado, abrindo espaço para a emergência de uma esfera pública não-estatal, uma forma híbrida entre o estatal, o privado e o público”. Isso quer dizer, que educação do setor privado ganhará contornos de público uma vez que oferecerá um serviço à grande contingente de pessoas, tendo o interesse geral da população como norteadora da oferta dos seus serviços.

Na verdade, não é o que parece ser, pois a educação do setor privado é paga pelos discentes e estes, quando são bolsistas do PROUNI, implicam para o Estado o repasse regular de recursos públicos para financiá-los. Por outro lado, ganha contornos de “não - estatal”, por não fazer parte do aparelho do Estado (BRESSER, PEREIRA, 1998, 2000). Mancebo (2004) decidiu chamar de “uma forma híbrida” por ser um composto, complexo, entre o que é estatal, privado e público.

Gomes (2008) reforça que o PROUNI atendeu um antigo desejo dos movimentos privatistas no Brasil - ter recursos regulares e sistemáticos, provenientes do fundo público. Segundo Araújo, C. V. B. (2014, p.103), esses dois programas PROUNI e FIES, por um lado, podem ter ampliado e favorecido o acesso, mas “por outro, os recursos públicos foram destinados à iniciativa privada, impactando a universidade pública que teve que se moldar a uma estrutura empresarial e produtivista em detrimento de sua função social”. Mancebo, Vale e Martins (2015, p. 37) concluem sobre os dois programas - PROUNI e FIES - que “a promiscuidade entre o público e o privado assume novas e variadas formas” e que “o lobby privatista é poderoso e organizado”.

Pode-se afirmar, a partir das críticas dos autores sobre o FIES e o PROUNI, que estes programas “ditos sociais”, reafirmam o compromisso do Estado com o setor privado, em termos de financeirização. Por um lado, as IES privadas são mantidas em parte pelo Estado e ganham com isenção de impostos; por outro, o Estado tem déficit nos cofres públicos, inadimplência, entre outros. A justificativa do Estado em utilizar o FIES e o PROUNI como ferramenta para ofertar acesso ao Ensino Superior privado, por mais que seja uma política de cunho social – de ampliação e acesso – é uma forma de não expandir ou abrir novas universidades públicas, que tende ser mais custoso.

Em 2006, uma política de expansão que chamou atenção, foi a instituição de uma nova modalidade de educação a distância regulamentada pelo Decreto n. 5.800, de 08 de Junho de 2006 - o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Concretamente, o funcionamento da UAB ocorre da seguinte maneira: os municípios que desejam participar do projeto devem montar um polo presencial, com laboratórios e biblioteca para os alunos, e demais infraestruturas aos tutores presenciais que ficam à disposição dos alunos. Os cursos e o material didático-pedagógico são de responsabilidade das instituições de todo o país. O MEC abre as inscrições (editais) às universidades públicas para que estas se integrem ao programa, e as universidades elaboram um projeto completo de oferta de curso superior com os polos pré-selecionados entre as cidades brasileiras. Cada polo pode receber cursos de uma ou várias IES, conforme as necessidades de cada região e da particularidade de cada instituição universitária. (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.41).

A UAB “muda estruturalmente o perfil da universidade, os rumos de sua valorização e prestígio, por meio do sucateamento deste nível de ensino. Em acréscimo, contribui para a intensificação do trabalho docente e a dissociação entre “ensino-pesquisa-extensão” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.42). A partir das inferências das autoras - Mancebo, Vale e Martins (2015) - é possível compreender que a UAB perde valor frente à proposta das

universidades e prejudica a função até mesmo, da oferta de educação a distância, não fazendo jus ao nome “universidade” que carrega, uma vez que há dissociação entre ensino, pesquisa e extensão. As autoras complementam, que o trabalho docente é intensificado nas universidades abertas, porque não há equipe de professores contratados. “Seu corpo docente trabalha por intermédio de bolsas concedidas a professores e tutores” (MANCEBO; VALE; MARTINS, 2015, p.42).

Outro marco importante para a expansão foi a criação do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) em 2007. O decreto nº 6.096, de 24 de Abril de 2007, instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. No art.1º, consta como objetivo do programa: “criar condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, pelo melhor aproveitamento da estrutura física e de recursos humanos existentes nas universidades federais”.

De acordo Dourado (2011, p.60), esse programa incrementou o financiamento das “instituições de ensino federais, no que concerne à ampliação de custeio e manutenção, a política de expansão e interiorização das instituições federais”. Utilizou-se para isso vários mecanismos como: a) criação de novas universidades federais; b) expansão e transformação de Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET) em Institutos Federais de Educação Tecnológica (IFET); c) criação de novos cursos. Wielewicki e Oliveira (2010) afirmam que na medida em que o REUNI provê as bases para a expansão e construção de um modelo de Educação Superior no setor público, pode-se antever que tenha um alinhamento casualmente proposital com Bolonha.

Na visão de Mancebo, Vale e Martins (2015, p.38), as bases que de fato sustentam esse programa governamental de expansão da Educação Superior - REUNI - é o “mais-trabalho do professor, visto que a explosão do número de vagas discentes nas universidades federais tem ocorrido sem a correspondente ampliação das vagas docentes”. Depreende-se que há uma intensificação do trabalho do docente com turmas cheias, como também pode impactar negativamente a aprendizagem devido às condições de infraestrutura das universidades.

As políticas para Educação Superior são inúmeras desde os anos 90, o que vai além das que foram analisadas nesta seção, dada a complexidade e a dimensão do sistema Educacional Superior brasileiro. As políticas direcionadas para a pós graduação *latu-sensu* e *strictu-sensu* por exemplo, não foram analisadas com ênfase.

Das políticas e ações gerenciais do Estado para Educação discutidas nesta seção, as políticas gerais para o setor público e privado são: a ênfase conferida ao sistema de avaliação - SINAES, a LDB e a diversificação das categorias das universidades públicas e privadas. REUNI, UAB e programas de ação afirmativa são políticas específicas para o setor público. Para o setor privado, a articulação do PROUNI e FIES (DOURADO, 2011). Depreende-se do estudo de Dourado (2011), que esta classificação é para fins explicativos das políticas adotadas. Os desdobramentos das ações gerenciais do Estado para Educação sempre refletirão nos dois setores, tanto público quanto privado, no sistema Educacional Superior brasileiro como um todo.

O desenvolvimento do texto como uma linha do tempo ao apresentar as políticas e analisá-las à luz da mercantilização, da ideologia gerencialista e das ações gerenciais do Estado, faz-se chegar aqui, na discussão das tendências e desafios contemporâneos para o Ensino Superior no campo político-educacional. “Tempos de perplexidade, estes. Uma grave e extensa crise de diversas dimensões e sentidos atinge a humanidade em geral e provoca severos impactos sobre a educação e, conseqüentemente, sobre os processos de civilização” (DIAS SOBRINHO, 2016). Para Dias Sobrinho (2016), o presente está embaraçado, marcado por medidas imediatistas descaracterizadas de uma visão de longo prazo, sendo a principal vítima, a democracia. “O Brasil se desgoverna, no nevoeiro da anomia ético-moral, no desmanche das estruturas públicas de interesse social e no aparelhamento neoliberal das diretrizes econômicas e financeiras” (DIAS SOBRINHO, 2016, p. 669).

Uma ação gerencial atual do Estado e que merece cuidado preciso é a emenda constitucional nº 95, de 2016 - que instituiu novo regime fiscal. Esta era discutida anteriormente à sua aprovação como PEC 241 do Teto dos Gastos públicos na câmara dos deputados e como proposta de emenda à constituição nº 55 de 2016 no senado. A emenda constitucional nº 95, de 2016, instituiu o novo regime fiscal, determinando limites individualizados para as despesas primárias dos três Poderes (Executivo, Judiciário, Legislativo), do Ministério Público da União e da Defensoria Pública da União por 20 anos (BRASIL, 2017). Vigorará por 20 anos, “uma vez que os valores somente poderão sofrer reajustes até os percentuais referentes à inflação do ano anterior, medida pelo Índice Nacional de Preços ao Consumidor Amplo (IPCA), divulgado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (AMARAL, 2016, p. 654).

Amaral (2016) realizou um estudo que visou discutir se há viabilidade para que se cumpram as metas do PNE 2014-2024 ou se estará decretada a sua “morte” com a PEC 241. Este foi realizado na época para fundamentar a discussão da proposta de Emenda Constitucional

nº 241/2016, aprovada na Câmara dos Deputados e em tramitação no Senado sob o nº 55/2016. Para isso, o autor examinou o poder da PEC a fim de saber “o que ocorreria se os recursos financeiros de Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE) e os das Universidades Federais estivessem sujeitos a regras semelhantes à da PEC desde os anos de 1990” (AMARAL, 2016, p. 653). As conclusões do estudo são alarmantes e permitiram ao autor afirmar que “não restam dúvidas de que o poder de ‘destruição’ da metodologia da PEC 241/55 é devastador em todas as áreas sociais: educação, saúde, previdência social e assistência social, podendo provocar um imenso retrocesso na pirâmide social brasileira” (AMARAL, 2016, p. 671).

Diante das conclusões de Amaral (2016), pode-se inferir que as perspectivas da PEC 241 para a educação tendem a estagnar as políticas de expansão do governo e a destruir o PNE 2014-2024, no qual constam as diretrizes, metas e estratégias para a política educacional dos próximos 10 anos, principalmente no que tange a meta 20:

ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto (PIB) do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (BRASIL, 2014).

Para Dias Sobrinho (2016, p.670), “a economia deve submeter-se à política e à ética, e não o contrário”. O que foi explanado neste estudo de Amaral (2016), permite afirmar que o que aconteceu nas simulações realizadas foi justamente o contrário da afirmação de Dias Sobrinho (2016), ou seja, a política e a ética submeteram-se à economia. Este estudo é apenas um retrato, uma projeção de uma tendência com a promulgação da PEC 241. Isso produz um “forte abalo nas esperanças e nos projetos de emancipação pessoal e de afirmação nacional, num mundo intensamente problemático do ponto de vista dos valores humanos e de alta competitividade política e econômica” (DIAS SOBRINHO, 2016, p. 670).

Diante desse quadro político-educacional brasileiro nos tempos atuais, pode-se prever o início novamente de uma estagnação da expansão do Ensino Superior público devido à crise do Estado, conforme ocorreu em meados dos anos 80, apontado por Sousa (2008) e Martins (2009). Como também, pode-se prever perspectivas de aceleração e expansão da privatização do Ensino Superior Brasileiro, com tendência a um aumento expressivo no número de IES, cursos e vagas no setor privado. Desse modo, as contradições e desafios para a gestão do Ensino Superior privado tendem a ser mais expressivas. A principal delas, conforme julgado pela

autora deste trabalho, será abordada na próxima seção - diz respeito a natureza educacional/pedagógica e administrativa das IES Privadas.

2.1.3. De instituição social à organização social: análise da natureza das IES

Chauí (2003) afirmou pós-reforma do Estado, que a universidade deixou de ser considerada uma instituição social e passou a ser considerada como uma organização social, a partir do seu caráter operacional, que a aproximou de uma organização capitalista qualquer. Chauí (2003) ancorada em Michel Freitag (1996), afirmou que uma organização difere de uma instituição por:

- a) definir-se por uma prática social determinada de acordo com sua instrumentalidade;
- b) referir-se à um conjunto de meios (administrativos) particulares para obtenção de um objetivo particular;
- c) possuir operações definidas por ideias de eficácia, gestão, planejamento, previsão, controle e êxito.

As universidades como organizações sociais, passaram a ser instrumentalizadas, a visarem um objetivo particular - como angariação de recursos próprios, financiamentos, lucros, como passaram também a serem regidas por princípios de gestão organizacional (CHAUÍ, 2003). Para compreender melhor, lança-se as ideias de Michel Freitag (1996) citadas por Chauí (2003, p. 6) e adaptadas pela autora deste trabalho na distinção de instituições sociais de organizações sociais no Quadro 2 a seguir:

Quadro 2. Instituições sociais *versus* Organizações Sociais

Instituições sociais	Organizações sociais
Não lhe compete discutir ou questionar sua própria existência, sua função, seu lugar no interior da luta de classes.	Compete-lhe saber (ou julgar saber) por que, para que e onde existe no interior da luta de classes.
Aspira à universalidade	Aspira à sua particularidade
Tem a sociedade como seu princípio e sua referência normativa e valorativa	Tem apenas a si mesma como referência, num processo de competição com outras organizações
Percebe-se inserida na divisão social e política e busca definir uma universalidade (imaginária ou desejável) que lhe permita responder às contradições, impostas pela divisão	Pretende gerir seu espaço e tempo particulares aceitando como dado bruto sua inserção num dos polos da divisão social, e seu alvo não é responder às contradições, e sim vencer a competição com seus supostos iguais

Fonte: Adaptado de Chauí (2003) baseado em Michel Freitag (1996).

Como organizações sociais de ensino, instrumentalizadas, competitivas e regidas por princípios capitalistas, cabe-nos discutir nesta seção implicações de sua dupla natureza educacional/pedagógica e administrativa. Touraine (1998, p.340) afirma que sem dúvida, “a escola não é uma instituição política; ela não é tampouco uma empresa, um hospital, um órgão administrativo [...]”. Para o autor, não se deve aceitar que a escola seja apenas um serviço administrativo.

Como serviço administrativo, a escola administra a favor do mercado e para o mercado capitalista. A favor do mercado, pode-se dizer que segue a lógica de rentabilidade de uma organização capitalista qualquer, uma vez que o empresário do ensino, ao aplicar seu dinheiro não está preocupado apenas com a utilidade do produto (destino da educação e qualidade do ensino) que resultará no fim do processo, mas sua preocupação como empregador de capital, é que o processo lhe renda mais do que investiu (PARO, 2010a).

Desse modo, preocupa-se em formar mão de obra especializada para atuar no mercado de trabalho, que contribui para a negação do saber escolar, empobrece os conteúdos trabalhados, reduz a participação crítica do docente e dos discentes (PARO, 2010a). O saber científico, crítico, social, perde espaço para as instruções, o passo a passo, os métodos que garantem eficiência e produtividade. Para Tragtenberg (2002, p. 182), isso é um processo de “delinquência acadêmica” ou de “traição do intelectual”, “caracterizada pela existência de estruturas de ensino onde os meios (técnicas) se tornam fins. Os fins formativos são esquecidos;

a criação do conhecimento e sua reprodução cedem lugar ao controle burocrático de sua produção como suprema virtude”.

A partir do pensamento de Tragtenberg (2002), pode-se concluir que o autor crítica e entende o esquecimento dos fins formativos em detrimento dos fins tecnicistas a favor do mercado, como uma forma de reforçar a dominação do sistema capitalista e burocrático que exalta a técnica e a produtividade como finalidade máxima nas Instituições de Ensino. Desse modo, a intenção do autor foi afirmar que há uma desvalorização e uma quebra da fidelidade ao ensino como criação de conhecimento.

Na condição de criação de conhecimento, Araújo, V. F. (2003) ressalta que a finalidade educacional/pedagógica da escola valoriza a formação da cidadania. Como isso visa que discentes desenvolvam competências para lidar de maneira consciente, crítica, democrática e autônoma com a diversidade e o conflito de ideias, com as influências da cultura e com os sentimentos e as emoções presentes nas relações que estabeleçam consigo mesmos e com o mundo à sua volta (ARAÚJO, V. F., 2003).

Da experiência educacional/pedagógica, Freire (1996) acredita que os professores se tornam capazes, despertados, estimulados, que é desenvolvido nos professores o gosto do querer bem, do amor, da alegria, da afetividade sem a qual a prática educativa perde o sentido. Desse modo, Araújo, V. F. (2003) corrobora que o ser humano constrói sua inteligência, sua identidade, seus valores, seus afetos pelo diálogo que estabelece com seus pares, com os professores e com a cultura, na própria realidade cotidiana do mundo em que vive.

Freire (1996) defende que a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda. Isso vai ao encontro da ética integral do ser humano já defendida por Freire (1996). O que o autor quis dizer é que falta solidariedade humana no espaço escolar, nas relações de trabalho e de ensino-aprendizagem entre alunos, professores e gerentes. Falta também afetividade, sensibilidade e humanização nas relações.

Outro ensinamento de Freire (1996, p. 145) que nos convida à reflexão é quando o autor diz: “jamais pude entender a educação como uma experiência fria, sem alma, em que os sentimentos e as emoções, os desejos, os sonhos devessem ser reprimidos por uma espécie de ditadura racionalista”. Uma ditadura que é permeada pelo poder gerencialista que instrumentaliza, “coisifica” gerentes, docentes e discentes. Uma ditadura distante de atender as necessidades singulares deles enquanto sujeito, pois a preocupação está na totalidade, lucratividade, instrumentalização, massificação em detrimento do singular (GAULEJAC,

2007). “Numa sociedade totalitária, tudo é feito para destruir e mesmo para negar o sujeito” (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004, p. 121).

Freire (1996) defende que a educação não deveria seguir a lógica do mercado, da eficiência, na qual o ser humano é ignorado e tratado como um fator, mas deve ser pautada em atos pedagógicos - democráticos, construtivistas, libertários e transformadores. Nesse sentido Enriquez (2001) afirma que a escola nunca foi um lugar de reprodução, mas também um espaço de criação e vida.

Como núcleo de aquisição do conhecimento, para o qual convergem as dimensões do ser, da cultura e do poder, as instituições de ensino devem adotar um modelo pedagógico no qual todos os envolvidos no processo educativo sejam corresponsáveis pelos resultados finais obtidos, valorizar seus profissionais, enfatizando a didática crítica, que abre espaço à reflexão sobre a prática pedagógica. Devem estreitar o relacionamento entre os principais agentes do processo educativo, baseado em interações contínuas e na integração de seus interesses, como fruto da conscientização de todos em relação aos seus papéis, que devem estar fundamentados nos princípios de uma educação voltada para a cidadania e ética profissional. (VERGARA; AMARAL, 2010, p. 11).

Vergara e Amaral (2010), nesse excerto, chamam atenção para o fato de que todos os envolvidos no processo educativo precisam ser “corresponsáveis” pelos resultados finais, ou seja, a responsabilidade da “educação voltada para a cidadania e a ética profissional” precisa ser partilhada entre os profissionais da escola - entre os agentes do processo educativo.

Há muitas discussões acerca da dupla natureza dessas Instituições de Ensino e de seus princípios administrativos adotados. Teóricos conservadores acreditam que os princípios da Administração Geral são universais e devem ser aplicados nas Instituições de Ensino (LEÃO, 1953; RIBEIRO, 1986). Teóricos progressistas reconhecem a natureza social intrínseca a essas Instituições e pontuam que as práticas de gestão adotadas devem levar em conta as peculiaridades dos objetivos da Instituição escolar (PARO, 2010a, 2010b; SANDER, 2007a, 2007b).

Dada as afirmações de Chauí (2003) sobre a caracterização das IES como organizações sociais pós-reforma do Estado e dada a dupla natureza (educacional/pedagógica e administrativa) dessas Instituições de Ensino, questiona-se quais os princípios administrativos que regem as práticas gerenciais nesse contexto.

Portanto, é necessário primeiramente, voltar ao histórico da Administração Escolar, para perceber como eram os pensamentos dos conservacionistas e hoje como é o pensamento dos progressistas acerca da Administração Escolar. Alertando-se para o fato de que,

independente do pensamento ser conservador ou progressista, há implicações no domínio econômico, político, ideológico, psicológico e cultural para os gerentes que trabalham nesse contexto. Como a figura do gerente é central por aplicar os princípios administrativos na Instituição, cabe saber posteriormente, quem é esse gerente e qual é o papel que desempenha nas Instituições de Ensino.

2.1.4. Da Administração de empresas à administração escolar: análise do papel do gerente

Os primeiros escritos teóricos no Brasil na década de 1930 são de Antônio Carneiro Leão sobre a Administração Escolar (SOUZA, 2006). Souza (2006) afirma que a obra de Carneiro Leão é muito importante sobre a Administração Escolar no país. Os seus escritos articulam conceitos e exemplos de como se deu a Administração Escolar nos diferentes países e sistemas de ensino do mundo.

Existia pouca pesquisa na área e reduzida sistematização do conhecimento nesse campo. Isso devido à educação não ter sido prioridade entre os governantes do período colonial (SANDER, 2007b). As publicações que existiam até a Primeira República consistiam em “memórias, relatórios e descrições de caráter subjetivo, normativo, assistemático e legalista” (SANDER, 2007a, p. 21). É a partir da década de 1930 que a trajetória da administração da educação toma um novo rumo (SANDER, 2007b).

Além de Carneiro Leão, Querino Ribeiro foi um dos autores conservadores desse período. A obra desse autor a que se teve acesso foi de 1986, mas seus escritos remontam desde 1930. De acordo Ribeiro (1986), há concordância entre os elementos da administração Escolar e da Administração Geral, que o inspirou a defender que:

a) A Administração Escolar é uma das aplicações da Administração Geral; ambas tem aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes. b) a Administração Escolar deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros campos da Administração e, por sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais. (RIBEIRO, 1986, p. 95).

Ribeiro (1986) resume as suas principais ideias a respeito da administração:

A Administração é um problema natural inerente a qualquer tipo de grupo humano em ação. A administração é uma atividade produtiva. A administração é um conjunto de processos articulados dos quais a administração é parte. Administração pode ser tratada por método científico. Administração interessa a todos os elementos do grupo, embora em proporção diferente. (RIBEIRO, 1986, p. 64).

Querino Ribeiro (1986) conclui que:

Administração Escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que, atendendo a certa filosofia e a certa política de educação, desenvolve-se antes, durante e depois das atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia. (RIBEIRO, 1986, p. 179).

De acordo Paro (2010b), a obra de Ribeiro pode ser aproveitada tanto por teóricos conservadores quanto por progressistas. Para exemplificar, os trechos extraídos acima da página 64 e 95 podem ser utilizados por conservadores - por aplicar à escola os princípios da administração geral, já o último trecho, da página 179, pode ser utilizado por progressistas, uma vez que Ribeiro (1986) conclui e propõe uma administração escolar adequada “a certa filosofia e a certa política de educação”. Depreende-se do último trecho, da página 179, que Ribeiro (1986) reconhece a natureza específica da escola.

Sousa (2006) faz uma crítica a Ribeiro (1986) dizendo que a teoria da administração escolar que o autor constrói se sustenta na busca por fundamentos nas atividades próprias da escola, o que contraria em parte a teoria da administração científica na qual Ribeiro se sustenta. Nesse sentido, afirma Paro (2009):

Parece claro, portanto, que a intenção de Ribeiro, ao propor a aplicação, na escola, dos princípios e métodos da administração empresarial, era procurar formas de realizar aí, de maneira tão eficiente quanto se realizava o trabalho nas empresas, os importantes objetivos educacionais; não era transportar para a instituição escolar as técnicas e estratégias de dominação presentes na empresa tipicamente capitalista, cuja percepção crítica lhe escapava. (PARO, 2009, p.459).

Outros estudiosos brasileiros de Administração Escolar desse período além de Antônio Carneiro Leão e Querino Ribeiro, foram Lourenço Filho e Anísio Teixeira (SANDER, 2007b). Para Lourenço Filho, a educação escolar não era passível de ser simplificada como pregava a administração científica (SOUZA, 2006). Souza (2006) afirma que Anísio Teixeira se posicionou de forma diversa ao longo do tempo, devido sua ligação com o campo político-educacional.

Brenno Sander e Vitor Paro são autores mais contemporâneos, do começo dos anos 80 aos tempos atuais, considerados como possuidores de uma visão progressista da administração escolar. Brenno Sander (2007a, 2007b) defende a administração escolar como uma especialidade da Administração, como um terreno híbrido com contribuições de diversas áreas, como um ato pedagógico e um ato político ao mesmo tempo.

Vitor Paro (2010a) reconhece que as peculiaridades dos objetivos da escola são:

que diferente das empresas em geral que visam a produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado, imediatamente identificáveis e facilmente avaliáveis, a escola visa a fins de difícil identificação e mensuração, quer devido ao seu caráter, de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação. Outra especificidade da escola diz respeito ao seu caráter de instituição prestadora de serviços, que lida diretamente com o elemento humano. Aí, o aluno é não apenas beneficiário dos serviços que ela presta, mas também participante de sua elaboração. [...] intimamente relacionada com os dois fatores anteriores, há a consideração do “fator” mão de obra na “empresa” escolar. (PARO, 2010a, p.90).

Sobre a mão de obra, Paro (2010a) esclarece que na empresa produtora de bens e serviços em geral, há muita participação de máquinas que vai além da mão de obra humana, e que aquela (máquinas) é bem relativa no processo produtivo. Já nas escolas, a participação relativa mais elevada é da mão de obra humana, uma vez que envolve comportamentos imprevisíveis dos humanos.

Depreende-se dos postulados de Paro (2010a) uma preocupação do autor com o modo que a escola é administrada, com os fins educacionais, com o elemento humano - tanto quem está sendo formado (discente) quanto quem está formando os outros, a mão de obra humana (corpo docente, administrativo), com a singularidade da escola e o seu caráter social intrínseco que a difere de outras organizações capitalistas. Para o autor, as “peculiaridades da organização escolar aparecem não como justificativa para se negar a aplicação da administração empresarial na escola, mas, ao contrário, como um dos passos no processo dessa aplicação” (PARO, 2010a, p.191). O que Paro (2010a) quer afirmar é que pode-se transpor princípios da administração geral para a administração escolar, que isso é natural e legítimo, a diferença é quanto aos cuidados que devem ser tomados nesse processo para que seja realizado com êxito.

Assim, os mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são antes de mais nada, de natureza econômica e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma,

desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que os determinam. (PARO, 2010a, p. 191).

Acerca dessa intenção de aplicar na escola os princípios de produção que funcionam nas empresas em geral, Paro (2010b, p. 774) reverbera que essa discussão não é recente, que se tem exacerbado ultimamente, “configurando um crescente assalto da lógica da produtividade empresarial capitalista sobre as políticas educacionais e, em especial, sobre a gestão escolar”.

Diante dessas discussões acerca da gestão escolar, a figura do gerente é central, pois é ele quem gerencia os princípios administrativos que são aplicados em Instituições de Ensino. Desse modo, analisar o papel por ele exercido, é essencial para perceber os atributos da sua função e os desdobramentos das suas ações nas Instituições de ensino. Os autores que sustentaram essa discussão, utilizam-se de sinônimos (gestor, dirigente, diretor, chefe, administrador, supervisor, coordenador) para fazerem referência aos gerentes das Instituições de Ensino.

Para Gaulejac (2007, p.32), “tudo se gere”. Nas IES Privadas, isso não é diferente. Desse modo, quem é este gerente que tudo gere? Para Freddo (1994, p.26), ele é um “agente do poder político”, devido:

- a) tornar hegemônicos os interesses da organização;
- b) tornar universais os interesses particulares da organização;
- c) apresentar como sendo do interesse dos indivíduos (docentes) aquilo que é somente do interesse da organização.

De acordo Enriquez (2001), o gerente é visto como homens de poder, inatacáveis, verdadeiramente soberanos, donos do jogo, concebem o poder como uma propriedade, como um atributo pessoal. Para clarificar, segundo Gaulejac (2007), o exercício do poder consiste em definir os princípios que servem como referenciais e concorrem para modelar a realidade, fixar orientações e objetivos, delimitar o campo e estruturar o espaço no qual as decisões e orientações organizacionais são tomadas. Os homens de poder preferem a ação interessada, a eficácia, o simplismo e os indivíduos colocados na condição de objetos, em suma, preferem e querem resultados (ENRIQUEZ, 2001).

Conforme Paro (2010b, p. 769), o gerente “é aquele que ocupa a mais alta hierarquia de poder na instituição”. Em sociedades em que o mando e a submissão são palavras de ordem, a figura do diretor/do chefe se destaca por enfeixar “em suas mãos os instrumentos para “mandar” em nome de quem detém o poder” (PARO, 2010b, p.774).

Para Pagès et al. (1987, p.33), os gerentes são vistos como oráculos da necessidade - agentes capazes “de encobrir, ocultar, por sua própria ação mediadora, os processos contraditórios que dão nascimento à organização e a perpetuam”. Esses processos contraditórios a que o autor faz referência relacionam-se com as ordens e as proibições que “são substituídas por procedimentos e por princípios interiorizados e conformes à lógica da organização” (GAULEJAC, 2007, p. 103).

Lembra Gaulejac (2007, p.48) que a “obsessão pela rentabilidade financeira ocupa os dirigentes”. Estes precisam demonstrar resultados, de forma a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações para garantir a sua empregabilidade. A gestão por eles exercida é fundamentada sobre a eficácia da ação e orientada para a realização de uma finalidade (GAULEJAC, 2007).

Como se trata de uma discussão em IES privadas, o gerente não tem estabilidade de emprego. Desse modo, são submetidos às expectativas dos donos do negócio - dos proprietários, cuja motivação principal deles é a rentabilidade financeira, em curto, médio e longo prazo. O investimento do capital que fazem nessas organizações é a fim de perpetuar e prosperar o capital investido inicialmente (GAULEJAC, 2007).

Definitivamente, a gestão é um sistema de poder (GAULEJAC, 2007), estabelecido por uma relação de dependência, respectivamente, proprietários, gerentes e docentes, cuja aplicação concreta dos seus princípios, “requer adesão dos indivíduos e possibilita a interpretação das diretrizes” (PAGÈS et al., 1987, p.49). A adesão é dada como uma condição para conseguir alcançar finalidades organizacionais. Gerentes aderem aos princípios dos donos do negócio - proprietários, para conseguirem a adesão dos (as) subordinados (as) - dos (as) docentes, ou seja, para controlarem e conquistarem o comprometimento dos docentes. Por meio do discurso professado, os gerentes se tornam zelosos colaboradores desse sistema de controle social nas IES (ENRIQUEZ, 1990).

Para Freddo (1994), o discurso é um instrumento poderoso para o gerente como agente do poder político, tanto para disseminar a cultura quanto para exercer seu poder. Poder este sutil, mas ao mesmo tempo coercitivo, controlador, físico e burocrático. No dizer de Faria e Meneghetti (2007b), esse grupo dominante utiliza o discurso ideológico para defender sua posição e tentar permanentemente de todas as formas impor sobre os demais grupos suas concepções.

Essa discussão tem necessidade de aprofundamento. Desse modo, segue até o próximo capítulo tendo por base, o discurso organizacional e o controle do indivíduo, entre outras questões que estão estritamente relacionadas.

2.2. DISCURSO ORGANIZACIONAL E CONTROLE DO INDIVÍDUO

Após tratar a Expansão do Ensino Superior à luz da mercantilização, da ideologia gerencialista e das ações gerenciais do Estado, questões relacionadas à natureza educacional/pedagógica e administrativa das IES privadas, pretende-se neste capítulo continuar a discussão sobre o discurso organizacional, com foco no caráter ideológico e nos modos de representação do discurso em âmbito da ideologia gerencialista.

Desse modo, a discussão envolve os aspectos hegemônicos na produção do discurso no domínio ideológico, cultural, político, econômico, psicológico nas organizações e os mecanismos utilizados pela gerência como forma de promoção do discurso ideológico. Posteriormente, são abordados também outros modos de controle do docente nas organizações, na intenção de captar o sujeito, sua ação e o seu trabalho por meio da promoção do discurso gerencial. Discute as questões físicas, do controle físico, da dominação taylorista quanto à ótica burocrática que também se fazem presente nessas Instituições de Ensino.

Chanlat (1994), Enguita (1989), Enriquez (2001), Faria e Meneghetti (2007a, 2007b), Faria e Schmitt (2007), Freddo (1994), Freitas (2000), Gaulejac (2007), Marx (1996), Meneghetti e Cicmanec (2010), Pagès et al. (1987), Sá (1986), Siqueira (2009a), Tragtenberg (1979, 1985) e Taylor (1980) serão alguns dos autores que embasarão teoricamente esta seção.

2.2.1. Discurso Organizacional: caráter ideológico e modos de representação

O discurso organizacional não é atribuído neste estudo a uma função específica - gerente de Recursos Humanos - mas sim, a todos os gerentes e setores organizacionais que lidam com pessoas, com as políticas de recursos humanos que compõem o sistema de crenças que orientam as ações nas Instituições de Ensino. A intenção dessa seção é desnaturalizar e desmistificar o discurso organizacional permeado pela Ideologia gerencialista.

Como ferramenta para convencimento e adesão dos trabalhadores, a fim de assegurar os interesses organizacionais, o discurso organizacional está relacionado ao “lugar de escuta”, conforme apontado por Pagès et al. (1987):

Ao instituir um lugar de escuta, oferecemos ao indivíduo a possibilidade de extravasar, de confessar seus medos e aspirações. Desta forma o dispositivo opera a gestão dos afetos, favorecendo o domínio da empresa sobre o aparelho psíquico dos indivíduos. (PAGÈS et al., 1987, p.105).

O autor quis dizer que aquele que fala (docente), o faz em nome de si mesmo. Aquele que escuta (gerente), o faz em nome de uma entidade (PAGÈS et al., 1987), ou seja, o gerente - quem escuta - atenta-se aos sinais que o docente deixa escapar no seu discurso, para conseguir alinhar a isso suas ações e práticas discursivas (ideológicas) na Instituição de Ensino. Por outro lado, pensando a divisão do trabalho na Administração Científica estudada por Taylor (1980), entre a divisão das tarefas dos que pensam (concepção) e dos que fazem (operação), pode-se considerar que o discurso organizacional propõe uma nova divisão baseada no ideal gerencial entre aqueles que falam (donos do negócio e gerentes) e aqueles que escutam (docente) (FREDDO, 1994).

Tanto em um sentido como no outro, o discurso organizacional, “nada mais é que o exercício da influência sobre o comportamento individual e coletivo na organização” (FREDDO, 1994, p.26). Seja esse discurso dito (falado ou escrito), seja não-dito (oculto, implícito, subtendido, imaginário, simbólico) (FARIA; MENEGHETTI; 2007b). O discurso organizacional expressa um conteúdo:

dogmático, ideológico, acredita que existam meios de transformar os comportamentos impostos pela ação administrativa (a própria atuação do dirigente) em comportamentos estáveis e fidedignos como, por exemplo, a obediência às normas e regulamentos da organização, o respeito às crenças da empresa, a honra às tradições da organização etc. (FREDDO, 1994, p.28).

Nesse sentido, Faria e Meneghetti (2007b) reforçam que todo discurso esconde uma rede simbólica de relações de dominação ideológica e de poder. Em Gaulejac (2007), é possível compreender a ideologia na constituição do discurso, como um sistema de pensamento que se apresenta como racional, ao passo que mantém uma ilusão e dissimula um projeto de dominação. O controle ideológico busca modelar as condutas humanas impondo normas e concepções para a ação por meio do discurso. Essas normas e concepções modelam o falar, o pensar, o que pode ser dito nas Instituições de Ensino e trazem consigo uma mensagem oculta

- um *não-dito* - de poder, dominação e controle, por meio de um discurso encoberto por ideologias.

Fairclough (2016) inspirado em Thompson (1984, 1990) entende que as ideologias:

são significações/construções da realidade (o mundo físico, as relações sociais, as identidades sociais), que são construídas em várias dimensões das formas/sentidos das práticas discursivas e que contribuem para a produção, a reprodução ou a transformação das relações de dominação (FAIRCLOUGH, 2016, p. 122).

Na visão de Fairclough (2016, p. 122), a ideologia não é um “cimento social universal”, pois o autor faz referência à “transformação” que “aponta a luta ideológica como dimensão da prática discursiva, uma luta para remodelar as práticas discursivas e as ideologias nelas construídas no contexto da reestruturação ou a transformação das relações de dominação”. Nessas práticas discursivas, a ideologia tem um poder de ser mais eficaz, quando se naturaliza e adquire o *status* de “senso comum”. Naturalizar uma ideologia é torná-la popular e habitual por meio da prática discursiva e torná-la familiar a todos que são constituídos, creem e compartilham das suas crenças. Em Enriquez (2001, p.65), o autor pontua que os homens vivem na base da crença, “a ponto de esvaziar a questão da verdade e de tomar forma de uma ideologia (doutrina) que dá sustentação às ações humanas”. O homem tem necessidade de crenças e a ideologia tem como função dar sentido ao que acredita.

Desse modo, para Pagès et al. (1987) a função da ideologia no discurso organizacional é:

[...] é reforçar a imagem positiva do papel da empresa, não deixando que o indivíduo se conscientize das políticas da empresa e das contradições sociais que subentendam. Não se trata de um processo mecânico que age simplesmente pelo exterior, através da doutrinação. (Pagès et al.,1987, p.86).

[...] o indivíduo colabora para a sua própria doutrinação e resolve seus conflitos ideológicos e reforça a ideologia dominante sempre com a impressão de pensar livremente. (Pagès et al.,1987, p.87).

Nota-se a partir da afirmação de Pagès et al. (1987) que o caráter ideológico mistifica as contradições sociais da organização, permitindo ao trabalhador perceber somente o que é positivo. O trabalhador não se vê sendo doutrinado, pois não é um ato explícito da organização, ocorre naturalmente. Freddo (1994, p. 31) caracteriza isso como a funcionalidade do discurso organizacional, que “se manifesta em sua pretensão de manipulação e de ocultação desta

manipulação, de tal modo que o ator, ofuscado, insista em sua *imunidade*". Imunidade esta que contribui para legitimação do discurso ideológico nas organizações, que é justamente a interiorização do conteúdo ideológico pelos trabalhadores. Estes, por meio do consentimento obtido pela doutrinação natural, passam a raciocinar e comportam-se dentro da lógica ideológica organizacional.

A atuação do discurso organizacional, ou seja, o seu modo de representação ideológico no mundo racional e instrumental das relações de trabalho, pode se apresentar de inúmeras formas (linguagem falada, escrita, ideias, simbologias, imagens, signos) nas organizações (FARIA; MENEGHETTI, 2007b). Nesse sentido, Faria e Meneghetti (2007b) identificaram cinco formas de discursos relativos à expressão das ideologias nas organizações:

- 1) discurso social comum;
- 2) discurso ideológico;
- 3) discurso democrático reflexivo;
- 4) discurso mítico;
- 5) discurso teológico.

O primeiro - discurso social comum - é um repertório cotidiano, de expressões simbólicas comuns a todos os locais da organização. Desse modo, os trabalhadores se veem como portadores de um mesmo projeto ou ideal. O segundo - discurso ideológico - é a manutenção e a forma de impor os mecanismos de poder e controle sobre os grupos. Está presente nas diversas camadas e nos diversos grupos dentro da organização. Sobre este, vale ressaltar que Fairclough (2016) considera todo discurso como ideológico. O terceiro - discurso democrático reflexivo - corresponde o saber racional, por possibilitar a reflexão das práticas e do conhecimento adquirido. Está longe de ser totalmente permitido pelas organizações, mas não pode ser evitado, por levar em consideração as pulsões. O quarto, o discurso mítico, é a prática do saber mítico, metafísico, crente ou mágico, é o uso da causalidade fugindo da racionalidade instrumental, de forma que organiza os "credos religiosos" e os dogmas na organização. Inevitável dentro das organizações uma vez que os docentes sentem necessidade de atribuir a certos membros da organização capacidades mágicas e poderes acima de uma pessoa comum. Por fim, o discurso teológico, que se refere à finalidade da ação que se pretende justificar, ou seja, tudo se justifica dentro da organização. (FARIA; MENEGHETTI, 2007b).

Nessa explicação dos autores, é possível perceber que há discursos que são aceitos e visíveis na organização; enquanto há discursos *não-ditos*, permeados por ideologias; há os discursos não aceitáveis, regulados; como há discursos inevitáveis e verbalizados como forma

de valorizar “um “ser superior”, no qual os indivíduos devem depositar sua fé” (FARIA; MENEGHETTI, 2007b, p. 137).

Siqueira (2009a) aponta que a organização faz uso de inúmeros discursos a seu favor, de forma que articulam, linguagem e ideologia. O autor explicita seis categorias conceituais do discurso que o indivíduo se depara nas organizações, conforme a seguir:

- 1) do superexecutivo do sucesso;
- 2) do comprometimento organizacional;
- 3) dos modismos gerenciais;
- 4) da participação nos processos decisórios;
- 5) da saúde nas empresas;
- 6) das melhores empresas para se trabalhar.

O primeiro, do superexecutivo de sucesso, exige do indivíduo que ele se doe de tal forma ao trabalho e à organização na busca pelo sucesso, a ponto de não perceber que faz do ideal da organização o seu próprio ideal de vida (SIQUEIRA 2009a). O segundo, do comprometimento organizacional, caracteriza-se por pretender a fusão da identidade pessoal do trabalhador com a identidade funcional da organização. Dessa forma, o trabalhador assume integralmente os valores e a cultura organizacional para sua vida (SIQUEIRA, 2009a).

O terceiro, dos modismos gerenciais, refere-se a inúmeros modelos de gestão adotados e consumidos com voracidade pela organização. Inspirado em Wood (1999), Siqueira (2009a) cita modismos como *downsizing*, treinamentos alternativos, reengenharia, *just in time*, *learning organizational*, formação de equipes de trabalho, energização, *team work*, etc., e que penetram inclusive a área de gestão de recursos humanos, a fim de buscar o aumento da produtividade dos empregados, conseqüentemente, bons resultados para empresa. O quarto, da participação nos processos decisórios, diz respeito se essa participação é uma realidade ou apenas utilizada para instrumentalizar e seduzir os indivíduos a legitimarem as decisões adotadas pela organização (SIQUEIRA, 2009a).

O quinto, o discurso da saúde nas empresas que possui duas vias, uma de forma a compreender o papel das organizações quanto à recuperação ou à prevenção de doenças do indivíduo e outra quanto à organização como causadora ou preconizadora das doenças de seus empregados, em todos os níveis. Por fim, o discurso das melhores empresas para se trabalhar, que está ligado à ideia da organização tentar melhorar sua imagem para reter talentos e aumentar sua competitividade no mercado (SIQUEIRA, 2009a).

Depreende-se do pensamento de Siqueira (2009a) a partir de todos esses discursos, que cada dia mais, a organização inculca no indivíduo a noção de que ele é responsável por sua carreira, pelo seu sucesso e por sua vitória. E que “todos os seus esforços, enfim, serão recompensados” (SIQUEIRA, 2009a, p.230). Desse modo, o comprometimento organizacional do indivíduo é o que lhe garante empregabilidade, sucesso, carreira, dinheiro, *status*, entre outros. A imagem da empresa, sempre tenderá a ser, a da melhor empresa para se trabalhar (SIQUEIRA, 2009a).

Freitas (2000), em seu estudo acerca do contexto social e do imaginário organizacional moderno, apresenta como a empresa tem desenvolvido um imaginário próprio como forma de se legitimar como “ator social central” diante das mudanças que vêm ocorrendo no ambiente socioorganizacional. “O imaginário está no centro da formação das ideologias, que tendem ao mesmo tempo para esconder a realidade e para suscitar a passagem à acção” (LHUILIER, 2005, p. 218). Desse modo, as organizações modernas “constroem para e de si uma auto-imagem grandiosa, que vai enraizar-se num imaginário próprio, que é repassado não apenas para os seus membros internos, mas também para a sociedade no seu conjunto” (FREITAS, 2000, p. 10). Por meio do discurso organizacional, as empresas se apresentam como:

- a) empresa-cidadã: falam “em nome de todos e se apresentam como isentas de críticas ou envoltas num manto de bom mocismo” (FREITAS, 2000, p.10);
- b) o lugar da excelência: a excelência “transformou-se num patamar, numa sequência sempre ascendente de posições, num quebra-recordes, numa corrida de ultrapassagem” (FREITAS, 2000, p. 11);
- c) o lugar da juventude eterna: apresenta-se como um lugar de rejuvenescimento permanente, na qual a necessidade é “transformada em qualidade, em virtude, criando exigências cada vez mais acentuadas de agilidade, rapidez e força” (FREITAS, 2000, p.12);
- d) a empresa como restauradora da ética e da moralidade: apresentam-se como “Guardiãs da Honestidade, do Respeito, da Seriedade, da Transparência, da Dignidade, responsáveis por uma missão nobre, elas se pretendem ares de santidade” (FREITAS, 2000, p. 13);
- e) a empresa-comunidade: utiliza-se do discurso de “ser uma grande comunidade ou uma grande família” (FREITAS, 2000, p.14), “passa a ser o lugar onde o trabalho, a convivência e os laços fraternos se juntam de forma entusiasmada e prazerosa”. (FREITAS, 2000, p.14).

Freitas (2000) esclarece que a empresa-cidadã é uma contradição, pois as empresas falam em seus nomes, de acordo com os seus interesses e não em nome de todos como se apresentam. Para a autora, a excelência tornou-se uma condição maldita para a permanência

dos trabalhadores nas empresas. Ainda afirma que a palavra flexibilidade passou a ser uma palavra de ordem diante da dinamicidade (da juventude eterna) das empresas. Sobre ética e moralidade, não se pode negar que sempre existiu um distanciamento que a autora chama de “abismo entre o mundo das intenções e a realidade cotidiana” (FREITAS, 2000, p. 13). Na intenção de fortalecer os vínculos (empresa-comunidade), a empresa passou a utilizar-se de mecanismos e espaços diversos, como visitas dirigidas da família na empresa, espaço para atividades lúdicas, festas de confraternização, entre outros (FREITAS, 2000). As asserções de Freitas (2000) demonstram como as organizações utilizam-se do seu contexto e de suas ações rotineiras para criar um imaginário na psique do trabalhador a seu favor.

Inspirados em Debord (1997), Meneghetti e Cicmanec (2010) abordam sobre a “dimensão espetacular do discurso”, na qual os discursos “encontram terreno fértil para a disseminação da ideologia”, assumindo “formas capazes de seduzir colaboradores e garantir o controle social nas organizações” (MENEGHETTI; CICMANEC, 2010, p. 4).

Para Meneghetti e Cicmanec (2010, p.5), os discursos materializam as palavras que viabilizam: “padrões de comportamento, diálogos e condutas aceitáveis”. Desse modo, os autores afirmam que há uma espécie de “enquadramento social”, no qual se cria um padrão do que é aceitável a fim de evitar conflitos e assegurar o controle dos grupos. Por um lado, há uma dominação passiva do indivíduo, que separado de si, sente-se acolhido na organização. Colabora, dessa forma, para propagação na organização de uma vontade coletiva nessa mesma direção de “acolhimento” e submissão. Por outro lado, “para a concretização material dos discursos, os indivíduos e as organizações mergulham na encenação do espetáculo, que necessita de certo ajuste entre o dito e o figurado, a fim de autenticar a atuação individual, coletiva e organizacional” (MENEGHETTI; CICMANEC, 2010, p.5). Os autores concluem que “essa construção conduz o sujeito ao paralelismo e à falsa consciência de uma vida sujeita essencialmente ao espetáculo” (MENEGHETTI; CICMANEC, 2010, p.5). É como viver por aparência, de forma passiva para manter o espetáculo da dominação organizacional.

Pode-se perceber similaridades entre os discursos ideológicos das organizações na formação do imaginário do trabalhador apresentados pelos autores Freitas (2000) e Siqueira (2009a). Em Freitas (2000), fala-se do “lugar da excelência”, da “empresa como restauradora da ética e da moralidade”, do “lugar da juventude eterna”, da “empresa-cidadã”, que possui similaridades ao discurso apresentado respectivamente por Siqueira (2009a), como do “superexecutivo do sucesso”, do “comprometimento organizacional”, dos “modismos gerenciais” e das “melhores empresas para se trabalhar”. Na visão de Meneghetti e Cicmanec

(2010), essas formas de discursos apresentados por Freitas (2000) e Siqueira (2009a) dispõem de diversos meios de comunicação como recursos para ampliar a alienação do trabalhador. Entre estes, o “social comum”, “ideológico”, “democrático reflexivo”, “mítico” e “teológico” (FARIA; MENEGHETTI, 2007b), enfim, sob a “dimensão espetacular do discurso”, como dito por Meneghetti e Cicmanec (2010).

A próxima seção irá pontuar acerca dos aspectos hegemônicos na produção do discurso no domínio ideológico, cultural, político, econômico, psicológico nas organizações, que demonstram o avanço da ideologia gerencialista nas práticas gerenciais - normas, regras, produção ideológica, vantagens concedidas, salários e benefícios, gestão de afetos, fusão de valores culturais, entre outras nas organizações (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a; PAGÈS et al., 1987). Aprofundará os mecanismos utilizados pela gerência como forma de promoção do discurso ideológico, trazendo a visão de outros autores como Enriquez (1990, 2001), que trata de inúmeros mecanismos de controle, principalmente mecanismos de controle psicológico como identificação, recalçamento, repressão, negação, “por meio amor” - fascínio e sedução - e de Pagès et al. (1987) acerca da mediação no nível econômico, político, ideológico, psicológico e cultural.

2.2.2. Produção e Promoção do discurso dos gerentes em âmbito da ideologia gerencialista nas organizações

Em Gaulejac (2007), a ideologia gerencialista busca alinhar as estratégias de ilusão de onipotência e de dissimulação acerca da dominação absoluta do sistema econômico a fim de conseguir a adesão e o engajamento dos trabalhadores - uma adesão livre, espontânea e com entusiasmo - aos projetos da empresa. Para isso, a gestão oculta, disfarça, esconde suas intenções sob uma aparência objetiva em um discurso organizacional de promessa de ascensão e sucesso na carreira, com o intuito de canalizar a energia do trabalhador, ou melhor “transformar a “energia individual em força de trabalho” para a organização (PAGÈS, et al. 1987, p. 133).

Essa gestão organizacional não se compõe apenas de normas, regras, procedimentos descritivos do modo de funcionamento da organização no mercado, elas são também (ao mesmo tempo) o fundamento de uma produção ideológica (PAGÈS, et al. 1987). “Designar aqui o

caráter ideológico da gestão é mostrar que, por trás dos instrumentos, dos procedimentos, dos dispositivos de informação e de comunicação encontram-se em ação certa visão do mundo e um sistema de crenças” (GAULEJAC, 2007, p.69).

O papel deste trabalho é justamente desmistificar e desnaturalizar as práticas gerenciais em Instituições de Ensino. Entre essas práticas, normas, regras, produção ideológica, vantagens concedidas, salários e benefícios, gestão de afetos, fusão de valores culturais, entre outras no domínio econômico, político, ideológico, psicológico e cultural no discurso dos gerentes nas organizações (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a; PAGÈS et al., 1987).

Para isso, é preciso compreender que em Pagès et al. (1987), Siqueira (2009a) e Gaulejac (2007) esses domínios - econômico, político, ideológico, psicológico e cultural - são considerados como níveis de mediação pluridimensionais das políticas de recursos humanos, conforme a seguir:

- no nível econômico, elas gerenciam as vantagens concedidas ao pessoal, em contraposição a seu trabalho;
- no nível político, elas asseguram o controle da conformidade às regras e aos princípios, a divisão dos indivíduos e dos grupos, o comando de suas relações;
- no nível ideológico, como vimos, elas encarnam concretamente os valores de consideração pela pessoa, do serviço e da eficácia, que legitimam todas estas práticas e ocultam os objetivos de lucro e de dominação;
- no nível psicológico, elas praticam uma política de gestão dos afetos que favorece o investimento inconsciente massivo da organização e a dominação desta sobre o aparelho psíquico [...] (PAGÈS et al., 1987, p.99).

Complementando o pensamento de Pagès et al. (1987), no nível cultural há uma fusão de valores culturais da organização com os valores dos indivíduos (SIQUEIRA, 2009a), um desejo comum, no qual “a empresa propõe um ideal comum que deve tornar-se o ideal dos empregados” (GAULEJAC, 2007, p.119).

Sobre a influência de cada nível, pode-se dizer que **em nível econômico** a organização medeia as vantagens de toda espécie que concede aos trabalhadores salvaguardando seus interesses ocultos de poder e de interesse quanto à dependência e comprometimento dos trabalhadores. “Assim, o indivíduo tem no salário e em benefícios indiretos, matérias-primas de pacotes de incentivos que fazem como que se dedique cada dia mais às demandas da organização” (SIQUEIRA, 2009a, p.122). Um dos benefícios indireto à que o autor se refere em termos de remuneração, é a participação dos funcionários nos lucros da organização como um mecanismo motivacional para comprometimento organizacional dos trabalhadores.

O dinheiro é o código dominante quanto a estratégias de persuasão (GAULEJAC, 2007). “Quando o dinheiro veicula o próprio desejo, ele deve preencher a carência, todas as carências” (GAULEJAC, 2007, p.176). Os trabalhadores têm inúmeras carências (necessidades), além dessas, possuem desejos que por meio do dinheiro podem conquistar. As carências (necessidades) se caracterizam por aquilo que é indispensável ao indivíduo, enquanto os desejos se caracterizam como as aspirações, as expectativas e os sonhos. As organizações utilizam-se de programas de cargos e salários, promoções, premiações, comissões, remuneração variável e inúmeras promessas de retorno financeiro atrelado a desempenho para despertar o interesse dos indivíduos à dedicação ao trabalho (SIQUEIRA, 2009a).

Em Pagès et al. (1987, p.100) essas práticas para despertar o interesse dos indivíduos à dedicação ao trabalho são denominadas como “dispositivos”. Um desses dispositivos é a avaliação-conselho, bem importante para este estudo uma vez que sinaliza uma prática a ser desnaturalizada e desmistificada nas Instituições de ensino. Comumente uma vez por ano, ocorre nas organizações um momento de “*feedback*”, no qual o gerente bate um papo com toda sua equipe de subordinados individualmente para avaliar o trabalho/desempenho de cada um. Posteriormente, fixam objetivos para o próximo ano e o trabalhador propõe um plano de ação. O salário dos trabalhadores depende dessa nota comunicada pelo gerente a ele. O momento parece ser de franqueza, mas na verdade não é. Para Pagès et al. (1987, p. 100), esse é um exemplo típico da “falsa neutralidade”. Como as IES privadas possuem um quadro amplo de docentes e demais profissionais, esse dispositivo tende a compor o planejamento estratégico, tanto formalmente em relação à prática da avaliação-conselho, como informalmente a partir de *feedbacks*, reuniões e conselho de classe.

Diante disso, as relações humanas tendem a se desnaturalizar, a se basearem em definição e cumprimento de metas, sendo o dinheiro um instrumento mobilizador para alcançá-las, que por sua vez age como modelador dos indivíduos (GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987). “A obsessão pela rentabilidade financeira ocupa os dirigentes [...]” (GAULEJAC, 2007, p.48). Isso impulsiona-os na criação de estratégias gerenciais para conquistar o engajamento de toda equipe em prol dos objetivos financeiros. Não somente os indivíduos, o dinheiro modela e rege toda a organização. (PAGÈS et al., 1987), como nos mostra Freitas (2000, p. 10), a fim de “produzir - com lucro - bens e serviços destinados a um mercado”. A partir dessa finalidade e a favor da rentabilidade, tende a desconsiderar princípios e valores importantes para a sociedade. Essa lógica financeira racionaliza cada dia mais as organizações e “reduz o conjunto das relações sociais à lógica abstrata do dinheiro” (PAGÈS et al., 1987, p.99). Em Pagès et al.

(1987, p.99), esse processo é denominado como “abstração” que acompanha a mediação e contribui para os mesmos efeitos nas organizações.

Em nível político, normas, regras, princípios, diretrizes são institucionalizadas para assegurar o controle tanto individual quanto coletivo. Siqueira (2009a) abordou sobre o discurso ideológico quanto à implementação de modismos gerenciais e quanto à participação dos funcionários nas decisões da empresa. Sobre o primeiro, Siqueira (2009a), inspirado em Wood (1999), aponta que a organização vive em função de modismos, sendo disposta a comprar e implementar qualquer modismo (planejamento estratégico, desenvolvimento organizacional, sinergia, círculos de controle de qualidade, unidades estratégicas de negócio, cultura organizacional, *just in time*, espírito empreendedor, *downsizing*, ISO9000, reengenharia e *learning organizational*) desde que exista promessa de ganho, de retorno rápido e seguro. Sobre o segundo, o autor coloca em discussão se essa participação em decisões sobre a vida da empresa é uma realidade ou apenas é utilizada para instrumentalizar e seduzir os indivíduos a legitimarem as decisões adotadas pela organização. O autor acredita ser muito menos que distribuição de poder e emancipação do indivíduo, e sim, uma forma de alcançar produtividade, resultados e uma força para diminuir os conflitos organizacionais.

Essa discussão de Siqueira (2009a) inter-relaciona-se com o nível político de mediação por técnicas de autonomia controlada (PAGÈS et al., 1987). Sobre essa autonomia controlada, Gaulejac (2007) clarifica que:

Cada empregado deve provar suas competências e justificar sua função. Mas, ao mesmo tempo, ele se encontra submetido a prescrições extremamente coercitivas. É o universo da autonomia controlada. A liberdade na organização do trabalho é paga por uma obrigação a respeitar normas e por uma vigilância permanente quanto aos resultados, à realização dos objetivos, aos desempenhos realizados. (GAULEJAC, 2007, p.123).

A fim de provar suas competências, o indivíduo deseja controlar as finalidades de seu trabalho, mas ao mesmo tempo, deve respeito à política da organização (prescrições extremamente coercitivas). Sobre esta, o indivíduo não tem domínio. Desse modo, vive uma contradição na organização mediada por diversas técnicas de autonomia controlada (PAGÈS et al., 1987).

Em nível ideológico, prevalece o discurso *não-dito* que legitima todas essas práticas que ocultam os objetivos de lucro e de dominação. Práticas gerenciais “destinadas a racionalizar e otimizar o funcionamento das organizações” (GAULEJAC, 2007, p.39). Essas práticas

utilizam-se “de injunções paradoxais que inibem a razão, favorecem a adesão e a aceitação da racionalidade instrumental” (GAULEJAC, 2007, p.144), ou seja, “traduzem-se pela instalação de dispositivos de controlo dos homens no trabalho” (LHUILIER, 2005, p. 215).

“Esta concepção, que se pretende racional, tende a reconhecer o indivíduo apenas em função de sua utilidade para a organização, utilidade esta medida através da avaliação quantificada de seu rendimento” (PAGÈS et al., 1987, p.113). Fala-se em “*homo economicus*, indivíduo de comportamento racional” (GAULEJAC, 2007, p.71). Esse comportamento racional do indivíduo é objetivado. A “objetivação” conforme apontada por Pagès et al. (1987, p.99), “confronta cada um na medida de sua utilidade a partir de critérios que lhes escapam”. Isso é o que Gaulejac (2007) chama de quantofrenia (doença da medida) - capacidade de medir a atividade humana, de transformá-la em indicadores.

Os trabalhadores são considerados como as engrenagens de uma máquina, na qual a racionalidade instrumental coloca “em ação uma panóplia impressionante de métodos e técnicas para medir a atividade humana, transformá-la em indicadores, calibrá-la em função dos parâmetros precisos, canalizá-la para responder às exigências de produtividade” (GAULEJAC, 2007, p. 76). “Neste universo, o homem é despersonalizado” (PAGÈS et al., 1987, p.118). “Coisificado” e “instrumentalizado” na sua ação produtiva por meio do paradigma utilitarista - transforma a sociedade em máquina de produção e o trabalhador em agente a serviço da produção. É nesse sentido que a gestão se perverte, que a gestão torna-se doentia devido à obsessão por rentabilidade (GAULEJAC, 2007).

O setor privado de trabalho não confere estabilidade para gerentes e demais trabalhadores. É característico do setor, a vulnerabilidade, que pode advir em sofrimento aos trabalhadores devido ao “imaginário” nutrir a possibilidade de demissão a qualquer momento. Além do trabalhador nutrir isso, a própria organização pode lembrá-lo mesmo que sutilmente, que existirão inúmeras outras pessoas dispostas a entrar no seu lugar caso não tenha interesse em se adaptar às condições da organização (SIQUEIRA, 2009a). Esse mecanismo de poder, “é o álibi da guerra econômica. Trata-se de fazer acreditar na vulnerabilidade da empresa” (GAULEJAC, 2007, p.143).

Pode-se dizer que uma condição das organizações é o tempo de trabalho. Este é conceituado por Gaulejac (2007) como uma via de “mão única”, pois o trabalhador é quem deve exercer adaptabilidade e flexibilidade no seu tempo para atender as exigências e o tempo da organização. Do mesmo modo, funciona o mercado capitalista, não é o mercado que se adapta aos trabalhadores, mas os trabalhadores que devem adaptar-se as suas pressões e exigências.

Como determinante econômico, o mercado capitalista dita as regras que implica os trabalhadores estarem “dentro” ou “fora” do seu sistema. Enriquez (1999) define isso como uma “perversão social”, na qual as empresas são dominadas por lógicas capitalistas e consideram os homens como objetos eminentemente substituíveis. É um jogo totalmente excludente liderado pela lógica capitalista.

Cabe pensar acerca da reflexão principal de Dejours (2006, p.17) em seu livro “A banalização da injustiça social” inspirado em uma “expressão de Alain Morice (1996), a das *“motivações subjetivas”: por que uns consentem em padecer sofrimento, enquanto outros consentem em infligir tal sofrimento aos primeiros?”*. Por que a gestão, paradoxalmente sofre e inflige sofrimento? Estar em um cargo de gestão em uma Instituição do setor privado confere *status*, sugere uma posição de sucesso, mas não exige o trabalhador de se “assujeitar” ao sistema imposto pelos proprietários do capital.

Hirigoyen (2008, p.96) nesse sentido, afirma que “o mundo do trabalho é extremamente manipulador”. A manipulação das pessoas é bem rotativa no sistema privado de trabalho, elas podem “ir” e “vir” muito rapidamente, devido não possuírem nada que lhes garanta estabilidade. Há manipulação também no domínio ideológico por meio das práticas gerenciais. No “imaginário do sucesso” - domínio ideológico da existência, o trabalhador deve ser excelente, deve buscar um ideal de perfeição, um ideal de qualidade, “progredir permanentemente, subir sempre mais alto” e criar um imaginário de sucesso que leva a uma obsessão ao trabalho, uma vez que “o sucesso torna-se uma obrigação”. Assim, o indivíduo não fica satisfeito em ser bom e fazer bem o seu trabalho. É preciso fazê-lo melhor (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a; PAGÈS et al., 1987).

Há um culto ao desempenho, não se trata mais de “ser excelente”, o que era um infinitivo passou a ser um gerúndio “sendo excelente” numa sequência sempre ascendente de posições (FREITAS, 2000). É como um pódio, quem não está em primeiro lugar faz o possível e o impossível para estar lá. “A partir do momento em que a carreira se torna o investimento principal do indivíduo, o móvel principal da existência, o valor pessoal é reduzido à competência profissional que lhe serve de código único” (PAGÈS et al., 1987, p.135). “A vida se torna um plano de carreira” (GAULEJAC, 2007, p.189).

Nesse nível, o narcisismo fala mais alto, e sua ilusão, provoca cegueira, ao ponto que se for necessário ser competitivo custe o que custar, o trabalhador fará, pois o sucesso está em primeiro lugar (GAULEJAC, 2007). “O projeto para cada indivíduo é o de ganhar e de

aproveitar o mais possível” (GAULEJAC, 2007, p.165). Até quando ele sabe “que as satisfações propostas são grandemente ilusórias, ele não resiste ao desejo de nelas acreditar” (GAULEJAC, 2007, p.166). Como diz Enriquez (2001, p.50), “sem ilusão, sem crença, sem idealização, sem disfarces, sem hipocrisia, sem recalçamento, sem repressão, a vida social (e a vida psíquica) seria impossível”. Para o autor, o homem tem necessidade de ilusões.

Para Pagès et al. (1987, p.137), na ideologia do sucesso, “o sucesso torna-se um ideal para o indivíduo: o fracasso é um fator de humilhação e portanto de medo.” A não-realização de um “roteiro de sucesso” social, imaginado como ideal pela sociedade e pelo indivíduo, o levará a ser visto como um caso de fracasso, digno de pena, mais popularmente “o coitado” que não deu certo na vida, desprezado, ninguém o considera mais. O indivíduo fica literalmente jogado à marginalidade (FARIA; MENEGHETTI, 2007a). “A incapacidade de progredir, a estagnação são percebidas com um recuo, como uma “morte social” (PAGÈS et al., 1987, p.138).

A partir das asserções desses autores, pode-se inferir que o imaginário do sucesso, conforme postulado por Gaulejac (2007), corresponde ao culto ao desempenho argumentado por Freitas (2000) e a ideologia do sucesso pontuada por Pagès et al. (1987). Esses aspectos acerca do sucesso tendem a implicar na “individação” dentro das organizações, uma vez que “o sucesso individual é valorizado em detrimento da solidariedade” com o avanço das práticas gerencialistas (PAGÈS et al., 1987, p.105).

Nessa “individação”, o trabalhador é levado a desenvolver uma atitude de super-herói, “de uma pessoa bem acima da média, um trabalhador polivalente, atualizado e imbuído do ‘espírito da organização’ (SIQUEIRA, 2009a, p.65).” “O indivíduo é estimulado a ser polivalente” (SIQUEIRA, 2009a, p.49). “Flexibilidade, comunicação, reatividade, motivação, mobilidade e empenho são as palavras-chave”, ou melhor, as palavras de ordem no gerenciamento dos recursos humanos (GAULEJAC, 2007, p.103).

Esse gerenciamento tem como fim canalizar a energia do trabalhador, transformar “o máximo de energia individual em força de trabalho através da carreira.” (PAGÈS et al., 1987, p.100). O trabalhador, como o “único” responsável pela sua carreira deve doar-se ao máximo se quiser obter crescimento, sucesso, ascensão, melhores salários, *status*, entre outros. **Em nível psicológico**, a gestão mobiliza a psique do trabalhador a fim de suscitar um “comportamento reativo, flexível, adaptável, capaz de pôr em prática o projeto da empresa” (GAULEJAC, 2007, p.118).

Desse modo, “o objeto de controle tende a se deslocar do corpo para a psique” (GAULEJAC, 2007, p.124). Para Gaulejac (2007, p.119), “a gestão gerencialista prefere a adesão voluntária à sanção disciplinar, a mobilização à obrigatoriedade, a incitação à imposição, a gratificação à punição, a responsabilidade à vigilância”. É como se a gestão rígida de antigamente caracterizada pelo controle dos corpos físicos sofresse um processo de transformação e naturalização no ambiente organizacional, de forma que suas ações em âmbito ideológico são interiorizadas pelos indivíduos que as enxergam como “senso comum” nas organizações. As organizações “fazem uso da gestão do afetivo que se soma às outras formas de controle organizacional” (SIQUEIRA, 2009a, p.20). Nesse sentido, “a organização influencia as estruturas psicológicas do indivíduo: este adere a ela e a faz funcionar, o que por sua vez leva a modificações psicológicas nos outros indivíduos, e assim por diante...” (PAGÈS et al., 1987, p. 171).

É nesse sentido que a gestão se configura como um sistema de organização de poder (GAULEJAC, 2007). E “não existe poder sem consentimento” (ENRIQUEZ, 2001, p. 55). Em Pagès et al. (1987, p.98), esse poder “não se localiza apenas nas relações entre acionistas e trabalhadores, entre a direção geral e administradores e seus subordinados, mas se enraíza na prática cotidiana da organização”. Estas são mediadoras de poder, logo, mediadoras da ideologia organizacional, e tendem a ser naturalizadas como uma espécie de “senso comum” entre os trabalhadores (FAIRCLOUGH, 2016).

Hirigoyen (2008, p.99) alerta que “o poder constitui uma arma terrível quando em mãos de um indivíduo - ou de um sistema - perverso”. Terrível por conduzir o indivíduo a perder o senso crítico e sujeitar-se no mundo do trabalho, colocando em risco a sua identidade e os seus sonhos (SIQUEIRA; MENDES, 2009). Para Siqueira e Mendes (2009), essas são algumas das piores formas de violência a que o indivíduo pode-se sujeitar no mundo do trabalho. “A dominação da ideologia gerencialista banaliza a violência” (GAULEJAC, 2007, p.215).

Quando os valores são colocados em segundo plano e apenas a racionalidade instrumental tem o seu espaço, fala-se em violência simbólica nas organizações (SIQUEIRA; MENDES, 2009). Uma racionalidade instrumental pautada no controle do indivíduo. Como afirma Enriquez (2001), controlar é dizer:

Como impedi-los de perceber o que lhes acontece, como submetê-los, tornando-os satisfeitos em sua submissão, ou pelo mesmo prontos a aceitá-la. Aqueles que detêm o poder compreenderam muito rapidamente que não poderiam fazê-lo (sabendo que o

medo e o temor suscitados pela utilização massiva da coerção só duram certo tempo) senão oferecendo aos homens um conhecimento deturpado e, sobretudo, jogando com os mecanismos íntimos do psiquismo (ENRIQUEZ, 2001, p. 68).

Nota-se que o controle abordado pelo autor é baseado no desconhecimento e isso traz vantagens sobretudo às pessoas de poder. “Enganar a si e ao outro, consciente ou inconscientemente, é algo que está na raiz das relações humanas” (ENRIQUEZ, 2001, p.71). Com a gestão gerencialista, a ordem, a dominação, o poder e o controle não são explicitados no discurso dos gerentes, mas aparecem no discurso com uma face oculta, como um *não-dito*, que representa o inconsciente político da organização (ENRIQUEZ, 2001; GAULEJAC, 2007). **Em nível cultural**, o discurso oculto, *não-dito*, que se encontra na esfera do silêncio, confunde os indivíduos para fortalecer a identificação deles com a organização. Na distração, todo o espaço interior do indivíduo é preenchido por interesses organizacionais (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004).

A identificação com a organização faz com que o indivíduo viva pôr e para a organização, o que pode evitar que ele perceba os conflitos e as contradições a que se submete (SIQUEIRA, 2009a). Pagès et al. (1987) situa que esse comportamento é uma espécie de devoção à organização. Nessa devoção, a organização encarna um deus - um objeto de culto, transcendente a seus membros. Os trabalhadores compõem uma massa de fiéis que compartilham a mesma fé, crenças e dogmas. Enriquez (2001, p.53) também compartilha dessa ideia quando afirma que “toda instituição, qualquer que seja sua natureza, se apropria de uma parte do divino”.

Como instituição divina, a organização tenta se apropriar inteiramente dos seus adoradores (ENRIQUEZ, 2001). “A submissão do outro não basta, é preciso apropriar-se do seu próprio ser” (HIRIGOYEN, 2008, p. 130). Assim, o indivíduo deixa de se pertencer, é como um estabelecer um *pacto com diabo*: “*eu renuncio a mim mesmo*” (PAGÈS et al., 1987, p.141). Em Touraine e Khosrokhavar (2004), o ser humano constrói a si e é destruído ou se deixa destruir por um “princípio do mal”, do não-sujeito. Esse princípio não está em nós, mas está no exterior, no poder, no aprisionamento. É uma forma de autodestruição.

Faria e Meneghetti (2007a) consideram esse comportamento por parte da organização como um sequestro da subjetividade dos trabalhadores. Quando isso acontece, o indivíduo deixa de ser sujeito, perde a consciência do desejo e não consegue dominar o sofrimento (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004). Com sofrimento, pode advir adoecimento, como também a alienação. Como diz Freddo (1994, p.33) “se a “máscara” da alienação cair, o sujeito

verá seu próprio e imenso vazio”. O “eu” desabitado de si mesmo decorre principalmente do sequestro da subjetividade do trabalhador, na medida em que a gestão encontra mecanismos para mobilizar o psíquico em prol da identificação total à empresa (FARIA; MENEGHETTI, 2007a).

Pode-se perceber esse sequestro da subjetividade, por exemplo, no elogio. O indivíduo quando recebe um elogio alimenta o seu ego narcísico, que pode criar nos demais indivíduos dentro da organização uma fonte de inveja e cobiça a ser atingida pelo desejo do reconhecimento (FARIA; MENEGHETTI, 2007a). Diante desses sentimentos e inquietações, o ambiente organizacional torna-se um palco de competitividade marcado pela entrega total dos trabalhadores, que buscam dar o melhor de si, produzir mais, se diferenciarem dos colegas (FARIA; MENEGHETTI, 2007a). Os indivíduos, de uma forma ou de outra, sempre perdem: emprego, saúde física, psicológica e emocional, autonomia moral e intelectual, já as organizações podem perder ou ganhar nessa luta pela competitividade e pela melhoria dos índices de produtividade (FARIA, 2004a).

No interior dessa lógica e luta competitiva, a subjetividade é sequestrada, o trabalhador se sente parte do capital, ou seja, o sequestrado (trabalhador) identifica-se com o sequestrador (capital, organização) (FARIA; MENEGHETTI, 2007a). Faria e Meneghetti (2007b) complementam que ocorre “uma dominação subjetiva, alicerçada pelo aprisionamento psicológico do trabalhador a uma rede real e imaginária de relações de trabalho”. É nesse contexto que o indivíduo não consegue ser sujeito, ser ator da sua própria história e esse é o grande sofrimento hoje em dia (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004).

Para captar o sujeito, sua ação e o seu trabalho, a organização utiliza-se de inúmeros **mecanismos de controle**, principalmente mecanismos de controle psicológico como forma de promoção do discurso ideológico. Enriquez (2001) enumera alguns desses mecanismos, como a “identificação” que viabiliza que cada membro da organização sinta-se como membro dela; o “recalcamento” que é uma tentativa da organização em não deixar emergir certos desejos que podem provocar rupturas com ela; a “repressão” que se instala quando o recalcamento não é suficiente em grupos que são autores do mal que circula; a “negação” como forma de regulação social quando as coisas são vistas, mas são negadas embora a realidade as afirme. Esse último, se pensado por outro lado, como uma atitude por parte dos trabalhadores, lembra a “jovial serenidade” de Burrell (2009), caracterizada por uma forte passividade satisfeita, uma aceitação resignada, uma fuga da realidade na busca pelo prazer.

Enriquez (1990) também aborda acerca do mecanismo de controle psicológico “por meio do amor” (pela identificação total ou expressão de confiança) que se apresenta de dois modos: fascínio e sedução. O fascínio é próximo da hipnose, no qual “o que está em jogo é a possibilidade que os homens têm de se perderem em um *ser* e de nele se *encontrarem*. Pela fusão amorosa com o ser fascinante” (ENRIQUEZ, 1990, p. 286). “Na sedução, o que está em jogo é outra coisa. A sedução reside na aparência e no jogo das aparências”. “Por meio desses dois mecanismos, as organizações conseguem impor de maneira sutil a sua cultura e dominar o inconsciente do indivíduo” (SIQUEIRA, 2009a, p. 83).

Na visão de Gaulejac (2007), dois processos maiores também provocam essa mobilização psíquica: identificação por introjeção (cria-se a imagem de onipotência ou de excelência da organização) e por projeção da organização (cria-se a ideia de que a organização possui as qualidades que o indivíduo deseja para seu próprio Ego); idealização, por interiorização do ideal de perfeição e de expansão que a organização propõe.

Desse modo, “o indivíduo se vincula à organização para satisfazer o que está na base de sua constituição: suas pulsões” (FARIA; SCHMITT, 2007, p. 42). Essas pulsões direcionam o comportamento dos indivíduos. A organização, na sua sagacidade, busca indícios dessas “pulsões” e “vínculos” que podem ser estabelecidos, a fim de geri-los a seu favor. Afinal, “hoje tudo se gere” (GAULEJAC, 2007, p.32), ou seja, o discurso também é gerido (controlado).

Como descrito por Faria e Meneghetti (2007b), há meios formais e informais de controlar o discurso dos indivíduos ou dos grupos que apresentarem formas ideológicas divergentes daquelas defendidas pelo grupo dominante. Subtende-se e complementa-se que há discursos que podem ou não serem enunciados por meio da fala, dos gestos, da expressão facial, dos olhares dentro da organização. Enriquez (2001) alega que os membros que questionam as “regras” poderão ser rapidamente transformados em bodes expiatórios, pois dizem alto o que os outros se recusam a pensar baixo. Hirigoyen (2008, p.87) corrobora dizendo que “em uma empresa não se pode levantar ondas. É preciso vestir a camisa e não se mostrar demasiado diferente”.

Gaulejac (2007) chama atenção que o avanço dessa ideologia gerencialista nas organizações suscita muitas resistências e desilusões. Mendes (2008) aposta que prevalece mais a sujeição no lugar da resistência e da emancipação no contexto em que o psíquico é envolvido no jogo e na trama da dominação social. Desse modo, “o mundo da empresa é um universo cada vez mais contraditório”, cheio de recomendações, procedimentos, injunções, expectativas que compõem o universo paradoxal do trabalho pela lógica funcional (GAULEJAC, 2007, p. 121).

“De resto, as organizações são, e tendem a continuar sendo, objetos fascinantes e provocativos” (FREITAS, 2000, p.15). Nesse ínterim, acredita-se que a próxima seção é de suma importância para continuar a discussão acerca de outros modos de controle do indivíduo nas organizações, na intenção de captar o sujeito, sua ação e o seu trabalho por meio da promoção do discurso gerencial.

2.2.3. Organizações e modos de controle do indivíduo

Por diversas razões, a temática do controle social assume caráter de centralidade nas organizações, que são “essencialmente instâncias de produção de bens, de conhecimentos, etc., bem como instâncias de controle, a serviço de sistemas sociais maiores” (MOTTA, 1993 [1979], p. 69). Na visão de Motta (1993 [1979]), a organização é o sistema social mais formalizado da sociedade, responsável pela conduta dos atores sociais e das formas de raciocínio, a partir dos padrões culturais institucionalizados pelos dirigentes e pela elite da empresa, que possuem mais poder para determiná-los e reproduzi-los entre os indivíduos e os grupos. Desse modo, as organizações não são homogêneas, reproduzem essa divisão social do trabalho por classes e estabelecem o controle como forma de controle social (MOTTA, 1993 [1979]).

Nas organizações, o controle tem se fundamentado em diversos aspectos “que incluem desde o poder, a conformidade, o disciplinamento e a vigilância, até a eficácia organizacional” (FARIA; MATOS, 2007, p.303). Na visão de Freitas (2000, p. 9), “as organizações são espaços de comportamentos controlados e todo o controle do social passa, necessariamente, pelo controle da identidade”. Isso quer dizer que nas organizações, o indivíduo sofre influências do controle social exercido pelos dirigentes e pela elite organizacional (MOTTA, 1993 [1979]). Ardoino e Barus-Michel (2005, p.206) dizem que o sujeito “constitui-se na relação com o outro”. É desse modo que o controle é exercido sobre o sujeito, uma vez que ele submete o seu trabalho à crítica social como uma forma de buscar reconhecimento, que é fundamental para construção da sua identidade (DEJOURS, 1992).

Enriquez (1990) também aborda em seu livro “*Da hora ao Estado*” outros modos de controle social além do controle psicológico “por meio do amor” (exercido pela identificação total ou expressão de confiança) conforme tratado na seção anterior. São eles:

a) controle direto (físico) - exercido através da violência:

fundado sobre a opressão que assume as formas de *exploração* e da *repressão*. *Exploração* dos indivíduos e dos grupos totalmente submissos às leis do capitalismo selvagem, que fazem dobrar os corpos e corações, *repressão* que se exprime em todos os casos de questionamento ou mesmo quando uma ameaça dessa ordem é percebida aos olhos dos dirigentes. (ENRIQUEZ, 1990, p. 283);

b) controle dos resultados - exercido pelo incentivo à competição econômica:

modo de controle mais sutil, mais moderno, apelando à iniciativa e inventividade de cada um [...]. O importante, para os grupos, organizações ou indivíduos, é o *sucesso* nos negócios e na vida, sucesso reconhecido e invejado pelos outros, indispensável, de qualquer forma, para se manter na corrida e não se tornar descreditado pelo sistema. (ENRIQUEZ, 1990, p. 285);

c) controle ideológico - exercido pela manifestação da adesão:

a ideologia proposta, a ética definida, deverão servir de “bíblías” para os cidadãos. Só poderão ascender aos postos de comando, só poderão fazer carreira e serem considerados como dignos de confiança, as pessoas que manifestem uma adesão completa e entusiástica a essa ideologia. (ENRIQUEZ, 1990, p. 286);

d) controle pela saturação - exercido a partir de um só texto repetido indefinidamente:

“monopolização da expressão do discurso social e a censura generalizada, que privam todas as classes de seus próprios desejos e meios de expressão” (ENRIQUEZ, 1990, p. 288);

e) controle pela dissuasão - exercido pela instalação de um aparelho de intervenção: atua a fim de “mostrar sua força para não ter que usá-la” (ENRIQUEZ, 1990, p.289);

f) controle organizacional - pela máquina burocrática: que é o que “prevalece no mundo das grandes organizações industriais e administrativas [...] um controle do trabalho (e do rendimento) que os indivíduos devem realizar” (ENRIQUEZ, 1990, p. 284).

Faria (2004a) estrutura o seu pensamento em uma linha interdisciplinar, de natureza marxista e que abrange o processo de controle do capital sobre o trabalho e sua evolução, as formas de resistência e as consequências subjetivas e objetivas para os sujeitos que trabalham nas organizações capitalistas. A sua crítica refere-se à categoria do controle como manifestação do poder em sua forma de dominação e seus mecanismos que vão se aperfeiçoando conforme se desenvolve o capitalismo.

Especificamente, Faria (2004b) inspira-se em Enriquez (1990), aprofunda quanto aos estudos do controle e classifica-o em três níveis interdependentes a partir da sua forma, que se refere ao processo, à sua existência; e a partir da sua substância, que se refere à sua ação, à execução, às maneiras como o controle é exercido e que estabelecem os padrões que o institucionalizam. Desse modo, os três níveis do controle são:

- a) econômico: definido pela lógica das relações de produção, das relações dos processos de trabalho, da gestão técnica, da propriedade das organizações produtivas, uma vez que o trabalhador perde o controle sobre o processo de produção;
- b) político-ideológico:

superestrutura construída a partir das relações de produção, especialmente às relações de posse, sua institucionalização, inclusive no âmbito do Estado e seus aparelhos e de todo o aparato normativo, tendo como suporte um sistema de ideias capazes de conferir legitimidade às ações. (FARIA, 2004b, p. 88-89);

- c) psicossocial: “diz respeito às relações entre os sujeitos, sejam estes individuais ou coletivos, inseridos nos processos produtivos e políticos.” (FARIA, 2004b, p. 89). Sobre esse último nível de controle Faria (2004b, pp.130-131) estabelece outras categorias classificatórias como:

- físico: a base é o domínio do corpo do indivíduo ou do grupo social;
- normativo: a base é formada pelo conjunto de regras, normas e dispositivos formais e às regulamentações não explicitadas;
- finalístico ou por resultado: a base está na busca da garantia do comprimento da finalidade econômica e política da organização;
- compartilhado ou participativo: a base está na busca da legitimidade da ação, através da construção e manutenção de convicções e de procedimentos tidos como éticos;
- simbólico-imaginário: a base está nos processos de adesão imaginária;
- por vínculos: a base está na concepção de um projeto social comum;
- por sedução monopolista: a base está na construção do discurso único.

A partir da visão de Enriquez (1990) e de Faria (2004a, 2004b), pode-se dizer que o pensamento dos autores se correlacionam quanto aos modos de controle postulados pelo primeiro autor em relação às categorias do controle psicossocial postuladas pelo segundo autor.

Desse modo, percebe-se que há relações entre o pensamento de Enriquez (1990) e de Faria (2004b) respectivamente quanto ao controle:

- a) direto (físico) e o controle psicossocial físico;
- b) por meio do amor e o controle psicossocial por vínculo;
- c) dos resultados e o controle psicossocial finalístico ou por resultados;
- d) ideológico e o controle psicossocial simbólico-imaginário;
- e) pela saturação e o controle psicossocial por sedução monopolista;
- f) organizacional e o controle psicossocial normativo.

As diferenças quanto ao significado estão no controle da dissuasão apresentado por Enriquez (1990) e no controle psicossocial compartilhado ou participativo apresentado por Faria (2004b). Não possuem o mesmo significado, mas como o próprio Faria (2004b) disse, são interdependentes, mutuamente dependentes uns dos outros.

A próxima seção irá ampliar a visão do modo de controle organizacional exercido pela máquina burocrática, físico e dos resultados conforme postulado por Enriquez (1990). Como também dos modos de controle que possuem correlação com esses, conforme postulado por Faria (2004b), respectivamente o controle psicossocial normativo, físico, finalístico ou por resultado. Isso se dará a partir da contribuição de outros autores na intenção de esclarecer a tendência de aproximação dos princípios administrativos apresentados por Taylor (1980), que regem as organizações industriais e administrativas com os princípios que regem a escola.

2.2.4. Aproximações entre o controle das organizações industriais e administrativas com os princípios e controle que regem a escola

Há muitas diferenças entre a administração e as relações de trabalho em IES privadas e as organizações industriais e administrativas. Apesar das diferenças e tomando como ponto de elucidação as práticas advindas da mercantilização do ensino, do controle gerencialista e burocrático, principalmente desse último, de forma bem “feiticista”, cumprindo seu papel de mediação entre dominantes e dominados, procurando sua autolegitimação, como necessidade natural ao bom funcionamento das instituições (TRAGTENBERG, 1979), nota-se que a história da escola - das Instituições de Ensino Superior - tem demonstrado uma tentativa de igualar-se

aos princípios administrativos das organizações industriais e administrativas, especialmente valendo-se de princípios apresentados por Taylor (1980).

Nos estudos da Administração científica propostos por Taylor (1980) para a organização do trabalho, o controle dos produtos e dos processos de produção, a racionalização do trabalho, com padrões a serem seguidos e controlados, a divisão do trabalho entre a preparação e a execução, a eliminação de movimentos e comportamentos desnecessários na produção, a seleção e a especialização (preparação e execução) científica dos trabalhadores formaram a base para os seus princípios administrativos com a finalidade única de controlar custos e ganhos na produção.

Braverman (1980) crítica a fragmentação do trabalho existente no taylorismo, devido considerá-la como algo que desqualifica o trabalhador. Essa fragmentação citada por Braverman (1980), está relacionada à: quanto mais se divide o trabalho, mais se barateia a força do trabalho, assim o trabalhador é dividido do processo e não tem a visão do todo. Na visão do trabalhador, o conceito de qualificação está ligado tradicionalmente ao domínio do ofício (conhecimentos de materiais, de processos e mais as habilidades manuais). Quando o trabalhador é separado do processo, o seu conhecimento é reduzido, o que o desqualifica.

Na visão de Marx (1996), a divisão do trabalho é uma forma de organizar o processo de trabalho e os operários que executam, na qual os operários são submetidos aos trabalhadores técnicos-científicos, que organizam, planificam e reproduzem as relações sociais capitalistas. Desse modo, solidificam uma estrutura hierárquica e reproduzem as relações sociais capitalistas. Estas são pautadas na apropriação do saber, na qual há uma separação entre a execução do trabalho e a reflexão acerca do que se faz. Isso tende a implicar a alienação do trabalhador em relação ao que faz.

Esse sistema de racionalização do trabalho em Taylor (1980) e Marx (1996) preconiza a função do gerente como planejador e controlador do processo produtivo, a fim de alcançar os melhores resultados possíveis. Essa gerência era exercida inicialmente pelo próprio capital, ou seja, pelos donos do negócio. Com o avanço do capitalismo, passa a ser exercida por trabalhadores contratados, por gerentes que são ao mesmo tempo empregados e empregadores de mão de obra, além de receberem uma remuneração diferenciada dos demais trabalhadores. Esses representam e articulam-se com os donos do negócio - proprietários do capital. Em outras palavras, falam em nome dos proprietários do capital (BRAVERMAN, 1980).

Os gerentes determinavam burocraticamente as fases de produção e os métodos que deveriam ser seguidos pelos trabalhadores no processo produtivo, de tal forma, que facilitavam

o controle do trabalho, “vigiavam” bem de perto a execução do trabalho, buscando obter maior produtividade. As estruturas burocráticas existiam justamente para a realização desse objetivo (TRAGTENBERG, 1979). Segundo Taylor (1980, p.24), esse objetivo administrativo era o “de assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado”, uma vez que Taylor (1980) entendia a recompensa financeira como um estímulo ao empregado, mas ao mesmo tempo acreditava que era necessário baratear a força do trabalho com a parcelarização das tarefas, a fim de diminuir os custos de produção.

Sobre vigiar de perto as atividades, Tragtenberg (1979) fez a leitura de que há a vigilância nos estudos de Taylor. Enquanto para Taylor (1980), em lugar da vigilância desconfiada e da guerra mais ou menos encoberta, seus princípios preconizavam uma cooperação cordial entre a direção e os empregados, em vez de individualismo, e uma harmonia, em vez da discórdia. O interesse geral, segundo Tragtenberg (1979), na separação entre dirigentes e dirigidos, nada mais era do que o particular transfigurado, de forma que vinculava o particularismo dos dominantes e o seu discurso generalizado de reprodução da ideologia dominante.

Como dito por Tragtenberg (1979), essas ideologias administrativas fingem perseguir maior produtividade, maior cooperação, maior integração, mas na verdade, o que está por trás desse falso discurso é uma maior exploração e domesticação que encobrem as relações de dominação. Sobre essas relações de dominação no interior da escola, Sá desde 1986 afirmou que o sistema educacional está efetivamente transformando-se e a razão disso concentra-se na divisão do trabalho ou na mudança no processo de trabalho na escola, uma vez que tem incorporado novas determinações ao aparelho escolar capitalista, ou seja, novas relações sociais de poder e dominação, entre outras determinações de controle tanto do processo quanto dos indivíduos.

O poder administrativo, nesse caso, tem como principal função a reprodução do conjunto de relações sociais determinadas pelo sistema econômico dominante (TRAGTENBERG, 1979). Os efeitos desse poder administrativo na escola está em observar, olhar, contar detalhadamente e selecionar os alunos, como também os professores sob uma organização em que há contaminação entre o saber e o poder (TRAGTENBERG, 1979, 1985). A prática do ensino na sua essência reduz-se a vigilância, a um poder sobre os corpos como meio de controle e de dominação. A própria estrutura escolar legitima o poder de punir por meio dos exames, tanto para nomeação de professores quanto para seleção e aprovação de alunos (TRAGTENBERG, 1985).

Tragtenberg (1979) afirma que a “administração escolar” não mais é do que aplicação à escola do sistema administrativo e de uma prática teorizada por Taylor (1980) e outros estudiosos da época, na medida em que ela reproduz o modo de produção dominante de cada época. Uma das formas de demonstrar como se efetiva essa reprodução na prática é lançar o olhar sobre a divisão do trabalho nas IES, que separa o processo de planejamento (gerentes) do processo de execução pelo corpo acadêmico (docentes), o que é resultado da “parcelarização do trabalho pedagógico ou desagregação da autoridade pedagógica do professor” (SÁ, 1986, p. 25). Essa “desagregação da autoridade”, conforme explicitado por Sá (1986), é uma efeito da autonomia controlada do professor em relação ao trabalho que executa (PAGÈS et al., 1987), por ações gerenciais e burocráticas no interior das Instituições de Ensino.

Nesse sentido, Enguita (1989) afirma que o trabalho escolar, analisado sob esfera de trabalho produtivo como realizado pelos operários nas fábricas, vem-se reduzido a trabalho abstrato, a tempo de trabalho, distante de suas especificidades, considerado como dispêndio de energia humana. Em outras palavras, na produção de mercadorias na fábrica o trabalho humano é trabalho abstrato, direto e também indireto. A fábrica usa o trabalho como meio de produção e muitas vezes explora a mão de obra do operário com fins lucrativos. Na produção e reprodução do ensino em Instituições de Ensino sob a lógica capitalista e mercantil, o trabalho do professor também pode ser caracterizado como trabalho abstrato, devido à gestão despossuí-lo do controle e autonomia do seu trabalho (ENGUITA, 1989; SÁ, 1986).

Para ilustrar essa passagem, como diz Sá (1986, p.24), “a aula torna-se independente do professor podendo ser alienada como qualquer outra mercadoria no mercado; o pacote didático é um dos exemplos”. Tragtenberg (1979) afirma que a burocratização presente na fábrica em termos de concepção e operação das tarefas corresponde a essa burocratização conforme relatado por Enguita (1989) e Sá (1986) na produção e reprodução de conhecimentos e ideologias nas escolas.

Sá (1986, p.26) afirma que “a ampliação da divisão do trabalho no aparelho escolar e a introdução de novas tecnologias, como meio de produção, cria as condições para universalização de relações especificamente capitalistas nas atividades educacionais.” Sobre as novas tecnologias, Dourado (2002) chama atenção que é de fundamental importância, compreendê-las como ferramentas produzidas a fim de aumentar a produtividade do trabalho docente e da qualificação do discente, mas também de incorporar e disseminar discursos sociais e políticos, universalizando assim, a ideologia gerencialista e burocrática presente nessas organizações (GAULEJAC, 2007).

Nas organizações capitalistas - industriais e administrativas, quanto mais tecnologia, maior a rapidez e eficiência dos processos produtivos. Nas Instituições de Ensino, a inclusão dessas novas tecnologias de ensino não tiveram objetivo diferente. Elas são ofertadas a docentes e discentes em troca de maiores rendimentos, profissionalização, especialização, entre outros (DOURADO, 2002). O surgimento das novas tecnologias está voltado a atender as ingerências do mercado capitalista, principalmente de mão de obra qualificada devido à ampliação do acesso à formação, tanto presencial quanto a distância. Nas duas modalidades, presencial ou a distância, o ensino cada vez tem sido mais técnico, instrumentalizado e regido pelas demandas do profissional de que se necessita no mercado (BRUNO, 2011; TRAGTENBERG, 1985).

Há que se acrescentar que essas novas tecnologias separaram o contato direto dos (as) docentes e dos (as) discentes, o que pode ser visto com uma tendência à alienação do trabalho do (a) docente, uma vez que este produz a aula dentro de parâmetros e diretrizes pré-estabelecidas pela Instituição de ensino, mas é separado da reprodução - da relação com o discente em sala de aula (SÁ, 1986). Com o poder das tecnologias, o professor é levado a atender muito mais os interesses organizacionais (determinações do aparelho escolar capitalista) que os próprios interesses quanto ao prazer na ministração das suas aulas presenciais (docentes) (SÁ, 1986). Sendo expropriado dos seus meios de produção e reprodução, o que tende à proletarianização do seu trabalho (TRAGTENBERG, 1979; 1985).

As novas tecnologias trazem a presença da máquina para dentro das escolas e tem muito mais efeitos do que foi relatado. Na indústria, a presença da máquina absorveu as funções do trabalhador, que se esvaziou das suas tarefas e perdeu o controle das operações vinculadas à mecanização crescente do seu trabalho (TRAGTENBERG, 1979). A máquina implicou para o trabalhador ritmos rígidos, normas de comportamentos estritas e maior interdependência mútua como forma de regulação social (TRAGTENBERG, 1979).

Essas relações de poder no interior das Instituições de Ensino implicam aos professores uma subordinação às autoridades superiores e leva-os a acentuar uma dominação compensadora que deteriora as suas condições de trabalho (TRAGTENBERG, 1985). Nessa dominação, há uma hierarquia administrativa e pedagógica que o controla (TRAGTENBERG, 1985). De forma que o professor tem como “patrão” a administração da Instituição de Ensino, rígida, controladora e centralizadora quanto aos processos educativos. Essa administração reproduz o seu discurso organizacional por meio dos gerentes - porta-vozes dos proprietários do capital.

Para garantir sua empregabilidade e diante de inúmeras responsabilidades (marcação de ponto, horas-aula, plano de aula, ementa, notas, número de aprovações e reprovações,

publicações, pontos no currículo *lattes*) e controle exercido pela Instituição de Ensino, o professor se submete a viver uma vida, uma carreira em busca constante por qualificação, capacitação, especialização, a fim de publicar trabalhos científicos, adquirir técnicas diferenciadas de ensino, como “produtos” a serem entregues à escola e ao aluno (GODOI; XAVIER, 2012).

No mercado capitalista das IES privadas, os professores são tratados como “trabalhadores produtivos” por desempenharem qualquer uma de suas funções sob subordinação (BRUNO, 2011), assim como nas fábricas. O professor é mensurado pela quantidade de “produtos” que é capaz de entregar, pela produção acadêmica, pelas publicações afirmadas no currículo *lattes*, pela experiência em diversas disciplinas acadêmicas, pelo tempo de atuação no Ensino superior e em cargos de gestão (GODOI; XAVIER, 2012). Em outras palavras, pelo produtivismo acadêmico (GODOI; XAVIER, 2012).

Os docentes também operam sob condições degradantes, nas quais as relações de poder são muito opressivas e a vivência cultural é precária e alienante (SEVERINO, 2009). É nesse sentido que Enguita (1989, p.199) conclui que “a escola reproduz sob múltiplas formas a divisão do trabalho imperante na sociedade” e que isso representa simplesmente uma tentativa de sistematização, codificação e regulação dos processos de trabalhos individuais com vistas à maximização do lucro.

Nesse espaço, Tragtenberg (1985) afirma que o professor é instrumento de reprodução das desigualdades sociais em nível escolar por mais democrática que a escola seja, é um guardião do sistema e responsável direto por sua reprodução em âmbito escolar. “Cão de guarda” do sistema é o termo que Tragtenberg (1985) utiliza para se referir ao docente quando ele se coloca como produtor e reproduzidor dessa ideologia dominante do sistema pré-tecnocrático. Passa a “cão pastor” para acompanhar a universidade tecnocrática (formação dos “colarinhos brancos”), a “contestador e crítico” quando tem um posicionamento transgressor e a encarregado de uma “missão educativa” quando se identifica e age como um professor-educador.

No seu processo de buscar qualidade e condições melhores de trabalho, os professores enfrentam por um lado, a inoperância dos seus sindicatos e por outro, não conseguem se auto-organizar devido às diferenciações nas situações de trabalho (BRUNO, 2011). Diante desse quadro de dificuldades, sentem-se enfraquecidos e como bem colocado por Bruno (2011), isso impacta a qualidade dos processos formativos dos educandos.

Processos formativos que tendem a ser fechados, restritos a uma ementa pré-estabelecida pela administração, nos quais a técnica é colocada como fator essencial (BRUNO, 2011; PARO, 2010a; SÁ, 1986). A exaltação da técnica é estritamente descolada de valores humanos, da formação do cidadão crítico e participativo, do desenvolvimento integral do educando, pois funciona como um mecanismo de disseminação e manutenção da ideologia da classe dominante, do mercado e do capital (PARO, 2010a). Esse fenômeno é lembrado por Paro (2010a) e Sá (1986) sob o termo de “pedagogia tecnicista”, tratado com mais detalhes por Dermeval Saviani, como uma reorganização do ensino a serviço da “eficiência” e da “produtividade”, que tenta introduzir na Instituição de Ensino métodos de trabalho semelhante aos desenvolvidos nas organizações capitalistas como forma de doutrinação da atividade a serviço do mercado.

Em suma, essa “fábrica” de produção em massa de trabalhadores para o mercado “trata-se de ‘um complô de belas almas’ recheadas de títulos acadêmicos, de doutorismo substituindo o bacharelismo, de uma nova pedantocracia, da produção de um saber a serviço do poder, seja ele de que espécie for” (TRAGTENBERG, 2002, p. 176). Nesse sentido, o autor enfatiza que “a universidade reproduz o modo de produção capitalista dominante não apenas pela ideologia que transmite, mas pelos servos que ela forma” (TRAGTENBERG, 2002, p.178). Servos alienados ao mercado, uma alienação que já se inicia no processo de formação educacional, ou melhor dizendo, de formação profissional. Como usina do saber, a Instituição universitária tem duas funções segundo Tragtenberg (1979): a de legitimar o poder e a de formar mão de obra qualificada para produção.

Enguita (1989) complementa que a escola, por mais que tenha incorporado a seu discurso termos como “solidariedade”, “cooperação”, “trabalho em equipe” e outros do estilo, estimula por todos os meios a seu alcance, a competição entre os discentes. Estes devem aprender constantemente a estarem preparados para serem medidos, classificados e rotulados. Como diz Tragtenberg (1979) inspirado em Weber, todos (docentes e discentes) são igualmente números de processos burocráticos, diante de extrema hierarquização, autoritarismo e determinações econômico-político-ideológicas em âmbito escolar.

Dada essas particularidades do trabalho, do discurso e do controle organizacional do indivíduo conforme apresentado neste capítulo, e com base nas reflexões sobre o contexto de expansão, suas ingerências econômico-político-ideológicas, suas práticas gerencialistas e burocráticas em âmbito das Instituições de Ensino, faz-se necessário no capítulo a seguir

discutir acerca do trabalho, das transformações de sentido que teve ao longo do tempo, da sua dimensão subjetiva e dos diversos significados para o indivíduo.

2.3. TRABALHO

Este capítulo irá refletir acerca das transformações do sentido do trabalho ao longo do tempo para o indivíduo, de forma a situar a tendência o trabalho na atualidade. Será discutida também a dimensão subjetiva e o trabalho na vida humana, uma vez que é importante compreender como o gerente se sente com relação ao que faz. Posteriormente, será enfatizado da centralidade do trabalho aos diversos significados do trabalho para o gerente, como forma de perceber o trabalho como central, como forma de realização, de conviver, entre outros.

Albornoz (2002), Antunes (2009), Arendt (2007), Chanlat (1994), Dejours (1992, 2004, 2006), Enriquez (1999, 2001), Freitas (2000), Gaulejac (2007), Marx (1996), Siqueira (2009a), Touraine e Khosrokhavar (2004) e Viegas (1989) serão alguns dos autores que embasarão teoricamente esta seção.

2.3.1. As transformações do sentido do trabalho

O indivíduo tem necessidade de atribuir sentido para o que faz. Este “sentido” construído é essencialmente dinâmico, porque mantém relações com o tempo, com o contexto social e histórico, com a visão individual ou coletiva. A saber, Lévy (2001) define o “sentido” exemplificando como ele é atribuído a um mesmo tema:

[...] o mesmo tema, retomado em suas diferentes variantes, adquire sua significação dinâmica; na qual a dimensão do tempo é, pois, primordial na medida em que faz existir concretamente o desvio irreprimível, e a tensão que dele resulta, entre o passado definitivamente perdido, ultra-passado e o que pode ser pensado e dito, a respeito dele, no presente. Desse hiato, dessa contradição e dessa tensão entre o esclarecimento de um passado findo e o presente vivo e enigmático, resulta o efeito de sentido, que não uma resposta, mas uma pergunta, que cria as condições de um devir possível. (LÉVY, 2001, p.27).

O que chama atenção nesse trecho do autor é quando ele diz que o efeito de sentido é uma pergunta e não uma resposta. Isso quer dizer, que a orientação do autor para o processo de construir sentido, parte primeiramente de um questionamento. Este deve estar em movimento cíclico com o passado e presente, de forma que diversas variáveis também estejam interligadas para que haja o “sentido”. Lhuilier (2005, p. 213) afirma que “o sentido não se prescreve, não se decreta. É sempre co-construído num duplo movimento de investimentos de desejos inconscientes e de validações sociais”.

A partir desses ensinamentos dos autores, é possível afirmar que o sentido do trabalho (mesmo tema, retomado em diferentes variantes) para os gerentes difere no tempo e no espaço, desde subsistência a valor de troca a partir da relação que mantém com outras variáveis, desejos inconscientes e validações sociais. Ora se cultuava o lado positivo do trabalho e ora se acentuava o seu traço de negatividade (ANTUNES, 2009). Na linha evolutiva, antes era visto como tortura e, ao longo dos séculos, passou a ter valor social, a conferir identidade ao indivíduo, a justificar sua ação e existência no mundo. Assim, não é um conceito rígido e consensual, principalmente quando se considera a dimensão subjetiva e simbólica do trabalho para os gerentes.

Para compreender o sentido do trabalho hoje, é necessário primeiramente considerar as formas, concepções e simbologias do trabalho ao longo da história. Inicialmente, na antiga sociedade grega, o trabalho não era absolutamente valorizado. Os romanos chamavam-no de *tripalium* (ENRIQUEZ, 1999). Para clarificar, *Tripalium* era um instrumento feito de três paus aguçados, algumas vezes ainda munidos de pontas de ferro, no qual os agricultores batiam o trigo, as espigas de milho, o linho, para rasgá-los e esfiapá-los. A maioria dos dicionários, contudo, registra a palavra *Tripalium* como instrumento de tortura (ALBORNOZ, 2002). A origem da palavra e sua significação trazem consigo o lado negativo do trabalho, de maneira nenhuma valoriza o trabalho e sua ação. No texto bíblico, quando o trabalho aparece, também tem sentido de castigo e de condenação. Adão e Eva quando são expulsos do paraíso por transgredirem a lei divina, são “condenados” ao trabalho (VIEGAS, 1989).

Na visão de Albornoz (2002), o trabalho era no seu primeiro estágio, uma forma extrativista no qual o homem colhia o fruto produzido pela árvore para sua subsistência. “O trabalho era por sua vez, uma necessidade de sobrevivência” (GAULEJAC, 2007). Como um *labor*, retomando o ideal do *animal laborans*, que aproxima o homem dos outros animais, em relação a estar restrito a suprir as necessidades vitais, a assegurar a manutenção da espécie, de modo a afirmar a vida como bem supremo (ARENDRT, 2007). O processo de trabalho, como

apresentado nesse primeiro estágio, economia isolada e extrativista, adquire valor de uso, apropriação do natural a fim de satisfazer as necessidades (MARX, 1996). Adquire sentido de construção do ser (VIEGAS, 1989).

Como estágio consecutivo, os homens começaram a dominar a agricultura, preparavam a terra, plantavam e cultivavam os alimentos, passaram a obter os alimentos na quantidade desejada. Isso abriu espaço para a descoberta do excedente, do produto não imediatamente consumido, gerando trocas em espécies. Posteriormente, o produto excedente passou a ser vendido por dinheiro (trocas mercantis), que originou riqueza, circulação monetária e incentivou o desenvolvimento do trabalho artesanal (ALBORNOZ, 2002).

Por meio do trabalho artesanal, o homem utilizou as suas mãos, o corpo e a criatividade para produzir objetos. O artesão é um exemplo singular para compreender o conceito de *homo faber* explicitado por Arendt (2007), fabricante do mundo, o seu trabalho finaliza quando um objeto/produto está pronto. O trabalho produz um mundo artificial de coisas bem diferentes do que é encontrado naturalmente. Por sua vez, a circulação mercantil e monetária das mercadorias levou à expropriação dos artesãos, emergindo assim as manufaturas sob controle dos mestres. Estes eram mais bem sucedidos e se destacaram pela exploração dos aprendizes e companheiros (MARX, 1996). Nota-se que mercantilização - a presença do dinheiro como moeda de troca - permitiu o controle dos mestres sobre os aprendizes e companheiros.

Nesse momento, a objetivação do trabalho aproximou-o de ser analisado como substância de valor, ou seja, como valor de troca, como trabalho assalariado. Chega-se assim a uma das características mais decisivas do mundo do trabalho, que é a sua submissão ao capital, aos interesses dos capitalistas e dos proprietários (ALBORNOZ, 2002). Logo, a força do trabalho é produtiva, é comercializada com uma mercadoria. Troca-se por um salário ou outras coisas de acordo a finalidade que se propõe. De produtor de valor de uso para sua subsistência, o trabalhador passa a produtor de valor de troca (MARX, 1996). A dominação capitalista e a exploração da mão de obra se desenvolvem e o trabalhador passa a ser visto apenas como um meio para conseguir aumentar a riqueza (ENRIQUEZ, 1999).

Esse cenário de comércio, valor de troca e manufatura favoreceu o capitalismo industrial. “Com a aplicação da ciência à produção, a expansão capitalista gerou o que se chamou de Revolução Industrial inglesa” (ALBORNOZ, 2002, p.22). No século XVIII, a indústria se desenvolveu e o trabalho que não tinha alta consideração, passou a ser valorizado, porque se transformou em um símbolo de liberdade do homem, para modificar a natureza, as coisas e a sociedade. Os indivíduos foram arrancados dos antigos laços de subordinação à terra,

ao senhor e se transformaram em trabalhadores livres para vender a sua força de trabalho a quem pudesse lhes dar emprego (ENRIQUEZ, 1999).

O trabalho em vez de obedecer ao tempo da criação, obedecia ao tempo da produção e do consumo (VIEGAS, 1989). Era como uma espécie de negação do trabalho artesanal ou o seu oposto (ALBORNOZ, 2002). Enriquez (1999) também pontua que o desenvolvimento da automação e das novas tecnologias, durante a revolução industrial, resultou em uma necessidade menor de pessoas nos postos de trabalho, o que causou impactos profundos na subjetividade dos trabalhadores.

Nessa sociedade industrial, a pessoa era reconhecida como camponês, operário, comerciante ou estabelecido. O trabalho era visto como um valor e um elemento central de inserção social. Uma inserção social baseada na divisão de classes, que estabelece relações de poder e propriedade, visto que alguns detêm mais recursos que outros. Essa divisão contribui também para diferir os indivíduos de acordo a posição hierárquica ocupada na sociedade capitalista e determinar o ritmo de vida no cotidiano (GAULEJAC, 2007). “A pertença a uma classe fundava um sentimento profundo de identidade social que se transmitia de geração em geração” (GAULEJAC, 2007, p.248).

Para Gaulejac (2007, p.249), esse é o momento em que o trabalho se tornou “elemento essencial para fixar a posição de cada um na sociedade e para canalizar as finalidades da existência sobre a carreira profissional”. O movimento era de busca de uma identidade profissional pelo trabalhador, cada indivíduo era ancorado a uma corporação - um universo estruturado, no qual os trabalhadores deveriam compartilhar das mesmas normas.

Naquela época, o conflito central organizava-se em torno das desigualdades de classes e da exploração do trabalhador. O produto do trabalho e o seu consumo passaram a ser pensados e discutidos como objeto de dominação - de senhor e escravo (ALBORNOZ, 2002; GAULEJAC, 2007). Os trabalhadores começaram a perceber essa dominação, o grau de exploração existente, a dimensão desumanizante e começaram a sonhar com uma sociedade mais justa, reivindicar o trabalho como elemento constitutivo e fundamental da sua personalidade. De fato, a figura do trabalhador tornou-se uma figura central e isso se reforçou com o aparecimento do movimento das “relações humanas” nas empresas (ENRIQUEZ, 1999).

O enfoque das relações humanas defende a cooperação espontânea como bem estar social, busca a união da combinação entre as exigências políticas e funcionais da empresa como forma de gerenciamento, vê a democracia como inadequada à solução dos problemas da sociedade industrial (FARIA, 2004a). Cabe ao administrador criar um clima humanista para

facilitar o alcance dos objetivos organizacionais. Seus percussores foram: Mayo, Barnard, Mc Gregor, Maslow e seus seguidores. A crítica elaborada por Faria (2004a) baseia-se na premissa de que o interesse disso tudo é a força de trabalho geradora de mais valor, a fim de aumentar constantemente a produtividade, colocando somente uma roupagem humana no aprofundamento que fazem dos princípios administrativos conforme ressaltados por Taylor (1980). Desse modo, Enriquez (1999) também problematiza o movimento das “relações humanas” nas empresas e afirma que cada vez menos se fala de trabalho, mais se fala de emprego. A noção de trabalho libertador começa a se partir em pedaços, o que fez pensar na existência da tarefa, do salário fixo e da remuneração (ENRIQUEZ, 1999).

Gaulejac (2007) assevera que assiste-se hoje a uma explosão da ideologia “gerencialista”, a uma inversão das normas da sociedade industrial. Esse novo modelo introduz a instabilidade, a ruptura, a precariedade e a insegurança. Essas mudanças nos modos de gestão exige um novo perfil profissional, mais flexível. Cada indivíduo se torna uma “partícula elementar”, se liberta de todos os entraves que o impedem de alcançar o sucesso, assume riscos para se realizar e fazer sua carreira. Isso não é diferente em funções gerenciais, que também estão sob o controle dos donos do negócio/conselho/direção executiva.

O lugar fixo, o emprego, a profissão perdeu lugar para a mobilidade, para a flexibilidade e adaptação (GAULEJAC, 2007). Desse modo, a flexibilidade pode ser considerada como um marco na linha histórica do trabalho, como uma das formas mais expressivas da pressão capitalista e do novo controle exercido. “A flexibilidade tornou-se um eixo importante da estratégia das empresas” (LHUILIER, 2005, p. 217). A palavra de ordem tanto para gerentes quanto docentes em Instituições de Ensino é laborar, trabalhar sem parar, produzir cada vez mais, ser flexível e adaptativo as mudanças. O mundo é domesticado pela sua submissão ao capital (ALBORNOZ, 2002, p. 41). “A empresa aparece como uma máquina de produzir, incessantemente mais ávida de eficácia, e mais anorética em mão-de-obra” (LHUILIER, 2005, p.217).

A tendência a partir da flexibilidade é o surgimento de novas formas de trabalho (horista...) para docentes, assim como novas formas de gestão (qualidade total, *just in time...*) em Instituições de Ensino cada dia mais informacionais, virtuais, globais e tecnológicas. Nesse ínterim de “novidades” organizacionais no mundo do trabalho, ainda continua existindo subproletarização do trabalho sob formas de trabalho precário, parcial, temporário, subcontratado e “terceirizado” vinculado à economia informal, entre tantas outras modalidades existentes (ANTUNES, 2009). Isso porque a organização do trabalho pelos donos do

negócio/conselho/direção executiva tem como interesse controlar o comportamento humano (gerentes, docentes e demais funcionários) e ter lucratividade, visando atender os princípios neoliberais de crescimento econômico.

As Instituições de Ensino sob produções ideológicas e gerencialistas, têm submetido os indivíduos a metas inalcançáveis, ritmo intenso de trabalho, forte pressão de tempo e controle. O aumento da competitividade entre IES só fez intensificar do trabalho de gerentes e docentes, o que tende a ressoar negativamente na saúde mental desses trabalhadores. Os índices de rotatividade só elevam, além de outras condições que expõem os trabalhadores a riscos provocados por agentes físicos, biológicos, químicos, ergonômicos e organizacionais (FRANCO, DRUCK e SELIGMANN-SILVA, 2010). Desse modo,

é necessário considerar, ainda, que os tempos sociais do trabalho (ritmos, intensidade, regimes de turnos, hora extra, banco de horas...) encontram-se em contradição com os biorritmos dos indivíduos, gerando acidentes e adoecimentos, destacando-se, internacionalmente, o crescimento de dois grupos de patologias – o das LER/DORT e o dos transtornos mentais. (FRANCO, DRUCK e SELIGMANN-SILVA, 2010, p. 232).

Nesse sentido, o tempo social do trabalho não é o tempo do indivíduo. Além desses transtornos acima relatados, o trabalhador também vivencia inúmeras modalidades de sofrimento nas organizações. É submetido e se submete a várias formas de violência, entre elas a moral, “por meio da presença de líderes narcisistas destrutivos e também por meio de uma gestão que pressiona crescentemente o indivíduo dentro e fora das organizações, gerando efeitos danosos para sua saúde física e psíquica” (SIQUEIRA, 2009b, p.1).

As lutas coletivas que marcaram a antiga sociedade industrial em busca de melhores condições de trabalho, nesse novo tempo sob a égide da flexibilidade, atenuaram-se em favor das lutas individuais em busca de um lugar, uma melhor posição, poder, ascensão na carreira e sentido à história individual do trabalhador (GAULEJAC, 2007). É por isso que se vê frequentemente a volatilidade entre enriquecimentos fulgurantes (subidas aceleradas) e quedas instantâneas (rebaixamento, perdas) (GAULEJAC, 2007, p.258). Um aclamar incessante à competitividade e à compulsividade sem garantia de ascensão, tendo como efeito, como modalidade de violência, a “auto-violência” do indivíduo, ou seja, a sua submissão voluntária (SIQUEIRA, 2009b).

Diante dessas tendências gerencialistas - que são de sua importância para o objeto de estudo deste trabalho - a partir das quais o ser humano passou a ser visto apenas como um fator

produtivo, é importante tecer considerações na próxima seção acerca da dimensão subjetiva do trabalho na vida humana a fim de compreender como a subjetividade do gerente interfere na construção intelectual dele, na descoberta de si e com relação ao que faz.

2.3.2. A dimensão subjetiva do trabalho na vida humana

Definir subjetividade é uma tarefa bem ampla. Refletir sobre o termo a partir do entendimento de alguns autores é essencial para compreender como o gerente se define a partir do seu trabalho, como a dimensão subjetiva interfere no processo de apropriação pelo gerente da construção intelectual dele, na descoberta de si e com relação ao que faz. “A subjetividade é a interiorização do mundo exterior: a língua que falo, as categorias de experiência sensíveis ou intelectuais que utilizo, a pressão das comunidades e das coletividades, a pertença a um sexo, uma idade, uma classe” (TOURAINÉ; KHOSROKHAVAR, 2004, p. 118). Em Ardoino e Barus-Michel (2005, p. 204), “a *subjetividade* é um atributo natural do sujeito mas não o esgota, são estados de consciência, uma ‘vivência’ em que os afectos e o imaginário são largamente preponderantes, à custa da objectividade”.

A subjetividade é uma forma de linguagem verbal e não verbal do gerente, um atributo que permite expressar-se e posicionar-se como ser humano único diante do coletivo. “Se a linguagem é o veículo privilegiado da subjetividade humana, a vida psíquica é o seu fundamento” (CHANLAT, 1994, p. 13). “É essa vida interior que determina, em grande medida, os comportamentos de cada um e também nos constrói como pessoa” (CHANLAT, 1994, p. 13). Os comportamentos são definidos a partir da subjetividade do gerente, que trazem em si, marcas individuais, históricas, sociais e familiares - trajetórias de vida (GAULEJAC, 2014).

O que foi descrito sobre subjetividade será ampliado quando se reflete acerca da dimensão subjetiva do trabalho na vida humana. Dejours (2004, p.30) utiliza-se da seguinte argumentação: “trabalho, naquilo que ele tem de essencial, não pertence ao mundo visível.” Não é objetivável, quantificável, não pode ser avaliado objetivamente. O trabalho é subjetivo para cada gerente a partir das percepções que constrói sobre si e sobre o trabalho que executa, além de compor também a subjetividade. Ele leva o sujeito a criar, a manifestar e reconhecer a sua singularidade por meio das suas práticas (LHUILIER, 2005). Touraine e Khosrokhavar

(2004) explicam que o sujeito se define por meio do seu trabalho, de uma aproximação consigo mesmo, por não ter mais uma referência transcendental.

“O trabalho sempre coloca à prova a subjetividade, da qual esta última sai acrescentada, enaltecida, ou ao contrário, diminuída, mortificada. Trabalhar constitui, para a subjetividade, uma provação que a transforma” (DEJOURS, 2004, p.30). Isso ocorre devido ao trabalho influenciar o modo de viver e de ver a vida, de forma diferente e em tempos diferentes. Desse modo, o gerente pode ser compreendido como um indivíduo que está em constante mudança, pois muda o modo que vê as coisas e como vê a si mesmo.

Faria e Meneghetti (2007a) quando relacionam subjetividade e trabalho, consideram que a subjetividade é controlada pela consciência do sujeito individual ou coletivo quanto à sua conduta no local de trabalho. Os autores definem consciência nessa passagem, como uma compreensão da totalidade, antagônica ao processo de alienação ao qual o sujeito se submete. A consciência do sujeito individual ou coletivo, quando busca a função social do trabalho, compreende que é preciso libertar-se das suas preocupações pessoais para se envolver numa outra história que não a sua. Implica ligar-se ao outro e ajustar-se para conseguir produzir algo útil. Nessa ligação, supõe que haja coordenação, reconhecimento - consideração da singularidade do outro ou de si - e uma validação por outrem. Isso é o que permite não viver como inúteis no mundo (LHUILIER, 2005).

Acrescenta-se a isso a explicação do “sujeito” por Ardoino e Barus-Michel (2005, p.206) quando dizem que o sujeito “constitui-se na relação com o outro. Torna-se realidade através daquilo que lhe envia o outro, o seu olhar, a sua palavra; a sua realidade é-lhe garantida pelo outro, pode falar-se porque é falado e porque é falado primeiro”. Por outro lado, Touraine e Khosrokhavar (2004, p. 118) afirmam que “a relação do sujeito consigo mesmo é mais fundamental do que a relação do sujeito com o outro; há uma solidão de cada sujeito que não pode ser abolida.” Para os autores, em nenhum tipo de relação - quer seja individual ou coletiva - a unidade, o conjunto deve prevalecer sobre os indivíduos e a singularidade de sua experiência. Na explicação dos autores, é necessário decompor o eu social - capacidade de interiorizar as representações que os outros têm de mim - para construir o sujeito.

Desse modo, a subjetividade do gerente deve estar preparada “para suportar os revezes da existência, momentos de expansão e de regressão, de crescimento e decréscimo” (GAULEJAC, 2007, p.191), sendo considerada essencial para que mantenha o equilíbrio psíquico quanto aos desejos do imaginário e às vivências cotidianas de prazer, sofrimento, violências no e por meio do trabalho. O gerente sofre para absorver todas as transformações do

mundo do trabalho e para acompanhá-las no tempo em que se realizam. Nesse processo de absorção, é um ser volátil ao trabalho (GAULEJAC, 2007).

É nesse sentido que se faz necessário abordar na seção seguinte os diversos significados do trabalho para o gerente, desde estar no centro da vida humana a realizações, reconhecimento como ser social, interação social, não neutralidade em relação à saúde, entre outros. Serão abordados também aspectos relacionados à decência e a não decência no trabalho a partir da definição da Organização Internacional do Trabalho (OIT).

2.3.3. Da centralidade aos diversos significados do trabalho para o indivíduo

O trabalho está no centro da vida e com o trabalho o gerente, dá significado a suas ações, transforma a natureza e a si mesmo. Este como central, como uma necessidade natural eterna, como forma de produção humana e como atividade vital ocorre em Marx (1996). Na visão marxista, o homem é um ser social, mas ao mesmo tempo natural, uma vez que atua sobre a natureza externa, modificando-a e, ao mesmo tempo, modifica a sua própria natureza a fim de satisfazer as suas necessidades. É um processo em que o próprio homem, a partir da sua ação medeia, regula e controla sua interação com a natureza (MARX, 1996). Na mesma direção, Freitas (2000) afirma que o homem é o grande construtor de todo o social e é também por ele construído. É uma contínua interação pautada em preceitos naturais e dialéticos, de interação entre o homem e o ambiente, entre o homem e o social, entre o homem e a história.

Nesse sentido, o gerente trabalha para realizar suas necessidades sociais e psíquicas, sejam elas de sobrevivência, realização, sublimação ou outras (FARIA; SCHMITT, 2007). Clarificando sublimação, Lhuilier (2005, p.213) explica que ela só pode realizar-se se “encontrar um reconhecimento social e se o objecto que orienta o desejo é validado e apreciado através de um sistema de valores próprios de uma sociedade, de uma comunidade de trabalho, de uma equipa”.

A partir do olhar clínico de Dejours (2004), o trabalho vai bem além do dinheiro, da troca, da relação social, do emprego, da produção social, do tempo físico que se passa na oficina ou no escritório:

[...] o trabalho é aquilo que implica, do ponto de vista humano, o fato de trabalhar: gestos, saber-fazer, um engajamento do corpo, a mobilização da inteligência, a capacidade de refletir, de interpretar e de reagir às situações; é o poder de sentir, de pensar e de inventar, etc. Em outros termos, para o clínico, o trabalho não é em primeira instância a relação salarial ou o emprego; é o «trabalhar», isto é, um certo modo de engajamento da personalidade para responder a uma tarefa delimitada por pressões (materiais e sociais). (DEJOURS, 2004, p.28).

Para o autor, o ser humano também necessita do trabalho como um meio que lhe proporcione reconhecimento como ser social (DEJOURS, 2006). Já esperar reconhecimento dos outros, que passa por julgamentos sobre o fazer, sobre o trabalhar e não sobre a pessoa que trabalha, é preciso que antes seja vencido o obstáculo da invisibilidade do trabalho (DEJOURS, 2004). O que se faz não se percebe aos olhos do outro, ou este não atribui o mesmo valor conferido por quem faz.

Na verdade, para Gaulejac (2007) os homens não podem trabalhar e viver sem dar sentido a sua ação. Esta, quando relacionada ao trabalho, é vista pelo autor como meio de subsistência e não finalidade de existência. O prazer no trabalho está ligado ao sentido da ação, “mas não qualquer ação: a ação que a pessoa possa reconhecer como sua, que responda aos seus valores, ao seu ideal, na qual se sinta responsável e autónoma” (LHUILIER, 2005, p.212).

Um desses sentidos da ação não é para ser vivido individualmente, mas na interação com o coletivo. Trabalhar não é na verdade apenas exercer atividades produtivas, mas também “conviver” (DEJOURS, 2006). Dessa forma,

trabalhar “é também estabelecer relações com os outros, envolver-se em formas de cooperação e de troca, inscrever-se numa divisão dos postos e das tarefas, confrontar os pontos de vista e as práticas, experimentar e dar visibilidade às capacidades e aos recursos de cada um, transmitir saberes e capacidades, validar as contribuições singulares... É, enfim, ser capaz de pôr a sua marca no seu ambiente e no curso das coisas. (LHUILIER, 2005, p. 217).

A organização do trabalho racional deve incorporar argumentos às regras de sociabilidade, ou seja, ao mundo social do trabalho (DEJOURS, 2006). Nesse mundo social, quando a organização do trabalho é saudável ocorre uma margem de liberdade para o trabalhador ajustar a realidade de trabalho aos seus desejos e necessidades (MENDES, 2008). Em outras palavras, esse ajuste tem como fim o equilíbrio entre a vida pessoal e profissional, o retorno simbólico - a construção do ser - a partir do trabalho que se executa.

Desse modo, o trabalho pode ser visto como decente, conforme definido pela Organização Internacional do Trabalho (OIT). Essa definição foi criada em 1999 pela OIT a

partir do diagnóstico realizado sobre o “o mundo do trabalho” na América Latina. A saber, o trabalho decente é:

uma condição fundamental para a superação da pobreza, a redução das desigualdades sociais, a garantia da governabilidade democrática e o desenvolvimento sustentável. Entende-se por Trabalho Decente um trabalho adequadamente remunerado, exercido em condições de liberdade, equidade e segurança, capaz de garantir uma vida digna. Para a Organização Internacional do Trabalho (OIT), a noção de trabalho decente se apóia em quatro pilares estratégicos: a) respeito às normas internacionais do trabalho, em especial aos princípios e direitos fundamentais do trabalho (liberdade sindical e reconhecimento efetivo do direito de negociação coletiva; eliminação de todas as formas de trabalho forçado; abolição efetiva do trabalho infantil; eliminação de todas as formas de discriminação em matéria de emprego e ocupação); b) promoção do emprego de qualidade; c) extensão da proteção social; d) diálogo social. (ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO, 2006, p. 5).

Por outro lado, a não decência do trabalho é sintetizar a vida humana somente ao trabalho, como expressão de um mundo penoso, alienante, aprisionado e unilateralizado (ANTUNES, 2009). Uma vida de sentidos negativos e de desprazer. Para Viegas (1989), o sentido negativo do trabalho, marcado pela divisão do trabalho é o sentido que já foi analisado por Karl Marx, o trabalho alienado. A autora ainda reforça que este sim é considerado um trabalho anti-vida, ainda o compara a uma esponja que bebe toda a significação do trabalho. Essa significação, quando é negativa ou ausente, impacta a saúde do trabalhador. De modo que o indivíduo que enfrenta regularmente desilusões, é suscetível a ser levado à revolta e à depressão (SIQUEIRA, 2009a).

Portanto, o trabalho nunca é neutro em relação à saúde, podendo tanto favorecê-la quanto contribuir para o adoecimento (DEJOURS, 1992). Se existissem somente angústias, desprazer, sofrimento no trabalho, não se teria razões pontuais que justificassem a ação dele. Quando o trabalho “está ausente, a falta de rumo e de sentido se instalam com seu cortejo de ódio, de depressão, de álcool e de drogas” (ENRIQUEZ, 2001, p.58). Enriquez (2001) amplia afirmando que o trabalho é o melhor método para vencer a loucura. Loucuras dosadas pelo trabalho também são vencidas atribuindo sentido ao trabalho e à vida.

3. MÉTODOS E TÉCNICAS DE PESQUISA

Esta seção é delineada com fins de caracterizar esta pesquisa como qualitativa e exploratória-descritiva, baseada em um estudo sob perspectiva da Sociologia Clínica (SC) e da Análise Crítica do Discurso (ACD). Nesse delineamento, são explicitados os (as) participantes e o *lócus* da pesquisa, os instrumentos utilizados, os procedimentos de coleta e análise de dados.

3.1. CARACTERIZAÇÃO GERAL DA PESQUISA

A pesquisa qualitativa é a abordagem escolhida para este estudo “por sua particular relevância ao estudo das relações sociais devido a pluralização das esferas de vida” (FLICK, 2009, p.20). Parte de tensões ou focos de interesses amplos que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve (GODOY, 1995). Pode ser caracterizada como uma “tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentada pelos entrevistados” (RICHARDSON, 1999, p. 90), o que permite uma abertura melhor para explorar o fenômeno da pesquisa.

Godoy (1995, pp. 62-63) publicou uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletiam sobre a metodologia de pesquisa qualitativa em Ciências Sociais. A partir desse estudo, a autora conseguiu pontuar alguns aspectos essenciais deste tipo de investigação científica:

- a) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental;
- b) a pesquisa qualitativa é descritiva;
- c) o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são as preocupações essenciais do investigador;
- d) pesquisadores utilizam o enfoque indutivo na análise de seus dados.

Esses aspectos da pesquisa qualitativa pontuados por Godoy (1995) são válidos para esta pesquisa e a potencialidade reside na abertura à subjetividade da pesquisadora na interpretação dos dados, bem como daqueles que estão sendo estudados (gerentes) a partir do discurso por eles emitido (FLICK, 2009). Essa abertura à subjetividade é parte do processo de

produção do conhecimento, não invalida a pesquisa, apenas reforça as estratégias teóricas, empíricas e metodológicas para compreensão sob enfoque indutivo de análise do fenômeno estudado (FLICK, 2009). Dessa forma, a validade das informações coletadas está na “capacidade de ter acesso às autênticas opiniões dos entrevistados” (RICHARDSON, 1999, p. 95).

Quanto à natureza, este estudo é teórico-empírico e tem caráter exploratório-descritivo, por se preocupar com o processo e não simplesmente com os resultados ou produto (GODOY, 1995). “O ambiente e as pessoas nele inseridas devem ser olhados holisticamente: não são reduzidos a variáveis, mas observados como um todo” (GODOY, 1995, p.62). É um estudo exploratório com a finalidade de descrever completamente o fenômeno, clarificando conceitos (MARCONI; LAKATOS, 1991).

Quanto às estratégias de pesquisa define-se, conforme Marconi e Lakatos (1991) como pesquisa:

- a) bibliográfica por ser capaz de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema de pesquisa;
- b) documental, haja vistas para consulta de informações realizadas em documentos, leis e regulamentos atribuídos ao Sistema de Ensino Superior;
- c) de campo, por entrevistar gerentes visando à compreensão de vários aspectos da sociedade.

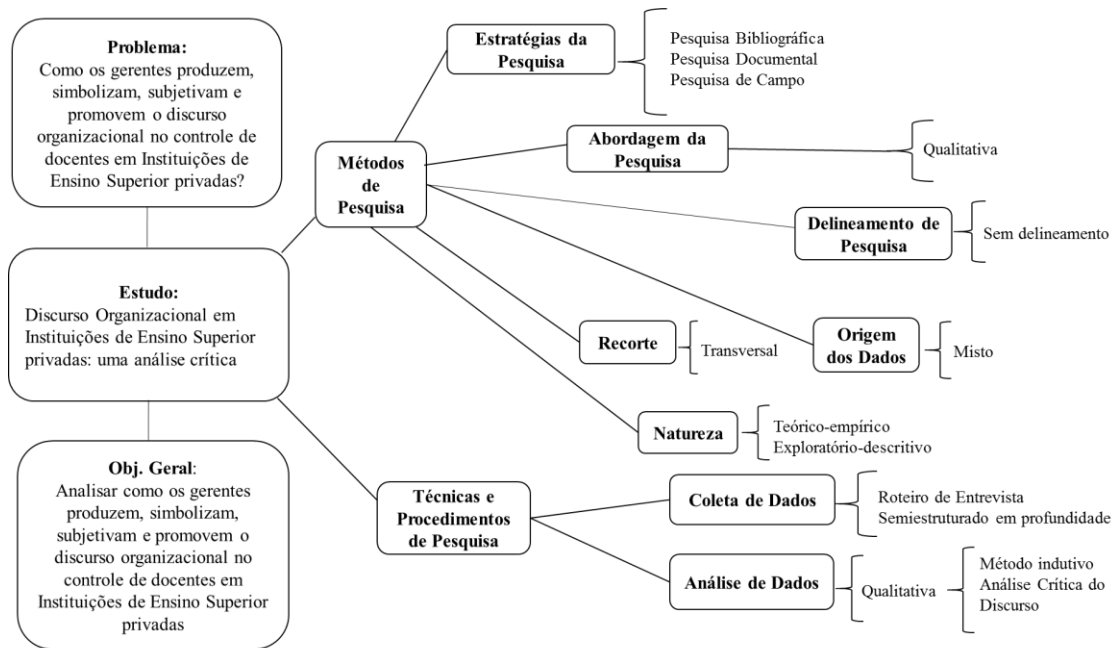
Esta pesquisa tem limites quanto à generalização, uma vez que a sociedade está em movimento constante, assim como o mundo social e nossa compreensão dele (RICHARDSON, 1999), o que torna dinâmica as análises, os contextos e os indivíduos.

Quanto ao recorte temporal, este estudo é transversal, pois foca na coleta de dados num ponto no tempo (RICHARDSON, 1999). Dessa forma, ele tem como enfoque o discurso dos (as) gerentes das IES no momento da coleta de dados, mas o nível macro de análise, parte do estudo do discurso organizacional em âmbito da ideologia gerencialista num contexto de Expansão do Ensino Superior, por meio da bibliográfica consultada.

O marco teórico deste estudo abrange a expansão do Ensino Superior privado ocorrida em meados de 1990 vinculada à ascensão do modelo neoliberal e ao avanço da globalização e das tecnologias. Reforça Richardson (1999), que não se pode excluir das pesquisas em ciências sociais a reflexão sobre o contexto conceitual, histórico e social, que compõem o horizonte mais amplo da pesquisa.

A origem dos dados é mista, uma vez que o levantamento dos dados foi realizado tanto em fontes primárias - documental, quanto em fontes secundárias - bibliográfica (MARCONI; LAKATOS, 1991). Segue a Figura 1, como forma de representação do desenho dos métodos, técnicas e procedimentos de pesquisa adotados neste estudo.

Figura 1. Desenho dos métodos, técnicas e procedimentos da Pesquisa



Fonte: Elaboração da autora, 2017.

3.2. PERSPECTIVA DA SOCIOLOGIA CLÍNICA (SC) E DA ANÁLISE CRÍTICA DO DISCURSO (ACD) SOB OLHAR TEÓRICO-METODOLÓGICO

É necessário relacionar a pesquisa com o universo teórico para dar embasamento à interpretação dos significados dos dados coletados (MARCONI; LAKATOS, 1991). Para tal, além do referencial bibliográfico construído, o percurso teórico-empírico-metodológico e epistêmico estabelecido para esta pesquisa tem como base a Sociologia Clínica (SC) e a Análise Crítica do Discurso (ACD). A seguir, serão tratadas respectivamente as contribuições epistêmicas da SC e da ACD para este estudo.

3.2.1. Sociologia Clínica (SC)

Na perspectiva de Enriquez (2001, p. 49), “os homens sabem que não podem ter um conhecimento verdadeiro dos fenômenos psíquicos, econômicos ou sociais, mas apenas um conhecimento aproximativo”. Essa vontade, por conhecer e aproximar-se dos fenômenos, é o que inspira a Sociologia Clínica. Optou-se, neste trabalho, por uma perspectiva epistemológica da SC devido seu foco analítico estar nas relações de trabalho, na subjetividade, no poder e nas relações socioprofissionais entre indivíduos, grupos e sociedade.

A Sociologia Clínica (SC) se define a partir da “vontade de trabalhar sobre “as relações dinâmicas recíprocas e recursivas” entre os processos psíquicos e sociais e de “levar em consideração” o psiquismo, individual e o coletivo” (LÉVY, 2001, p.73). Metodologicamente, propõe-se um espaço de escuta dos fatores psíquicos e sociais que compõem a singularidade dos (as) gerentes, que possibilitará uma análise clínica das ciências da gestão e das condições que os trabalhadores (gerentes) expressam a voz (discurso) e o sentimento deles em relação as próprias vivências (ARANTES, 2015).

A perspectiva clínica se define essencialmente como um posicionamento global em relação ao outro, mas também ao saber e a sua elaboração. Tal abordagem supõe que o pesquisador não se desloque apenas fisicamente no “espaço” do outro, mas sobretudo mentalmente. É como caminhar às cegas em um espaço que o pesquisador conhece pouco ou nada, esforçando-se para escutar aqueles que têm o desejo de compreender (LÉVY, 2001). É ouvir os sujeitos em suas dimensões afetivas e sociais, a fim de desvendar os determinismos nos comportamentos, principalmente relacionados ao mundo do trabalho (GAULEJAC, 2014). Na mesma direção, Ardoino e Barus-Michel (2005) clarificam que:

Na perspectiva clínica, o sujeito manifesta-se como sujeito de enunciação (ele fala), de intenção (ele quer) e inscreve-se num contexto espaço-temporal e social, trajecto, filiação percurso, projecto cujos elementos ele pretende reunir para se apropriar deles (no sentido, desta vez, de tornar próprios a si) numa singularidade significativa. (ARDOINO; BARUS-MICHEL, 2005, p. 205).

O sujeito estudado (gerente) é um sujeito de fala e de desejo, que está inserido em um contexto (IES Privadas que fazem parte do Sistema de Ensino Superior brasileiro). Portanto, o foco deste estudo abrange a dimensão subjetiva - individual - dos (as) gerentes em relação ao seu trabalho, para compreender, sob perspectiva ampla - coletiva, a prática social e discursiva

dos (as) gerentes neste contexto estudado (ARANTES, 2015; FAIRCLOUGH, 2016). Sobre a prática social e discursiva, o próximo tópico a respeito da “análise crítica do discurso” trará uma definição de Fairclough (2016).

Diante dessas premissas da Sociologia Clínica, pode-se afirmar que o valor agregado ao campo teórico-empírico-metodológico e epistémico por meio da SC, vai além da abertura à interpretação, alcança os processos de operacionalização da pesquisa, como a postura da pesquisadora em campo e sua reflexão crítica sobre o fenômeno (LÉVY, 2001). Ressalta-se que não serão seguidas as orientações de intervenção clínica (LÉVY, 2001) no campo de pesquisa. Não haverá observação da prática dos (as) gerentes, o que não se configura como uma limitação para este estudo devido ao interesse desta pesquisa ser compreender, descrever e explorar o fenômeno estudado sob o método indutivo, de forma a clarificar conceitos (GODOY, 1995).

3.2.2. Análise Crítica do Discurso (ACD)

Este estudo orientou-se pela abordagem da Análise Crítica do Discurso (ACD) tanto em termos teóricos quanto metodológicos. Arantes (2015) pontua que a abordagem da ACD é mais teórica que metodológica. Ramalho (2005) afirma que a ACD é transdisciplinar, no sentido de operacionalizar e transformar outras teorias com vistas a uma abordagem sociodiscursiva. Diante disso, o interesse da pesquisadora deste estudo é justamente alinhar teoria, metodologia, com vistas a uma abordagem sociodiscursiva e transdisciplinar.

É importante ressaltar que se optou por incluir a discussão sobre a ACD nesta seção de metodologia como forma de contextualizar a abordagem do autor Fairclough (2016), que servirá como base para o estabelecimento de um passo a passo para a análise de dados que será realizada por meio da ACD sob enfoque indutivo no tópico “procedimentos de análise de dados”. Esse passo a passo não é rígido, pois corre-se o risco de ser reducionista. A intenção de traçá-lo é de forma a estabelecer uma base pedagógica para as interpretações da pesquisadora, corroborando com os princípios da análise tridimensional de Fairclough (2016). Tem como foco, também, atender os objetivos desta pesquisa, o que não implica estar restrito somente a este estudo, poderá servir como inspiração para outros pesquisadores que estejam fazendo estudos próximos à temática e a abordagem.

Para compreender a ACD, é necessário retomar os estudos desenvolvidos na França em 1960, quando a Análise do Discurso ainda não tinha uma abordagem crítica (MUSSALIM, 2012). Mussalim (2012) baseada em Malidier (1994), afirma que Jean Dubois e Michel Pêcheux foram as principais figuras que propiciaram o aparecimento da análise de discurso. “O que há de comum no trabalho desses dois pesquisadores com preocupações distintas é que ambos são tomados pelo espaço do marxismo e da política, partilhando convicções sobre a luta de classes, a história e o movimento social” (MUSSALIM, 2012, p. 114). Enquanto Dubois pensa o estudo do discurso como uma passagem natural do estudo das palavras para a Análise do Discurso, Pêcheux vai além e coloca a análise em outra direção, que intervêm questões teóricas relativas à ideologia e ao sujeito (MUSSALIM, 2012). “Saberes incorporados por membros do grupo althusseano, do qual Pêcheux participava” (MAZZOLA, 2009, p. 8). Para Fairclough (2016), ambas as abordagens apresentam desequilíbrio entre os elementos sociais e os linguísticos da síntese, como também estão baseadas em uma visão estática das relações de poder, conferindo ênfase à descrição dos textos como produtos acabados.

Para Mussalim (2012), a análise do discurso passa por três fases: AD-1, AD-2 e AD-3 conforme explicitado no Quadro 3 abaixo.

Quadro 3. Fases da Análise de Discurso

Fases	AD – 1	AD- 2	AD – 3
Conhecida como...	Análise Automática do Discurso(AAD)/ Máquina Discursiva	Máquina Estrutural Fechada/Formação Discursiva (FD) – Foucault	Interdiscurso
Principais características	- Centra-se na estrutura - Não considera as condições de produção (FD) - Trata dos discursos estabilizados (políticas e doutrinas) - O sujeito é tratado como assujeitado	- Centra-se nas regularidades/mecanismos de controle (o que pode/deve ser dito a partir de um determinado lugar social) - Considera condições de produção menos homogêneas - Trata dos discursos menos estabilizados que AD -1 - O sujeito é fonte do dizer	- Centra-se no conjunto estruturado de Formações discursivas (interdiscurso - discurso se relaciona com outro discurso e constitui um novo) - Considera a tríade: universo discursivo, campo discursivo e espaço discursivo - Trata dos discursos menos estabilizados que AD -2 - Sujeito dividido, clivado, heterogêneo
Autor de referência	Pêcheux	Foucault	Dominique Maingueneau e M. Bakhtin
Época	1969 a 1975	1975 a 1980	Limites não são definidos (autores consideram entre 1980-1983, e outros consideram que pode se estender até os dias atuais)

Fonte: Adaptado de Mussalim (2012); Mazzola (2009).

A fase AD-01 é conhecida como máquina discursiva, uma vez que diferentes processos discursivos se referem a diferentes máquinas discursivas, cada uma delas identifica a si e é fechada sobre si mesma. Os estudos eram centrados em discursos políticos. Pêcheux era o autor de referência. Na fase AD-02, a ideia de máquina discursiva começa a desestabilizar, o objeto de análise passa a ser as relações entre as máquinas discursivas, nas quais os discursos são menos estabilizados. Foucault era o autor de referência. Já a fase AD-03 é marcada pela desconstrução da máquina discursiva, dos enunciados consagrados, decorrente da ideia de interdiscurso (espaço de troca entre as formações discursivas). Os estudos eram mais amplos, abertos a qualquer tipo de discurso. Maingueneau e Bakhtin eram os autores de referência (MAZZOLA, 2009; MUSSALIM, 2012).

Para este trabalho, confere-se maior ênfase a abordagem crítica do discurso que se desenvolveu no final dos anos 1980 (ARANTES, 2015). Wodak (2004) e Mazzola (2009) informam que os principais autores daquela época foram Teun van Dijk, Norman Fairclough, Gunther Kress, Teo van Leeuwen e Ruth Wodak. Fairclough é indicado com o principal expoente dessa vertente crítica (ARANTES, 2015; MAZZOLA, 2009; RAMALHO, 2005; WODAK, 2004). Para Fairclough (2016), a necessidade de um método crítico tem a intenção de mostrar o que está oculto, implica também a intervenção, entre outros. Desse modo, nos anos 1990, o termo ACD passou a ser usado como “disciplina, reconhecendo que a realidade está envolvida em processos hegemônicos e ideológicos” (ARANTES, 2015, p. 79).

Para compreendermos a perspectiva teórica-metodológica de Fairclough (2016) acerca da ACD, denominada como teoria social, como Análise de Discurso Textualmente Orientada (ADTO) é importante entender que a ACD está preocupada com qualquer tipo de discurso (falado ou escrito) e que o autor resgatou várias perspectivas, como o conceito de intertextualidade de Bakhtin, interdiscurso de Pêcheux, ordem do discurso de Foucault, concepção de poder que deriva da teoria da hegemonia de Gramsci, ideologia de Thompson, entre outros.

Segundo Magalhães (2016, p. 11), a originalidade do pensamento de Fairclough (2016), que o difere dos outros pesquisadores críticos, é devido propor a análise em profundidade não apenas do “papel da linguagem na reprodução das práticas sociais e das ideologias, mas também seu papel fundamental na transformação social”. Isso é possível, na visão dela, devido à teoria de Fairclough (2016) ser dialética, considerar o discurso tanto moldado pela estrutura social quanto constitutivo da estrutura social. Essa originalidade da

abordagem de Fairclough (2016) é que determinou a escolha da ACD para a análise de dados desta pesquisa.

Desse modo, para Fairclough (2016), discurso é um conceito difícil de definir, por ter muitas definições que conflitam e que se sobrepõem. Desse modo, para Fairclough (2016, pp.94-95) discurso é:

- a) modo de ação (por meio da fala e da escrita, pessoas agem sobre o mundo e sobre os outros);
- b) modo de representação (de classes, de relações sociais, de identidades, de normas, convenções, de práticas sociais, da prática do indivíduo, de posições dos sujeitos...);
- c) modo de significação (constitui e constrói o mundo em significado);
- d) uma implicação da relação dialética entre discurso e a estrutura social (o discurso é constituinte do social e é por ele também constituído - de objetos, sujeitos, conceitos, estrutura social, relações sociais, conhecimento, crenças...).

Vale ressaltar sobre esse último aspecto - da relação dialética entre discurso e a estrutura social - que Fairclough (2016) distinguiu três efeitos construtivos do discurso - contribuições - a partir do uso da linguagem. São eles: constrói identidades sociais; constrói relações sociais; constrói um sistema de conhecimentos e crenças (FAIRCLOUGH, 2016). Esses efeitos são devido a todo discurso desempenhar “três metafunções simultâneas, inerentes a qualquer discurso: a ideacional, a interpessoal e a textual” (RAMALHO, 2005, p. 283). Essas metafunções relacionadas por Fairclough (2016) foram inspiradas em Halliday (1978), que reuniu a função identitária e relacional como função interpessoal.

A metafunção ideacional consiste nos “modos pelos quais os textos significam o mundo e seus processos, entidades e relações” (FAIRCLOUGH, 2016, p.96). A metafunção interpessoal contribui para a constituição de relações sociais e do “eu” e são divididas em a) identitárias: “modos pelos quais as identidades sociais são estabelecidas no discurso” (FAIRCLOUGH, 2016, p.96); b) relacionais: “como as relações sociais entre os participantes do discurso são representadas e negociadas” (FAIRCLOUGH, 2016, p.96). A metafunção textual diz respeito a como as informações são trazidas ao primeiro plano ou deixadas como pano de fundo, tomadas como dadas ou apresentadas como novas, selecionadas como tópico ou tema da oração.

Na sua Teoria Social do Discurso, a tentativa de Fairclough (2016) foi reunir discurso e análise de discurso de forma tridimensional, pois qualquer “evento discursivo (isto é, qualquer exemplo de discurso) é considerado simultaneamente como um texto, um exemplo de prática

discursiva e um exemplo de prática social” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 22). A seguir, será especificado como o autor elaborou a análise de discurso de forma tridimensional, mas vale ressaltar desde já, que o próprio autor indica essa divisão como ilusória, válida para fins pedagógicos, cabendo ao pesquisador adequar-se à proposta e desenvolvê-la na ordem que julgar adequada aos seus objetivos de pesquisa.

A **análise “textual”** de um texto falado ou escrito produzido num evento discursivo é composta em sua essência por aspectos das práticas discursivas e sociais (RAMALHO, 2005). Como dito por Fairclough (2016), qualquer texto pode ser tomado como um entrelaçamento das metafunções ideacional, interpessoal e textual, sendo sua análise, orientada a partir de questões linguísticas do texto. Essa **análise “textual”** pode ser chamada também de descrição e é organizada em quatro itens linguísticos segundo Fairclough (2016, pp. 108-111):

- a) vocabulário - há muitas maneiras de investigar as palavras individuais, mas o foco recai no:
 - significado das palavras (formas diferentes de significar algo, grupos de palavras, palavras-chave que tem muitos significados políticos e ideológicos);
 - criação de Palavras (multiplicidade de meios para expressar com novas palavras um significado de forma abrangente);
 - metáfora (analogia entre um conceito e outro).
- b) gramática - palavras combinadas em oração e frases, de modo que toda oração é uma combinação simultânea de significados. O foco é:
 - transitividade (direta, indireta), vozes (ativas, passivas), grau de nominalização (conversão de processos em nomes) / relacionam-se a metafunção ideacional;
 - tema (estrutura temática dos textos) / relaciona-se a metafunção textual;
 - análise das modalidades: dimensão da gramática, que trata da relação de afinidade entre os produtores e as proposições. É associada a verbos modais (dever, poder), a advérbios modais (provavelmente, possivelmente), pode ser subjetiva ou objetiva. “É, então, um ponto de intersecção no discurso, ente a significação da realidade e a representação das relações sociais” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 209) / relaciona-se à metafunção interpessoal;
- c) coesão - orações são ligadas em frases e frases são ligadas para formar unidades maiores no texto (ideias), de modo que as ligações são obtidas de várias maneiras:
 - mediante uso de vocabulário de um campo semântico comum;
 - uso de conjunções (portanto, entretanto, mas...);

- uso de mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos...);
- repetição de palavras;
- uso de sinônimos próprios e assim por diante.

d) estrutura textual - propriedades organizacionais (maneira e ordem) em larga escala dos textos, “arquitetura do texto”, convenções de estruturação. O controle interacional é uma dimensão da estrutura textual, com características de:

- controle de turno (superposição, lacunas, tomadas de turno);
- estruturas de troca (ex.: ciclos pergunta-resposta-avaliação);
- controle de tópicos (desenvolver de um tópico que foi introduzido);
- controle de agendas (determinar e policiar as agendas);
- formulação (formular o que se está dizendo).

Por meio dessa análise textual - linguística dessas quatro categorias - vinculada à linguagem e à sociedade, é possível identificar e compreender relações sociais e possíveis estruturas ideológicas do discurso. Fazer uma análise textual isolada das práticas discursivas e sociais não habilita compreender e inferir sobre os efeitos ideológicos dos textos (RAMALHO, 2005).

Conforme Fairclough (2016, pp. 111-112), a análise da “**prática discursiva**” envolve a concepção de “texto e interação” de discurso, específica à natureza dos processos de:

- a) produção (produzidos de formas particulares em contextos sociais específicos);
- b) distribuição (simples ou complexa);
- c) consumo textual ou interpretação textual (consumidos diferentemente em contextos sociais diversos).

Para o Fairclough (2016), os processos de produção e interpretação são socialmente restringidos por recursos (estruturas sociais, ordem de discurso, convenções) e pela natureza específica da prática social da qual fazem parte. Desse modo, Ramalho (2005) afirma que a análise da prática discursiva é uma forma de analisar as práticas sociais em relação às estruturas sociais.

Além dos quatro itens (vocabulário, gramática, coesão, estrutura textual) pontuados para análise textual, Fairclough (2016), quando expõe sobre a prática discursiva, vê a necessidade de incluir mais outros três itens que envolvem análise textual, mas relacionam-se mais diretamente à análise das práticas discursivas, são eles:

- a) força dos enunciados: “é seu componente acional, parte de seu significado interpessoal, a ação social que realiza, que ‘ato(s) de fala’ desempenha (dar uma ordem, fazer uma

pergunta, ameaçar, prometer, etc.)” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 115). Fairclough (2016) determina polidez como força, uma vez que pressupõe que são desejos de face humanos para amenizar seus atos de fala. A polidez pode ser forte, fraca, ausente, entre outros. Por outro lado, o *ethos* pode ser compreendido em termos mais amplos, considerando o comportamento de um participante que leva a construir a sua versão particular do “eu”;

- b) coerência dos textos: “propriedade dos textos, mas é mais bem considerada como propriedade das interpretações” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 118). De forma que a interpretação do texto como um todo faça sentido;
- c) intertextualidade dos textos: “propriedade que têm os textos de serem cheios de fragmentos de outros textos, que podem ser delimitados explicitamente ou mesclados e que o texto pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente, e assim por diante.” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 119). Na visão do autor, a intertextualidade toma os textos historicamente (transforma o passado no presente). Desse modo, o autor distingue dois tipos de intertextualidade, são elas:

- Intertextualidade manifesta: constituição heterogênea de textos por meio de outros textos, “recorre explicitamente a outros textos específicos” (FAIRCLOUGH, 2016, p.119);
- Interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva: constituição de um texto com base numa configuração de tipos de textos ou convenções discursivas (gêneros discursivos, discursos, estilos, tipos de atividades) que entram na sua produção (FAIRCLOUGH, 2016).

Para Ramalho (2005), a análise de intertextualidades viabiliza compreender práticas discursivas que existem na nossa sociedade e a relação entre elas. Desse modo, a intertextualidade manifesta é discutida por Fairclough (2016, p.159) “em relação à: representação do discurso, pressuposição, negação, metadiscurso e ironia”, por permitir a possibilidade em um diálogo explícito, “de uma relação intertextual entre diferentes vozes, trazidas à interação por diferentes participantes” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 189). Entende-se a partir de Fairclough (2016, pp.159-165) que:

- a) representação do discurso: é a escolha de um modo (direto ou indireto) de representar o discurso em vez de outro, com aspas ou orações relatadas e varia de acordo a posição dos sujeitos;

- b) pressuposição: são proposições tomadas como já estabelecidas ou “dadas”, podem ser questionadas. São usadas para manipular as pessoas, pois são difíceis de desafiar;
- c) negação: são usadas com finalidades polêmicas, pois incorporam outros textos para contestar e rejeitar;
- d) metadiscurso: implica que o(a) falante esteja situado acima ou fora de seu próprio discurso e em uma posição de controlá-lo e manipulá-lo, com o uso de expressões evasivas (“espécie de”, “tipo de”, entre outros);
- e) ironia: depende que os interpretes sejam capazes de reconhecer que o significado ecoado não é o significado do produtor do texto, a partir do tom de voz, dos valores dos produtores do texto, entre outros.

A interdiscursividade ou intertextualidade constitutiva é discutida por Fairclough (2016) tomando como base as “convenções discursivas” ou “ordens do discurso” inspiradas nas explicações anteriores de Foucault. Essas ordens de discurso podem ser entendidas como a totalidade de práticas discursivas dentro de uma instituição/organização ou sociedade e como essas práticas se relacionam (FAIRCLOUGH, 2016). Desse modo, a análise da interdiscursividade busca identificar recursos discursivos que são utilizados na interação em um campo social (forma particular de agir, representar, identificar), que resultam em ordens de discurso (RAMALHO, 2005). Fairclough (2016) define como recursos discursivos:

- a) gêneros discursivos: são utilizados para referir-se a um tipo particular de convenção (linguagem), de prática social, de agir por meio do discurso com efeito de sentido específico;
- b) discursos: podem ser entendidos como a identidade do gênero discursivo e dos estilos, ou seja representações;
- c) tipos de atividades: são discutidos em termos de conteúdo, significados ideacionais, tópico, assunto;
- d) estilos: identificam o modo particular de ser das pessoas. Variam de acordo o tenor (tipo de relação que existe entre os participantes do discurso), o modo (se são escritos ou falados, ou a combinação de ambos, como, por exemplo: escrito-para-ser-falado, falado-como-ser-escrito) e o modo retórico (argumentativo, descritivo e expositivo).

Fairclough (2016, p. 295) normaliza que para análise do discurso pode-se usar “tipos de discursos” se não estiverem claras essas “convenções” ou “ordens do discurso”. Ele acredita que a análise de prática discursiva deve envolver requisitos mútuos, o que denominou como “micro análise” (explicação precisa da produção e interpretação dos textos com base nos

recursos dos membros), focalizando no momento da análise, a análise dos textos e “macro análise” (forma de conhecer a natureza dos recursos dos membros e se isso procede de maneira normativa (reprodução) ou criativa (transformação)), focalizando no momento da análise, a intertextualidade e a interdiscursividade das amostras do discurso.

A análise da “**prática social**” irá cuidar da análise social, das circunstâncias institucionais e organizacionais do evento discursivo e como elas moldam a natureza da prática discursiva e os efeitos constitutivos/constitutivos do discurso, de que modo o texto se reveste de ideologias e são entendidos com base em senso comum compartilhados (FAIRCLOUGH, 2016; RAMALHO, 2005). Fairclough (2016, pp. 121-122) discute prática social do discurso em relação à:

- a) ideologia (sistema de conhecimentos e crenças, significações/construções da realidade que contribuem para a produção, reprodução, ou transformações das relações de dominação);
- b) poder (concepção de poder como hegemonia, concepção de evolução das relações de poder como luta hegemônica).

As asserções de Fairclough (2016) indicam que as práticas discursivas investem a linguagem de várias maneiras, entre elas, de forma ideológica, que é mais eficaz quando é naturalizada, quando se torna “senso comum”. Isso contribui para o controle ideológico, de forma a manter ou reestruturar as relações de poder. Desmistificar e desnaturalizar esse “senso comum” por meio da abordagem crítica é o foco desta pesquisa e também de Fairclough (2016).

Uma das formas organizacionais de poder (no domínio econômico, político, cultural e ideológico) que predominam na sociedade é a hegemonia. Em outras palavras, ela é o poder sobre a sociedade como um todo de uma das classes economicamente definidas como fundamentais - classe detentora do capital. Por isso que é também, foco constante de lutas que inclui instituições da sociedade civil com possível desigualdade entre diferentes níveis e domínios (FAIRCLOUGH, 2016). Fairclough (2016) utiliza-se desse conceito de hegemonia de Gramsci por permitir teorizar sobre a mudança discursiva em relação à mudança social e cultural, que é o seu foco na discussão sobre a prática social, uma vez que considera o discurso um meio de luta para que seja alcançado o consenso na sociedade civil.

Compreende-se a partir da concepção tridimensional do discurso, que Fairclough (2016) não separa textos dos contextos discursivos e sociais. As questões de poder e ideologia podem aparecer em cada um dos 3 níveis (textual, prática discursiva e prática social). Isso porque “a constituição discursiva da sociedade não emana de um livre jogo de ideias nas

cabeças das pessoas, mas de uma prática social que está firmemente enraizada em estruturas sociais materiais, concretas, orientando-se para elas” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 97). Essas contribuições do autor são essenciais para esta pesquisa, no sentido de compreender e mostrar a partir de uma perspectiva crítica os caminhos não-óbvios pelos quais a linguagem é moldada por relações de ideologia, controle, poder e hegemonia.

A intenção deste estudo é distanciar-se da abordagem funcionalista e positivista nas interpretações, a fim executar uma abordagem crítica no campo dos estudos organizacionais, para instigar mudança e afetar a ordem do discurso societário, de modo que as pessoas se tornem mais conscientes de sua própria prática e desenvolvam uma postura e atitude crítica quanto aos discursos investidos ideologicamente a que estão submetidos. “A mudança envolve formas de transgressão, o cruzamento de fronteiras, tais como a reunião de convenções existentes em novas combinações, ou a sua exploração em situações que geralmente as proíbem” (FAIRCLOUGH, 2016, p. 133).

3.3. PARTICIPANTES E *LÓCUS* DA PESQUISA

Os (as) participantes desta pesquisa foram quatro gerentes em 3 IES privadas, totalizando 12 gerentes entrevistados (as). De acordo a LDB 9.394/96 no art. nº 20, as IES privadas devem se enquadrar nas seguintes categorias: particulares em sentido estrito, comunitárias, confessionais, filantrópicas. A categoria das Instituições pesquisadas enquadraram-se nas particulares em sentido estrito com fins lucrativos.

A cidade de Montes Claros – MG foi escolhida para esta pesquisa por refletir “uma realidade nacional de expansão do Ensino Superior no país, principalmente a partir da década de 1990” (ARAÚJO, C. V. B., 2014, p.105). Nesse cenário, a escolha das três IES foi realizada de forma intencional, devido ofertarem uma maior quantidade de cursos presenciais aprovados pelo Ministério da Educação (MEC) na cidade, o que sinaliza uma possível competição por discentes, além de serem popularmente as mais conhecidas na cidade e nas regiões vizinhas. A quantidade de cursos por IES foi consultada na base de dados do *e-mec* que é um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a Educação Superior no Brasil. Esse cenário instigou a pesquisadora a realizar este estudo nessa região norte-mineira.

Inicialmente no projeto de pesquisa, foi proposto um roteiro para caracterização do perfil das Instituições de Ensino pesquisadas. Decidiu-se pós-pesquisa de campo por caracterizá-las somente quanto as semelhanças, tendo em vista a periculosidade da temática a fim de não comprometer a identidade das Instituições e dos indivíduos pesquisados. A breve caracterização delas encontra-se na seção referente ao contexto de Montes Claros - MG, de forma a situá-las.

Quando esta pesquisa utiliza o termo gerente, é com intenção de se referir a gerentes do campus/unidade, de recursos humanos, de pesquisa, coordenadores (as) de cursos. A escolha dos (as) gerentes foi condicionada à estrutura das Instituições de Ensino e à acessibilidade aos (as) entrevistados (as), sendo 12 gerentes entrevistados (as) ao todo, o que significou quatro gerentes entrevistados (as) em cada Instituição de Ensino pesquisada. Estes foram nomeados de forma fictícia para fins de análise como: Entrevistado 01, Entrevistado 02, Entrevistada 03, Entrevistado 04, Entrevistada 05, Entrevistada 06, Entrevistado 07, Entrevistada 08, Entrevistado 09, Entrevistada 10, Entrevistada 11 e Entrevistada 12. Da mesma forma, alguns dados das entrevistas foram substituídos por uma legenda entre colchetes a fim de preservar o sigilo. Ex.: [nome do dono da Instituição de Ensino], [nome do curso].

3.4. INSTRUMENTO DE PESQUISA

O instrumento de pesquisa escolhido para coleta de dados foi um roteiro de entrevista semiestruturado em profundidade (MARCONI; LAKATOS, 1991). Dessa forma, o estudo “visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo [...]. Procura saber que, como e por que algo ocorre” (RICHARDSON, 1999, p. 208). Para investigar essas questões, conforme aponta Richardson (1999), é necessário que haja um procedimento de coleta de dados que esteja inter-relacionado ao instrumento escolhido. O tópico a seguir, tratará desse procedimento.

O roteiro de entrevista semiestruturado em profundidade, encontra-se no apêndice 2. Vale ressaltar que, durante as entrevistas, não foi seguida a ordem das questões propostas no roteiro. Isso ocorreu devido as respostas proferidas pelos (as) entrevistados (as) terem instigado a pesquisadora ao aprofundamento em determinado tema, como também a novos questionamentos.

3.5. PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A partir do instrumento - roteiro de entrevista semiestruturado em profundidade, a coleta de dados ocorreu por meio da técnica da entrevista, realizada individualmente e presencialmente com os (as) gerentes nas IES Privadas (MARCONI; LAKATOS, 1991). Esta pesquisa também contou com coleta de dados via pesquisa documental.

Conforme Richardson (1999, p. 207), a entrevista “é uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas. É um modo de comunicação no qual determinada informação é transmitida”. Ser realizada por meio de um roteiro previamente estabelecido permitiu maior flexibilidade à entrevistadora, que pôde repetir, esclarecer, formular de forma diferente as perguntas, especificar significados, como também permitiu perceber se estava sendo compreendida de forma adequada ou não pelos entrevistados (as) (MARCONI; LAKATOS, 1991). Ter a característica de profundidade, atribui a entrevista o sentido de estar relacionada com sentimentos, pensamentos, lembranças intensas e singulares dos entrevistados (as) (MARCONI; LAKATOS, 1991).

Essas especificidades da entrevista relacionam-se diretamente com a orientação teórico-empírico-metodológica e epistêmica desta pesquisa, com base na Sociologia Clínica SC e na ACD, como também permitem uma abertura à proximidade entre os (as) entrevistados (as) e entrevistadora, o que pode ser considerado com uma vantagem na pesquisa qualitativa (RICHARDSON, 1999). “Portanto, o que importa é a qualidade das informações” (RICHARDSON, 1999, p.99).

Os (as) entrevistados (as), antes de participarem das entrevistas, assinaram o TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido) demonstrando ciência quanto aos objetivos da pesquisa, à ética, o sigilo nas informações repassadas, o sigilo da identidade tanto pessoal do entrevistado quanto jurídica da Instituição de Ensino e autorizaram a pesquisadora a publicar a análise dos resultados (*Vide* apêndice 1).

As entrevistas foram agendadas via *e-mail* com os (as) participantes com antecedência e foram gravadas em 2 aparelhos eletrônicos para garantir a segurança dos dados coletados. As entrevistas foram realizadas no próprio ambiente de trabalho dos (as) gerentes.

De acordo Fairclough (2016, p. 292), “há uma diversidade de sistemas válidos de transcrição capazes de representar diferentes características da fala, com diferentes graus de detalhe - entonação, ênfase, pausa, alterações na altura e no ritmo”. Para o autor, uma

transcrição sugerida como econômica e que atende a diversos propósitos de pesquisa, deve “mostrar as justaposições entre falantes, as pausas e os silêncios” (FAIRCLOUGH, 2016, p.292). As transcrições das entrevistas foram realizadas na íntegra com apoio de um *software* gratuito *Express Scribe Transcription* que auxilia a reduzir a velocidade da fala, sem comprometer o entendimento para transcrição. As falas inteligíveis foram simbolizadas com reticências dentro de parênteses. Ex.: (...). As pausas e os silêncios na fala com reticências. Ex.: As justaposições com colchetes. Ex.: [. Ênfases no tom de voz foram marcadas com letras maiúsculas. Ex.: Então é CLARO que ...

Algumas observações de comportamento e reações dos (as) entrevistados (as) foram memorizados e escritos pela pesquisadora ao término de cada entrevista de forma a não desviar a atenção dos entrevistados (as) no momento da elaboração de suas respostas.

3.6. PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE DE DADOS

A análise de dados (amostras das entrevistas) desta pesquisa foi realizada por meio da ACD, inspirada nas asserções teórico-metodológicas de Fairclough (2016), sendo o modo de análise indutivo, o direcionador das interpretações de sentido desta análise qualitativa (GODOY, 1995; FLICK, 2009).

Para a ACD inspirada em Fairclough (2016, pp. 289-295), é necessário definir para esta pesquisa:

- a) o *corpus* de análise (saber: o que é útil e como chegar até lá; a ordem do discurso da organização pesquisada - totalidade das práticas discursivas de uma organização; os processos de mudança em andamento no domínio do que se está pesquisando);
- b) a codificação e seleção das amostras no *corpus* (codificação do discurso em tópicos, ou decomposição do *corpus* em certos tipos de questões ou formulações; focalizar pontos críticos e momentos de crise na seleção de amostras);
- c) a forma de análise (caminhos reais para alcançar a ACD).

Portanto, o ***corpus de análise*** desta pesquisa é formado por:

- a) amostras de discurso proferidas pelos 12 gerentes entrevistados (as) nas 3 Instituições de Ensino e transcritas pela pesquisadora.

Sobre a **codificação das amostras no corpus**, optou-se por codificar o discurso do gerente em categorias, conforme as categorias de análise do Quadro 4 a seguir (produção do discurso, promoção do discurso, simbologia e subjetivação do trabalho) a fim de responder os objetivos desta pesquisa (objetivo geral - objetivos específicos - fonte de dados - dimensão e categorias de análise).

Quadro 4. Categorias de análise

Estudo: Discurso Organizacional em Instituições de Ensino Superior Privadas: uma análise crítica.				
Objetivo Geral: Analisar como os gerentes produzem, simbolizam, subjetivam e promovem o discurso organizacional no controle de docentes em Instituições de Ensino Superior privadas	Objetivos Específicos:	Fonte de dados	Dimensão de análise	Categorias de análise
	1) Contextualizar a Expansão do Ensino Superior privado no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado	Pesquisa Bibliográfica	- Expansão do Ensino Superior a partir de 1990; - Mercantilização do Ensino; - Ações gerenciais do Estado para Educação no Brasil; - Natureza educacional/ pedagógica e administrativa das IES: o papel do gerente.	-
2) Compreender quais aspectos e indivíduos influenciam na produção do discurso dos gerentes nas Instituições de Ensino	Pesquisa de Campo Entrevista semiestruturada em profundidade Pesquisa Documental	- Discurso Organizacional; - Modos de representação do Discurso Organizacional; - Caráter ideológico do Discurso Organizacional; - Produção e Promoção do discurso dos gerentes em âmbito da ideologia gerencialista nas organizações; - Organizações e modos de controle do indivíduo.	1) Produção do Discurso: - Indicação de influência de aspectos hegemônicos no domínio: a) Ideológico (racionalização, instrumentalização/coisificação/ objetificação, quantofrenia, abstração/dinheiro, individualização/imaginário do sucesso/culto ao desempenho, polivalência/ flexibilidade, canalização de energia, mobilização e controle psicológico/gestão de afetos, servidão voluntária/livre adesão, fascinação/sedução, ameaça do desemprego, controle físico,); b) Cultural (fusão de valores culturais da organização com os valores dos indivíduos/desejo comum...); c) Político (normas/regras/princípios, modismos gerenciais, participação em decisões, autonomia controlada...); d) Econômico (salários, benefícios, vantagens concedidas...); -Indicação de influência de indivíduos como: proprietários, outros gerentes...	

Continua

Conclusão

Estudo: Discurso Organizacional em Instituições de Ensino Superior Privadas: uma análise crítica.				
Objetivo Geral:	Objetivos Específicos:	Fonte de dados	Dimensão de análise	Categorias de análise
Analisar como os gerentes produzem, simbolizam, subjetivam e promovem o discurso organizacional no controle de docentes em Instituições de Ensino Superior privadas	3) Apreender os mecanismos utilizados para promover o discurso em âmbito da ideologia gerencialista nas Instituições de Ensino	Pesquisa de Campo Entrevista semiestruturada em profundidade Pesquisa Documental	- Discurso Organizacional; - Modos de representação do Discurso Organizacional; - Caráter ideológico do Discurso Organizacional; - Produção e Promoção do discurso dos gerentes em âmbito da ideologia gerencialista nas organizações; - Organizações e modos de controle do indivíduo	2) Promoção do discurso: - Indicação de mecanismos como: a) Identificação; b) Recalcamento; c) Repressão; d) Negação; e) Mediação - à nível econômico, político, ideológico, cultural, psicológico -...
	4) Compreender o sentido do trabalho para os gerentes em âmbito da ideologia gerencialista nas Instituições de Ensino	Pesquisa de campo Entrevista semiestruturada em profundidade	- As transformações do sentido do trabalho; - A dimensão subjetiva do trabalho na vida humana; - Da centralidade aos diversos significados do trabalho para o indivíduo.	3) Indicações de Simbologia e subjetivação do trabalho: - Simbologia = atribuição de sentido e significação do trabalho (papel de gerente); - Subjetivação = Dimensão subjetiva do trabalho como uma fonte de prazer, de sofrimento, entre outros.

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

É importante salientar que o primeiro objetivo da pesquisa (contextualizar a expansão do Ensino Superior privado no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado), não foi tratado como uma categoria particular de análise, mas significou a base para a discussão acerca das práticas discursivas e sociais dos (as) gerentes das Instituições de Ensino pesquisadas.

A **seleção das amostras no *corpus*** focalizou pontos críticos na prática discursiva dos (as) gerentes enquanto propagadores do discurso gerencialista nas IES, conforme sugestão de Fairclough (2016). Para selecionar foi necessário inúmeras leituras a fim de identificar as amostras (verbalizações) - marcas linguísticas professadas pelos (as) gerentes pesquisados (as), que mais se aproximaram das categorias de análise. Além das leituras realizadas para tal fim, foi relevante consultar as anotações que a pesquisadora realizou ao término de cada entrevista, devido ao fato de possuírem informações valiosas que serviram como base para o julgamento

de inclusão ou exclusão de amostras (verbalizações). Essas verbalizações foram numeradas no desenvolvimento da análise de resultados, a fim de fazer caso necessário, referência a elas em outro momento neste trabalho.

A **forma de análise**, ou melhor, o **passo a passo** para análise das categorias (produção do discurso, promoção do discurso, simbologia e subjetivação do trabalho) do quadro 4 está centrado na indicação de:

- a) formações e objetos discursivos nas verbalizações dos (as) gerentes como propagadores (as) do discurso gerencialista nas Instituições de Ensino. Cada formação discursiva compõe-se de objetos discursivos;
- b) constatações entre as práticas discursivas dos (as) gerentes entrevistados (as).

Desse modo, a **forma de análise** - o desenvolvimento da análise - está embasada em nível macro, nas intertextualidades (ideologias, controle e poder construídos e estudados previamente no referencial deste trabalho - *vide* dimensão e categorias de análise no quadro 4). Em nível micro, o discurso dos (as) gerentes será analisado quanto aos aspectos textuais. Lembrando que Fairclough (2016) afirma que o nível macro e micro de análise funcionam sobrepostos.

Esta análise de dados busca manter uma alternância entre o discurso professado pelos (as) gerentes com as questões estruturais. Para isso, a contextualização foi realizada em nível macro (expansão do Sistema de Ensino Superior Privado no Brasil) e em nível micro (expansão do Ensino Superior Privado em Montes Claros - MG). Isso significou o pano de fundo para avaliar a prática discursiva dos (as) gerentes situada em relação prática social, perante a percepção subjetiva e simbólica dos (as) gerentes diante do trabalho que exercem.

Segue o Quadro 5 para demonstrar as estratégias adotadas de Análise Crítica do Discurso sob enfoque indutivo, baseada nos princípios de análise tridimensional (texto, prática discursiva e prática social) de Fairclough (2016) que serão seguidas neste estudo.

Quadro 5. Estratégias de Análise Crítica do Discurso (ACD)

<p>Análise Textual (Nível micro de análise)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise do vocabulário: análise da escolha do vocabulário, do sentido das palavras e de metáforas (indicação de significados abrangentes: políticos, ideológicos, hegemônicos, conflitos, entre outros); 2. Análise da gramática: análise de transitividade (direta, indireta), das vozes (ativas, passivas) do grau de nominalização (conversão de processos em nomes), das modalidades, (indicação de significado das identidades sociais - participantes do discurso, das relações sociais - de dominação, submissão...-); 3. Análise da coesão: análise de repetições, ênfases dadas, uso de sinônimos (significado de um campo semântico comum), uso de conjunções (portanto, entretanto, mas...), uso de mecanismos de referência e substituição (pronomes, artigos...) (indicação de significados abrangentes a partir da ligação de ideias no texto); 4. Análise da estrutura textual: maneira e ordem em que os elementos ou episódios são combinados (indicação de possíveis estruturas ideológicas do discurso). 5. Análise dos silêncios - o que não é dito (indicação de estratégias de ocultação e omissão);
<p>Análise das Práticas Discursivas (Nível macro de análise)</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise da força dos enunciados (relaciona-se também com a análise textual): ato(s) de fala (dar uma ordem, fazer uma pergunta, ameaçar, prometer), polidez (estratégias de amenização dos atos de fala), <i>ethos</i> (comportamento/construção do eu), (identificação de pistas e recursos utilizados pelos membros do discurso para interpretar sobre as realidades sociais). 2. Análise da coerência dos textos (relaciona-se também com a análise textual): (inferir relações de sentido do texto como um todo à luz de funções ideológicas de coerência); 3. Análise de intertextualidade: identificação do que o discurso pode assimilar, contradizer, ecoar ironicamente e assim por diante, a partir das relações que o texto (discurso dos (as) gerentes professados nas entrevistas) estabelece com outros (ideologias, controle e poder construídos e estudados previamente no referencial deste trabalho - vide dimensão e categorias de análise no quadro 4) 4. Análise dos silêncios - o que não é dito (indicação de estratégias de ocultação e omissão)
<p>Práticas Sociais</p>
<ol style="list-style-type: none"> 1. Análise da prática discursiva acima em relação à prática social na qual o discurso está situado (características institucionais/organizacionais dos eventos discursivos): 2. Analisar como essas práticas sociais constroem e são construídas pelas práticas discursivas a partir de elementos da vida social dos (as) gerentes. 3. Analisar de que modo o texto (discurso dos (as) gerentes professados nas entrevistas) se reveste de ideologias, controle e poder. 4. Analisar quais os efeitos sociais que os textos sugerem.

Fonte: Adaptado de Fairclough (2016).

O olhar analítico, por meio do processo de entrevista em profundidade (elementos subjetivos) sob perspectiva da ACD, da Sociologia Clínica (SC) e do método indutivo, focou a interpretação da análise textual e da prática discursiva proposta no quadro 5, à luz da prática social em que se situa o discurso (FAIRCLOUGH, 2016).

Como já foi dito, não houve observação da prática dos (as) gerentes, nem intervenção clínica, mas a análise discursiva permitiu situar o discurso na prática social, aproximando a

análise das práticas discursivas das práticas sociais (ideologias, controle e poder construídos e estudados previamente no referencial deste trabalho - *vide* dimensão e categorias de análise no quadro 4). Isso possibilitou compreender o discurso dos (as) gerentes no contexto das Instituições de Ensino pesquisadas, por meio das interpretações de sentido realizadas.

Nas considerações finais, a pesquisadora teceu reflexões críticas sobre as contribuições e as limitações da pesquisa. Afinal, a pesquisadora atua como intérprete e, na visão de Fairclough (2016), é bem claro que os intérpretes são mais que sujeitos sociais, pois possuem experiências sociais particulares acumuladas que interferem no modo como interpretam textos particulares. Posteriormente, indica novos encaminhamentos tanto para o aprofundamento próprio em pesquisas futuras quanto para dar sugestões a outros pesquisadores (FAIRCLOUGH, 2016).

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Esta seção tratará da análise de resultados concomitante com a sua discussão. Primeiramente, abordará o contexto de expansão do Ensino Superior Privado na cidade de Montes Claros - MG. A seguir, será apresentado o perfil dos (as) entrevistados (as). Posteriormente, é dado início a análise e discussão das três categorias de análise (produção do discurso, promoção do discurso, simbologia e subjetivação do trabalho).

Isso se dará a partir da análise das amostras dos discursos professados pelos gerentes, interconectadas com as dimensões de análise realizadas no referencial teórico deste trabalho sob perspectiva da ACD, da SC e do método indutivo.

4.1.CONTEXTO DE EXPANSÃO EM MONTES CLAROS-MG

Contextualizar a cidade de Montes Claros - MG, escolhida como campo de pesquisa, é de suma importância para situar as três Instituições de Ensino Superior pesquisadas dentro da perspectiva de expansão que a cidade vem apresentando desde os anos 90, conforme confirmado no estudo de Araújo, C. V. B. (2014). É também uma forma de reafirmar o motivo da escolha desta cidade e das três IES para realização deste estudo. Além de significar a base para análise da prática discursiva dos (as) gerentes entrevistados (as) diante do trabalho que exercem neste contexto, que é o foco principal desta pesquisa.

De acordo informações disponíveis no *site* da Prefeitura de Montes Claros - MG, a cidade localiza-se no norte de Minas a 418 quilômetros da capital, Belo Horizonte. Indústria, comércio e pecuária são as principais atividades econômicas. Conforme dados do IBGE (2017), a cidade de Montes Claros-MG possui uma população aproximada de 400 mil habitantes, a qual, em 2014, possuía o salário médio mensal de 2.2 salários mínimos.

Quadro 6. Panorama de Montes Claros - MG

População estimada (2016)	398.288 pessoas
População no último Censo (2010)	362.915 pessoas
Densidade Demográfica (2010)	101,41 hab/km ²
Trabalho e Rendimento	Em 2014, o salário médio mensal era de 2.2 salários mínimos
PIB per capita (2014)	R\$ 20.102,68
IDH Municipal (2010)	0,77

Fonte: IBGE, 2017.

Essa média salarial está relacionada intrinsecamente às ocupações com maiores estoques, conforme indicado a seguir pelo Ministério do Trabalho e Educação, sendo o primeiro lugar no ranking, a função de operador de Telemarketing Ativo e Receptivo.

Quadro 7. Ocupação com maiores estoques

Posição	CBO 2002 Ocupação
1°	422310:Operador de Telemarketing Ativo e Receptivo
2°	521110:Vendedor de Comercio Varejista
3°	411005:Auxiliar de Escritório, em Geral

Fonte: MTE, 2017.

Segundo dados extraídos do *site* da Prefeitura de Montes Claros - MG no ano de 2017, a cidade é polo de uma região com mais de dois milhões de habitantes considerando as cidades circunvizinhas. Está localizada no segundo maior entroncamento rodoviário nacional (BR 135, BR 365, BR251, BR 122), o que atrai grandes empresas, tornando a cidade um centro industrial, com indústrias reconhecidas no cenário brasileiro como: NESTLÉ com duas unidades, uma que produz Leite Condensado e outra que produz cápsulas de café DOLCE & GUSTO; NOVONORDISK, antiga BIOBRÁS que é uma das três fábricas de insulina da América Latina;

a COTENOR, uma fábrica têxtil; a LAFARGE, antiga MATSULFUR, a maior fábrica de cimento do Brasil.

Outro fator responsável por atrair grandes empresas é a formação técnica e superior da mão de obra na cidade. É informado no *site* da Prefeitura de Montes Claros - MG que a cidade é um importante centro universitário, que nos últimos anos tem atraído estudantes de várias partes do país. Em consulta realizada no *site e-mec*, observa-se no quadro 8 a seguir que a cidade é sede da oferta de Ensino Superior tanto da rede estadual, federal, quanto da iniciativa privada.

Quadro 8. Número de Instituições de Educação Superior por categoria, presenciais e com sede na cidade de Montes Claros - MG

Total	Número de Instituições de Educação Superior				
	Federal	Estadual	Municipal	Privada com fins lucrativos	Privada sem fins lucrativos
18	1	1	0	14	2

Fonte: MEC; *site e-mec* (consulta avançada), 2017.

O número de IES do setor privado nesta região é bem expressivo, assim como a quantidade de cursos superiores ofertada nessas organizações, conforme pode ser visualizado no quadro 9 a seguir. Vale salientar que foram observados somente a quantidade de Instituições e de cursos presenciais, não foram contemplados dados sobre a Educação a distância. Isso ocorre devido à pesquisa de campo ter sido realizada em IES privadas e presenciais.

Quadro 9. Número de cursos de graduação por categoria, presenciais, em atividade e com sede na cidade de Montes Claros - MG

Total	Número de Cursos de graduação presenciais			
	Federal	Estadual	Municipal	Privada
162	6	30	0	126

Fonte: MEC; *site e-mec* (consulta avançada), 2017.

A distribuição desses cursos por categoria é outro fator que sinaliza a potencialidade da rede privada, responsável pela oferta de 77% dos cursos superiores existentes na cidade. Por grau acadêmico, nota-se, no quadro 10 a seguir, que prevalece o bacharelado - a formação de profissionais generalistas.

Quadro 10. Cursos de graduação presenciais, em atividade e por grau acadêmico em Montes Claros - MG

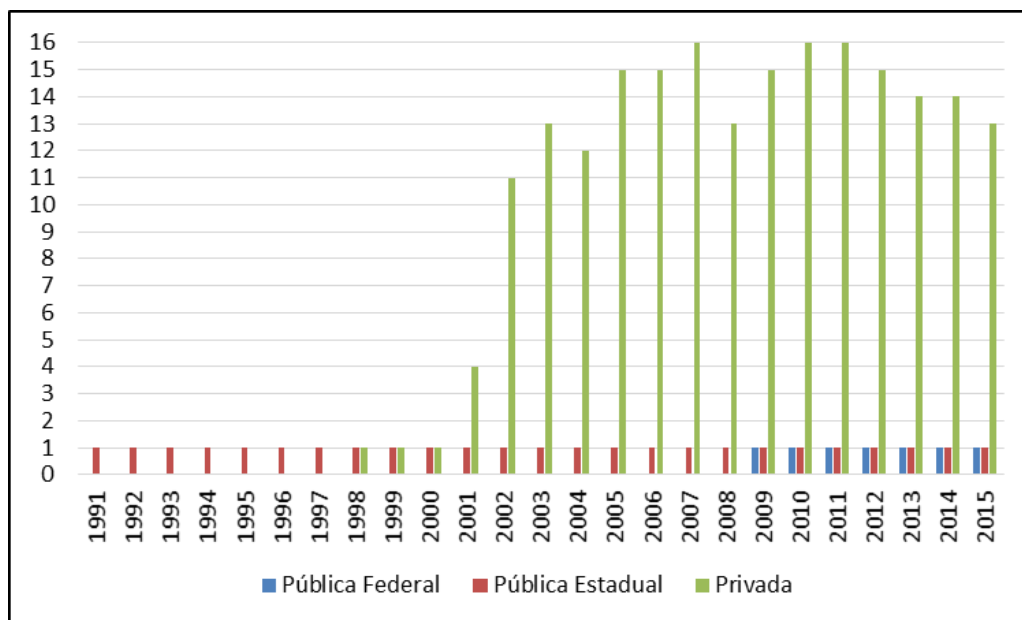
Grau acadêmico	Presenciais e em atividade
Bacharelado	114
Licenciatura	29
Tecnólogo	19

Fonte: MEC; *site e-mec* (consulta avançada), 2017.

Para clarificar esse contexto atual do Ensino Superior na cidade de Montes Claros - MG, é necessário rememorar dados históricos solicitados diretamente do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) por meio do protocolo nº 23480014789201782 aberto no *site e-sic* (Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão) no dia 20/06/2017. Esses dados auxiliaram a construção do gráfico 2 e do gráfico 3.

No gráfico 2 a seguir, é demonstrada a Evolução do Número de Instituições de Educação Superior presenciais, por categoria Administrativa (Pública Federal, Pública Estadual e Privada) de 1991 a 2015 na cidade de Montes Claros - MG.

Gráfico 2. Evolução do Número de Instituições de Educação Superior presenciais, por categoria Administrativa de 1991 a 2015 na cidade de Montes Claros – MG



Fonte: MEC/INEP; *site e-sic* (Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão) protocolo nº 23480014789201782, 2017.

Até o ano de 1997, existia na cidade de Montes Claros - MG uma única Instituição Pública Federal, a UNIMONTES - Universidade Estadual de Montes Claros. A UNIMONTES é resultado da transformação da Fundação Norte Mineira de Ensino Superior (FUNM). A FUNM foi criada pela Lei Estadual nº 2.615, de 24 de maio de 1962. Essa transformação da FUNM em UNIMONTES foi realizada de acordo com o artigo 82, parágrafo 3º, do “Ato das Disposições Constitucionais Transitórias”, da Constituição Mineira de 21/09/89. Em 1963, surgiu a primeira unidade de ensino superior do Norte de Minas, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FAFIL), tendo como mantenedora a Fundação Educacional Luiz de Paula (FELP). Em 63, iniciou-se com os cursos de Geografia, História, Letras e Pedagogia (UNIMONTES, 2017):

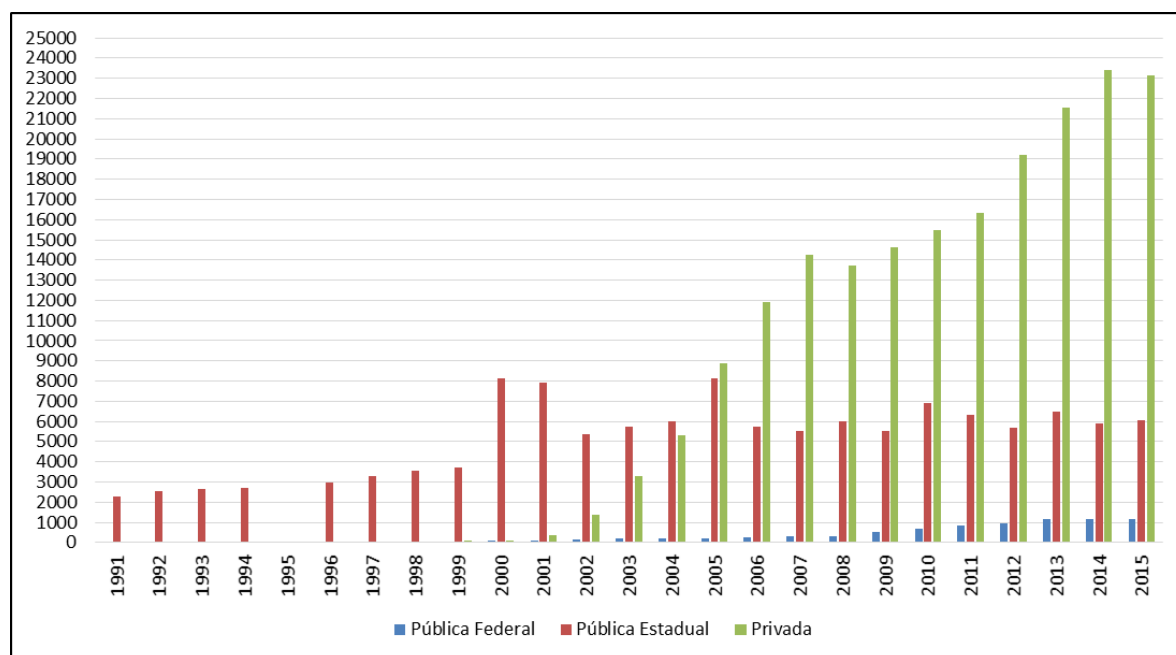
A primeira unidade de ensino superior da FUNM, a Faculdade de Direito - FADIR -, foi implantada em 1965. Em 1966, a FAFIL desliga-se da FELP e passa a integrar a FUNM. Em 1968, começaram a funcionar na FAFIL os cursos de Matemática, Ciências Sociais e Filosofia. Depois, foram criadas unidades da FUNM: a Faculdade de Medicina (FAMED), em 1969; a Faculdade de Administração e Finanças - FADEC, com os cursos de Administração, Ciências Contábeis e Ciências Econômicas, em 1972; e a Faculdade de Educação Artística - FACEART - em 1987. Através da Constituição Estadual de 1989, a FUNM foi transformada na Universidade Estadual de Montes Claros, instituída através do Decreto Estadual nº 30.971, de 09/03/1990. A efetiva integração da UNIMONTES como ente público

(autarquia) ocorreu, no entanto, a partir de 01/08/1990, quando os servidores da extinta FUNM passaram a ser incorporados ao quadro pessoal do Estado. (UNIMONTES, 2017).

A partir de 1998, constata-se nos dados apresentados o surgimento da primeira Instituição de Ensino Superior Privada na cidade. Três anos depois, mais três Instituições privadas surgiram, totalizando quatro IES privadas em 2001. A partir de 2001, a expansão do setor privado ganhou notoriedade. A Instituição Pública Federal que surgiu no ano de 2009, foi o Instituto Federal De Educação, Ciência e Tecnologia do Norte de Minas Gerais (IFNMG).

Foi solicitado ao INEP, a Evolução do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais de 1991 a 2015 na cidade de Montes Claros - MG conforme o gráfico 3 a seguir.

Gráfico 3. Evolução do Número de Matrículas nos Cursos de Graduação Presenciais de 1991 a 2015 na cidade de Montes Claros - MG



Fonte: MEC/INEP; *site e-sic* (Sistema eletrônico do serviço de informação ao cidadão) protocolo n° 23480014789201782, 2017.

Até o ano de 1997, existia matrícula somente no Ensino Público Estadual, na UNIMONTES. O relatório enviado pelo INEP em resposta ao protocolo n° 23480014789201782, não trouxe informações acerca do ano de 1995. Isso não impacta a análise, uma vez que de 1991 a 1997 somente existia a UNIMONTES na cidade. Isso torna dispensável a análise comparativa dos dados. Em 1998, começou aparecer matrículas na rede

privada, um total de 54 matrículas inicialmente. No ano de 1999, surgiram matrículas no setor público federal, nesse caso, matrículas no IFNMG.

Vale ressaltar a presença do Instituto de Ciências Agrárias (ICA), que é uma unidade acadêmica da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), instalada no campus regional de Montes Claros - MG, mas com sede administrativa em Belo Horizonte. Por esse motivo, os dados referentes à ICA não foram contemplados no quadro 8, 9 e 10 e no gráfico 2 e 3:

Na unidade da ICA funcionam os cursos de graduação em Administração, Agronomia, Engenharia de Alimentos, Engenharia Agrícola e Ambiental, Engenharia Florestal e Zootecnia – juntos, eles ofertam um total de 240 vagas anuais. O ICA também oferece o Mestrado em Ciências Agrárias e a especialização em Recursos Hídricos e Ambientais. (ICA, 2017).

Esse cenário apresentado nos gráficos 2 e 3 permite afirmar que a cidade de Montes Claros – MG apresenta potencial de expansão quanto à oferta do Ensino Superior privado desde os anos 90, mais especificamente em 1998 quando começaram a surgir matrículas no setor privado. Nesse contexto, as três Instituições de Ensino que fazem parte deste estudo, possuem fins lucrativos, oferecem mais de 15 cursos somente presenciais, possuem mais de 5 mil alunos e mais de 500 funcionários. A essência da missão, visão e valores a partir de palavras-chaves comuns nas três IES são:

- a) missão: ética, formação humanística, formação para o mercado;
- b) visão: inovação;
- c) valores: ética, qualidade, respeito, inovação.

Optou-se por apresentar somente as semelhanças entre as IES, a fim de preservar a marca institucional. Esse contexto expansionista ilustra bem uma realidade de competição entre as Instituições de Ensino do segmento privado, uma vez que a expansão vem acompanhada por grande oferta de cursos e de vagas, como também por uma grande demanda de discentes, confirmando o excerto de Vergara (2010, p.11) quando diz que as “Instituições de Ensino Superior estão, como todas as organizações, inseridas em uma sociedade centrada no mercado”. Um mercado mercantilizado, regido pela lei da oferta e demanda. Por um lado, isso impacta positivamente na economia da cidade, uma vez que empresas e indústrias são atraídas pela grande formação de mão de obra. Por outro lado, permite problematizar acerca da permanência de baixos salários, dada a grande oferta de mão de obra tanto em processo de formação quanto já graduada na cidade.

4.2.PERFIL DOS (AS) ENTREVISTADOS (AS)

Esta seção está alinhada com o tópico “Participantes e *locus* da pesquisa”, na qual serão descritas algumas características dos 12 gerentes entrevistados (as), de forma que a identidade seja preservada. Segue o quadro 11 como demonstração do perfil dos entrevistados (as):

Quadro 11. Perfil dos (as) entrevistados (as)

Participante	Sexo	Faixa Etária	Formação/ Titulação	Tempo de Trabalho na Instituição	Tempo na função	Carga horária de trabalho	Experiência como docente anteriormente	Experiência como gerente anteriormente	Tempo de entrevista
Entrevistado 01	M	50-59	Especialização completa	20-29	10-19	40 horas	Sim	Sim	1h19min
Entrevistado 02	M	30-39	Doutorado em andamento	1-9	1-9	44 horas	Sim	Sim	39min
Entrevistada 03	F	40-49	Especialização completa	10-19	1-9	40 horas	Sim	Sim	1h32min
Entrevistado 04	M	40-49	Mestrado completo	10-19	1-9	20 horas	Sim	Sim	1h26min
Entrevistada05	F	30-39	Mestrado Completo	10-19	1-9	40 horas	Sim	Sim	56min
Entrevistada 06	F	50-59	Especialização completa	1-9	1-9	44 horas	Sim	Sim	50min
Entrevistado 07	M	30-39	Doutorado em Andamento	1-9	1-9	40 horas	Não	Sim	44min
Entrevistada 08	F	40-49	Especialização completa	10-19	1-9	44 horas	Sim	Não	1h28min
Entrevistado 09	M	50-59	Mestrado Completo	10-19	10-19	40 horas	Sim	Sim	1h03min
Entrevistada 10	F	30-39	Especialização completa	10-19	1-9	44 horas	Não	Não	31min
Entrevistada 11	F	40-49	Especialização completa	10-19	1-9	44 horas	Não	Sim	34min
Entrevistada 12	F	40-49	Especialização completa	1-9	1-9	40 horas	Não	Sim	51min

Fonte: Elaboração da autora, 2017.

Foram entrevistados cinco homens e sete mulheres. Nesse caso, pode-se dizer que os cargos gerenciais que foram foco dessa pesquisa em cada Instituição de Ensino (gerentes do campus/unidade, de recursos humanos, de pesquisa, coordenadores (as) de cursos), em sua maioria são ocupados por mulheres executivas.

A faixa etária entre 40 e 49 anos teve maior expressividade entre os (as) gerentes, o que sinaliza que os postos gerenciais estão sendo ocupados por profissionais com mais experiência de vida e de atuação no mercado de trabalho. Em termos de formação, a maioria possui especialização. Nem todos são formados em pedagogia e em administração - áreas correlatas com a natureza dessas organizações. Há formações diversas, como ciências contábeis, engenharia, matemática, psicologia, entre outras.

Quanto ao tempo que trabalham nas organizações, a maioria dos (as) entrevistados (as) trabalham de 10 anos a 19 anos. Já na função de gerente, de um ano a nove anos no exercício do cargo. Desse modo, o tempo informado no exercício da gerência foi menor que o tempo de trabalho na Instituição, o que sinaliza que os (as) entrevistados (as) começaram em outras funções, para posteriormente, com o tempo adquirido de trabalho, assumirem a posição atual de gerente. Grande quantidade trabalham cerca de 40 horas semanais.

A maioria dos (as) entrevistados (as) tiveram experiências como docentes e como gerente anteriormente à atual função que exercem como gerente nas organizações. As experiências como docentes, em muitos casos, aconteceram na própria Instituição. Já as experiências gerenciais, nem sempre foram em Instituições de Ensino anteriormente. O tempo médio das entrevistas foi de uma hora, o dobro do tempo previsto no TCLE.

4.3. CATEGORIAS DE ANÁLISE

Os subtópicos a seguir irão tratar acerca das categorias de análise que foram estabelecidas para alcançar os objetivos desta pesquisa. Desse modo, inicialmente será abordada a categoria produção do discurso, a fim de atender o segundo objetivo específico. Posteriormente, a categoria promoção do discurso, para responder o terceiro objetivo específico. Por fim, a categoria simbologia e subjetivação do trabalho para alcançar o quarto objetivo específico desta pesquisa. Com finalidade de melhorar a compreensão, essa última categoria - simbologia e subjetivação do trabalho - foi organizada em subtópicos: a) simbologia do trabalho: o papel do gerente; b) simbologia do trabalho e da Instituição em uma palavra; c) subjetivação do trabalho: prazer, libertação, reconhecimento, entre outros; d) subjetivação das condições de trabalho.

É importante ressaltar que não foi estabelecida uma categoria específica para o primeiro objetivo específico, uma vez que a intenção deste foi contextualizar a Expansão do Ensino Superior privado no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado. Salienta-se que essa contextualização foi trabalhada no referencial teórico e também estará presente no desenvolvimento da análise de todas as três categorias supracitadas, uma vez que trata-se das questões estruturais que são imprescindíveis para a discussão acerca das práticas discursivas e sociais dos (as) gerentes das Instituições de Ensino pesquisadas.

4.3.1. Categoria de Análise: Produção do Discurso

Esta categoria de análise - produção do discurso - foi estabelecida visando responder o segundo objetivo específico desta pesquisa: **Compreender quais aspectos e indivíduos influenciam na produção do discurso dos gerentes nas Instituições de Ensino.** Desse modo, buscaram-se nos trechos, verbalizações que indicavam influências de aspectos hegemônicos no âmbito das formações discursivas, no domínio ideológico, cultural, político e econômico, na prática discursiva dos (as) gerentes como propagadores do discurso gerencialista nas IES. Buscaram-se também indicações dos indivíduos que estão envolvidos e interferem nessa produção de discurso. Posteriormente, foram realizadas as constatações nas práticas discursivas dos (as) gerentes entrevistados (as).

Na **primeira formação discursiva** no domínio ideológico, os objetos discursivos buscados são indicadores de: racionalização, instrumentalização/coisificação/objetificação, quantofrenia, abstração/dinheiro, individuação/imaginário do sucesso/culto ao desempenho, polivalência/ flexibilidade, canalização de energia, mobilização e controle psicológico/gestão de afetos, servidão voluntária/livre adesão, fascinação/sedução, ameaça do desemprego, controle físico.

Nesse sentido, vários trechos sinalizaram como os (as) gerentes produzem seus discursos, de forma a influenciarem os (as) docentes e a si mesmo (constitui e é constituído pelo discurso), levando em consideração a estrutura social da qual fazem parte em posição estratégica de comando. Há indicações no discurso gerencial de estratégias bem racionais no exercício social da função em IES privadas, como, por exemplo:

(001) Então, tudo que é feito aqui é exageradamente pensado, planejado, né? avaliado. (Entrevistado 01).

Em termos textuais, percebe-se um encadeamento de palavras-chaves de um campo semântico comum, “pensado” e “planejado”. O advérbio “exageradamente” tem como função enfatizar o verbo “fazer”, que está no passado, indicando voz passiva, por meio de uma transitividade indireta do verbo. Não há indicação de sujeito no trecho, o que sugere, nesse caso, que todos podem estar envolvidos (gerentes, docentes, funcionários), mas há um advérbio de lugar “aqui” que identifica o lugar de onde se fala. Nesse caso, a sala do gerente entrevistado, o que indica que está implícito o sujeito oculto “por mim” logo após o verbo, de forma a identificar o gerente como autor de tudo que faz no exercício do comando.

O discurso do entrevistado 01 evidencia um discurso teológico, tudo é explicado, ou seja, tudo se justifica dentro da organização (FARIA; MENEGHETTI, 2007b). Há uma possível estrutura ideológica nos termos “pensado”, “planejado” e posteriormente “avaliado”, remetendo de forma intertextual, aos princípios gerais da administração científica propostos por Taylor, no qual o exercício do controle estudado por Taylor ficou a cargo da palavra “avaliado” por parte do gerente. Esse controle exercido pelos (as) gerentes é uma atividade rotineira e constante na qual:

(002) toda hora cê tá tendo que medir, medir pra melhor seus processos, né? é uma luta contínua e acaba é lógico, se for perguntar “tem estresse nisso?”, tem estresse. (Entrevistado 09).

A repetição do verbo “medir” dá ênfase à condição de que para melhorar os processos, precisa-se medir “toda hora”. A busca excessiva por medir pode caracterizar-se como a doença da medida - quantofrenia - como bem colocado por Gaulejac (2007), o que sinaliza uma condição de trabalho estressante. A palavra “luta” sugere combate como significado. Nesse caso, interpreta-se esse argumento discursivo como uma forma de combater índices ruins para melhorar processos ou “controlar” processos a fim de se alcançar a finalidade econômica e política da organização (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). O modo de representação desse discurso nos remete ao que Freitas (2000) disse sobre o “lugar da juventude eterna”, no qual há uma necessidade de rejuvenescimento permanente no trabalho desempenhado pelo gerente no controle dos (as) docentes, uma vez que “toda hora cê tá tendo que medir” e “medir pra melhor seus processos”. O mesmo entrevistado complementa que:

(003) eles num tão numa escola pública, eles tão numa escola particular, eles sabem disso, que escola particular tem que ter indicadores, tem que ter números. (Entrevistado 09).

Esse trecho pressupõe por meio da proposição do entrevistado, que a escola pública é diferente quanto aos parâmetros de medição, sendo a particular mais exigente que a pública. O pronome “eles” substituiu “docentes”, de quem se fala na oração. Os (as) docentes “sabem disso” pressupõe que por ter informação sobre algo é difícil desafiar, como também expressa que essa proposição é um senso comum entre os (as) docentes.

O modo de representação do discurso do gerente (entrevistado 09) é como o “discurso social comum” de Faria e Meneghetti (2007b), no qual o repertório escolhido é cotidiano, é comum a todos e a todos os locais da organização. Desse modo, o ato da fala do gerente - de modo imperativo - na sentença “tem que ter”, expressa uma condição para o docente - ter que cumprir indicadores - permanecer em escolas particulares. Um estilo discursivo bem particular (dominação *versus* submissão) de propagar o ideal gerencialista em Instituições de Ensino, por meio do exercício do controle por saturação e por sedução monopolista (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). Um ideal gerencialista que é também marcado por flexibilidade, polivalência e agilidade:

(004) Então tudo é muito ágil, por quê? Porque a gente entende que em educação se você perder o *time*, perdeu, né? (Entrevistado 01).

O entrevistado, nesse caso, busca a concordância da entrevistadora, uma vez que estrutura a mensagem que quer passar com perguntas. A palavra “a gente” simboliza mais pessoas na produção do discurso propagado por esse gerente que, nesse caso, podem ser os donos do negócio, demais gerentes da unidade, entre outros. A utilização da palavra em inglês “*time*” indica o modo que o gerente deseja dizer a sentença “perder tempo”, por meio de uma expressão em inglês popularizada no português. É um tipo de discurso gerencialista marcado pelo exercício do controle econômico conforme dito por Faria (2004b). Nessa forma de controle, a prática discursiva e social do gerente é definida a partir da aceleração do mercado no contexto neoliberal, do avanço das novas tecnologias e da globalização.

Para não perder o “*time*” no ideal gerencial, é buscado comprometimento organizacional dos trabalhadores, como forma de engajamento para alcançar produtividade, conforme já apontado por Siqueira (2009a) e expressado no trecho a seguir:

(005) a gente quer time, nós não queremos equipe aqui, nós queremos aqui um time de alto rendimento mesmo. Um time de alto rendimento é aqueles que tem seus direitos assistidos, mas cumpre seus deveres, prospecta a instituição. Prospecção, isso é importante, fidelização. (Entrevistado 09).

Nesse trecho, o gerente faz uso de uma figura de linguagem - da metáfora - a fim de comparar o grupo de docentes a um time, pessoas reunidas em prol de um objetivo comum. No trecho, o interlocutor prefere utilizar time à equipe, o que pode significar no senso comum, uma busca de resultado global em detrimento de resultado apenas setorial no interior de uma Instituição. Esse entrevistado também não fala em nome de si, utiliza-se o termo “a gente”, que pode ser em substituição aos donos do negócios, aos demais gerentes, entre outros.

A fala do entrevistado 09 confirma a prática social dos (as) gerentes de culto ao desempenho dos (as) docentes (FREITAS, 2000), dentro de uma proposta de engajamento coletivo, mediada por deveres e direitos (PAGÈS et al., 1987). O docente tem deveres a executar com a Instituição e ela o assiste quanto aos seus direitos. É como uma relação de troca, estabelecida - mediada - principalmente pela lógica do dinheiro (PAGÈS et al., 1987). O modo de representação do discurso do gerente remete a dimensão espetacular do discurso, como bem colocado por Meneghetti e Cicmanec (2010) a fim de seduzir os colaboradores e garantir o controle ideológico e simbólico-imaginário nas organizações (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). Ainda complementa:

(006) se você escolheu educação e aceitou aquele salário e aquele valor, cê tem que fazer o melhor, ou seja, por isso que a gente demite, eu não gosto de demitir ninguém, eu sei que é um pai de família aquela coisa toda, mas chegou a hora, todo mundo fica com uma dorzinha de barriga na hora que entra final de maio, porque junho é demissão. (Entrevistado 09).

A estrutura textual desse trecho pressupõe uma estratégia retórica do gerente para reforçar a condição de trabalho do docente - uma condição de aceite e submissão a uma lógica salarial em troca do melhor desempenho. Caso não seja executado o trabalho da melhor forma, a demissão é o efeito social que a prática discursiva do gerente sugere por meio de uma conjunção explicativa - “ou seja”. A ameaça do desemprego é vivenciada como “uma dorzinha de barriga” pelos (as) docentes, que o interlocutor tenta amenizar com a palavra “dorzinha” no diminutivo. Nesse caso, a forma de controle percebida na prática discursiva e social do gerente é por dissuasão, com fins de mostrar sua força para não ter a necessidade de usá-la (ENRIQUEZ, 1990).

Desse modo, segue-se a lógica gerencialista da instrumentalização (GAULEJAC, 2007) do docente, na qual o discurso produzido e emitido à pesquisadora é permeado por palavras técnicas de “administração de recursos humanos”, como “perfil”, “cargo correto”, “função correta”:

(007) oh esse esse dá pra continuar, esse tá no perfil, esse perfil está no cargo correto, esse perfil está desempenhando a função correta ou a gente precisa trocar. (Entrevistada 12).

O termo “trocar”, nesse trecho, é um recurso discursivo verbal que caracteriza a instrumentalidade dos (as) docentes diante da gestão gerencialista. Por outro lado, a entrevistada demonstra por meio da fala transcrita estratégias discursivas de incentivo ao desempenho docente, alimentando o imaginário do sucesso e responsabilizando o docente por suas conquistas na Instituição de Ensino (FREITAS, 2000):

(008) nós temos histórias ai, de diretores que começaram como digitadores aqui, que começaram num cargo aqui bem pequeno no colégio e hoje é diretor. É uma organização que dá oportunidade, isso não é feito de forma organizada hoje eu acho, mas é por mérito, acaba sendo por mérito, acaba sendo por conquista mesmo do trabalhador. (Entrevistada 12).

Essa responsabilização é de tal forma que é por “mérito”, o que remete dizer que o docente é o único responsável por sua ascensão, pois nega-se a existência de uma plano de carreira na sentença “isso não é feito de forma organizada”, corroborando com o imaginário do sucesso pregado nas organizações modernas, conforme discutido por Freitas (2000). Nesse imaginário, a organização é pensada como “o lugar da excelência”, no qual o mérito para ser alcançado e o trabalhador para ascender em posição, precisa viver um quebra-recordes, uma corrida de ultrapassagem aos demais trabalhadores, para não se tornar desacreditado pelo sistema (ENRIQUEZ, 1990). Essa formação discursiva sinaliza uma forma de controle por resultados na prática social dos gerentes (ENRIQUEZ, 1990).

Outro trecho também exemplifica essa canalização de energia em prol do trabalho, colocando o docente como único responsável por sua permanência na organização (GAULEJAC, 2007). Segue verbalização:

(009) no momento de contratação eu falo com cada professor que eu contratei e foram todos, eu falo "olha, neste momento quem está te contratando sou EU, a partir de agora quem se demite é VOCÊ. Então eu não vou te demitir por um motivo qualquer, eu só

vou te demitir se você fizer por onde, se você não for um bom professor, se você não tiver dedicação, não tiver compromisso, não sou eu que tô te demitindo, é você que tá saindo. Então na verdade eu só tenho a função de te admitir, a demissão na verdade é apenas uma comunicação pelo seu mal feito. Não sou eu que vou te demitir". (Entrevistado 07).

A estrutura textual é formulada pelo interlocutor, de forma que representa o seu discurso como uma narração da sua prática social no momento de contratação de docentes. Como recurso discursivo, utiliza-se do gênero conversacional, sem formalidades no momento de contratação dos (as) docentes, a fim de estabelecer relações sociais de parceria e confiabilidade com o principal participante do discurso, ou seja, com os (as) docentes. A força do seu enunciado está na promessa de contratação – “quem está te contratando sou Eu” - e na promessa de não demitir o docente - “eu não vou te demitir”. A responsabilização do docente pela sua permanência por meio das suas atitudes é expressa na frase “é você que tá saindo”. O *ethos* gerencialista é forte no comportamento do gerente e que reafirma sua posição de comando na estrutura organizacional, por mais que tenta passar uma imagem de parceria e amenização da ameaça de desemprego com a expressão “apenas uma comunicação pelo seu mal feito”.

Esse tipo de discurso do trecho (009) é um “discurso mítico e ideológico” conforme discutido por Faria e Meneghetti (2007b), que tende por meio da causalidade envolver o docente à servidão voluntária à organização e a livre adesão ao que é proposto gerencialmente (PAGÈS et al., 1987). Isso sinaliza uma prática social dos gerentes baseada no controle ideológico e no controle psicossocial simbólico-imaginário conforme discutido por Enriquez (1990) e Faria (2004b) respectivamente. Essa prática gerencial também pode ser confirmada no trecho discursivo a seguir:

(010) ele não é visto como fiscalizado, né? na verdade, eu tento agir como, "olha, cê é parceiro do curso, eu preciso de você, se você não cumpriu, os outros todos vão fazer a mesma coisa, e aí, eu vou falar o que? aí todo mundo vai ser penalizado". (Entrevistada 05).

A força mítica e ideológica no trecho (010) está em mobilizar o psicológico do (a) docente para canalizar energia a uma adesão completa, imaginária e entusiástica no trabalho, de modo que o (a) docente além de ser visto como um parceiro é também um exemplo de trabalho para os (as) demais docentes (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FARIA; MENEGHETTI, 2007b). É por isso que é possível pensar em uma metaforização nesse trecho (010). O modo de agir da gerente anuncia um “efeito dominó”, no qual um cai e seguidamente todos os outros caem também se não agirem como parceiros e cumprirem as tarefas

demandadas. Caso isso aconteça, a gerente pergunta ao docente o que ele falará. Em seguida, a própria gerente já responde com a promessa de penalização geral “aí todo mundo vai ser penalizado”. É silenciada, nesse caso, a resposta do docente a pergunta realizada pela gerente. O recurso utilizado foi a intertextualidade manifesta, na qual a gerente recorre à fala do (a) docente dentro da sua própria fala.

Outra estratégia discursiva de canalização de energia, de tentativa de captação do docente, é utilizar-se do cunho social (função educativa/formativa da Instituição de Ensino) e da responsabilidade social da Instituição de Ensino como forma de mobilização ao engajamento no trabalho. Desse modo, a tentativa gerencial é simbolizar o modo de trabalho como “uma missão”, a fim de que o docente sinta-se como “construindo o mundo, enquanto na realidade ele está sendo produzido, investido por todas as partes e modelado até no seu interior” (PAGÈS et al., 1987, p. 172). Seguem estratégias discursivas:

(011) éhhh como se relembresse pra nós, professores e diretores, que a gente tem essa missão, que tem essa função dentro da instituição e "o que somos", né? "o que estamos formando?", "o que estamos é é montando", "o que nós estamos esperando lá fora?" (Entrevistada 03).

(012) o comprometimento é em função daquilo que ele entende como benefício organizacional, como política de responsabilidade social, são nessas linhas que a gente tenta captar esse docente. (Entrevistada 05).

No trecho (011), a entrevistada faz algumas reflexões por meio de uma estrutura textual formulada com perguntas na terceira pessoa do plural “nós”, de forma que se inclui nas próprias reflexões que tece sobre identidade social, relações sociais, entre outros. A voz que aparece manifestada no trecho não é a voz da entrevistada, é a voz da Instituição de Ensino por meio de seus representantes legais - pode ser dos donos, do conselho, entre outros. “Missão” e “função” são sinônimos utilizados para reforçar o sentido social dentro da IES.

No trecho (012), pode-se inferir que a entrevistada buscou intertextualmente na matemática uma explicação lógica para o comprometimento organizacional, uma vez que estabelece uma “função” entre comprometimento e responsabilidade social. Desse modo, sugere-se que a intenção pode ser de estabelecer uma função diretamente proporcional, na qual quanto maior for o benefício organizacional das políticas adotadas de responsabilidade social, maior tende a ser o comprometimento dos (as) docentes em prol do trabalho na Instituição.

Ideologicamente, essas estratégias são fortes na construção discursiva das gerentes para mobilização do psíquico dos (as) docentes em prol do trabalho. O modo de representação do discurso das entrevistadas é alinhado ao que Freitas (2000) disse sobre “a empresa como restauradora da ética e da moralidade”, como responsáveis por uma missão nobre. O controle por meio do amor e o controle psicossocial por vínculo pode ser percebido na prática discursiva das gerentes, uma vez que sua base de produção está na concepção de um projeto social comum (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b).

Além do controle psicossocial, ainda permanece o controle físico e pela máquina burocrática, no acompanhamento e avaliação constante das atividades docentes (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). É por isso que esse controle e nível de exigência é acompanhado de vários efeitos sociais, entre eles, a competição conforme percebido nos trechos abaixo:

(013) quem quer entrar aqui e dar aula do jeito que aprendeu, esquece, num num vai conseguir sobreviver aqui dentro, que vai ser incomodado o tempo inteiro o processo pedagógico, o processo ensino-aprendizado e vai ser avaliado, né? (Entrevistado 04).

(014) eles tem que fazer cursos de elaboração de provas, hoje o nosso processo aqui, o professor não peg, o professor só elabora a prova, mas na hora que ele entra no sistema, tem uma equipe pra avaliar a qualidade da prova deles, se vai ser aceita ou não, aprovada ou não, depois só chega na mão dele impressa pra ele aplicar. Tudo tem que ser mostrado, tudo é no sistema, hoje a gente trabalha tudo em rede, tudo em sistema. (Entrevistado 09).

(015) então eu tenho um grupo de *whatsapp* dos líderes de turma, que eu consigo fazer um acompanhamento quase que remoto, daquilo que seja demanda administrativa, seja de docência. (Entrevistada 05).

(016) acompanhamento via currículo *lattes*, todo semestre a gente olha quem publicou, que que mudou no currículo. (Entrevistado 04).

(017) a instituição tem cobrado bastante titulação, então essa competição começou em função de titulação, também, né? Então tinham muitos muitos professores anteriores que eram mais tempo de casa e não tinham titulação e chegaram as novas gerações com titulações muito boas, com cursos muito bons e que aí, é claro, existiu o conflito. Então quem tava acomodado, zona de conforto teve que correr. (Entrevistada 05).

Nos trechos (013) a (017), há práticas discursivas dos gerente das três Instituições de Ensino construídas respectivamente a partir dos seguintes temas em primeiro-plano: trabalho racionalizado, trabalho sistematizado, acompanhamento via *whatsapp*, acompanhamento via currículo *lattes*, exigência de titulação. No trecho (013), é significativa a falta de polidez do gerente para expressar que na Instituição de Ensino existe um modo particular de se trabalhar,

sendo necessário adequar-se a padrões de ensino. “Esquecer” as vivências anteriores é o verbo que simboliza uma condição para que o docente “permaneça” na Instituição de Ensino.

No trecho (014), “o professor só elabora a prova”, “depois só chega na mão dele impressa para ele aplicar”. O professor não participa da decisão sobre a aprovação ou não da prova que elaborou. A partir da fala do entrevistado, questiona-se se o professor tem ciência dos critérios de avaliação da sua prova e quais são os critérios para formação dessa equipe responsável por essa avaliação. O entrevistado 09 também faz referência ao avanço das novas tecnologias e seus efeitos sobre os processos educacionais, citando no excerto “tudo tem que ser mostrado”, a obrigatoriedade de alimentar sistema de dados. Desse modo, o docente fica submetido ao ritmo dos automatismos nas IES e “preso à nova disciplina da linha automatizada” (FARIA, 2004a).

O controle, nesses dois trechos (013) e (014), é por “saturação”, no qual o (a) docente é privado (a) dos próprios desejos e meios de expressão nas IES (ENRIQUEZ, 1990). Há um discurso único, instrumentalizado por meio do controle por “sedução monopolista” nas IES (FARIA, 2004b). A entrevistada 05 dá sinais, no trecho (015), de outra prática tecnológica “grupo de *whatsapp*”, “acompanhamento quase que remoto” utilizada para controlar a prática dos (as) docentes. É o uso de aplicativos de celular que permitem mensagens serem publicadas em conversas particulares ou em grupo para todos os (as) participantes terem acesso.

Os trechos (016) e (017) sinalizam a lógica produtivista a que os (as) docentes estão submetidos, uma vez que há acompanhamento, ou seja, controle do currículo *lattes*, como também das titulações que os (as) docentes possuem e que devem ir adquirindo ao longo da carreira. Nesse sentido, esse sistema de “controle finalístico ou por resultados” favorece a competição interna entre os trabalhadores dentro das IES, tornando os docentes adversários entre si, uma vez que deveriam ser solidários entre si (FARIA, 2004a). “Ter tempo de casa” não é indicativo de boa titulação, muitas vezes “as novas gerações” surpreendem. Isso porque o ideal gerencial é bem mais forte nos tempos atuais, ou melhor, seu poder e hegemonia firmaram-se diante da dominação de classes detentoras de capital (FAIRCLOUGH, 2016). As novas gerações estão sendo formadas para o mercado, para a lógica produtivista, para o ideal da quantidade em detrimento da qualidade (GODOI; XAVIER, 2012).

Na **segunda formação discursiva** no domínio cultural, o objeto discursivo buscado foi a fusão de valores culturais da organização com os valores dos indivíduos/desejo comum. Na formação discursiva a seguir, o gerente - na modalidade de autoridade que exerce - em

poucas palavras argumenta de forma imperativa positiva, com firmeza no tom de voz e por meio do verbo modal “poder” que:

(018) professor não pode ser estar, tem que ser. (Entrevistado 01).

A diferença dos verbos “ser” e “estar” é crucial para a mensagem que o entrevistado deseja passar. Quando afirma que o “professor não pode ser estar”, é devido o significado momentâneo do verbo irregular “estar”, já quando afirma que “tem que ser”, é na intenção de permanência do indivíduo enquanto professor - ser professor. “Estar” pode ser algo passageiro, enquanto “ser” é característico da identidade do indivíduo. Ainda complementa que:

(019) porque o ser professor, ele é muito mais do que entrar dentro da sala de aula. (Entrevistado 01).

Desse modo, pode-se inferir a partir da sua formação discursiva que “ser” professor vai além de “estar” professor, inclusive “é muito mais do que entrar dentro da sala de aula”. Essa asserção é intrinsecamente relacionada ao ideal comum entre trabalhadores e organização, no qual é necessária uma fusão de valores culturais da organização com os valores dos indivíduos (SIQUEIRA, 2009a), um desejo comum (GAULEJAC, 2007), para que o indivíduo engaje-se nos projetos da empresa, comprometa-se ao ponto de confundir-se com a própria organização de tanto viver os projetos dela, dedicando-se muito além da sala de aula.

Nesse sentido, o modo de representação desse discurso vai ao encontro do que Siqueira (2009a) denominou de “superexecutivo do sucesso”, por exigir do docente que ele se doe de tal forma ao trabalho a ponto de não perceber que faz do ideal da organização o seu próprio ideal de vida. A prática discursiva do gerente, nos trechos (018) e (019), anuncia uma prática social baseada no controle “por meio amor” e no “controle psicossocial por vínculo” (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b).

Na **terceira formação discursiva** no domínio político, foram buscados objetos discursivos como: normas/regras/princípios, modismos gerenciais, participação em decisões e autonomia controlada. Percebeu-se uma produção do discurso fundada em doutrinar o docente no estilo da Instituição de Ensino a partir das normas, regras e princípios, ou seja, uma estratégia de controle baseada no “controle organizacional” e no “controle psicossocial normativo”, segundo Enriquez (1990) e Faria (2004b) respectivamente. Os modismos gerenciais vieram acompanhados por propostas inovadoras, não houve sinalização de participação dos (as)

docentes em decisões, devido a indícios de autonomia controlada impregnada como um senso comum a fim de domesticar docentes, como já dizia Tragtenberg (1979). Os relatos que seguem são objetos de discussão:

(020) a cada início de semestre a direção acadêmica promove um curso com os professores novos. Aí nesse curso eles apresentam a instituição como um todo, eles apresentam a forma de se trabalhar aqui. (Entrevistada 10).

(021) eles recebem um manual, uma cartilha do docente, em função de normas, em função de diretrizes e aí isso é reforçado nos treinamentos de informação geral, que envolve todo mundo e formação específica. (Entrevistada 05).

Esses dois trechos (020) e (021) trabalham o mesmo tema com palavras que são sinônimas “curso e treinamento”, são trechos narrados pelas gerentes acerca da prática executada nas Instituições de Ensino. No primeiro trecho (020), é evidente a formação cultural que é transmitida aos professores novatos pela direção acadêmica como sendo o modelo ideal ou padrão - “a forma de se trabalhar aqui” - para se trabalhar na Instituição de Ensino, já no segundo trecho (021) fica evidente como que essa formação é contínua, sendo reforçada em qualquer treinamento, que seja de informação geral.

Esses trechos (020) e (021) fazem referência implicitamente à missão, visão e valores organizacionais, que provavelmente devem estar presentes no “curso”, no “manual” e na “cartilha”, no modo de representar a organização como uma empresa-cidadã (FREITAS, 2000). A produção desses discursos sinalizam estratégias de controle por “saturação” por parte das gerentes, nas quais há uma socialização “de um só texto repetido indefinidamente” como “discurso único” na IES (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b).

Segue uma formação discursiva, na qual o gerente anuncia uma realidade vivenciada na cidade pelos (as) docentes, que está intimamente ligada às preocupações relatadas - trecho (020) e (021), confirmando o quanto a gerência se esforça para incutir a política da Instituição de Ensino, uma vez que os (as) docentes não trabalham em regime exclusivo:

(022) os professores hoje, eles num tão, eles num conseguem ficar só numa instituição, eles tem que cumprir a carga horária toda, então eles vivem a política daqui, a política dos concorrentes, outras. Aqui eles vivem de um jeito, lá outro jeito, é assim, eles tem que adaptar a cada. (Entrevistado 09).

Nota-se que há um aspecto temporal - “os professores hoje” - que anuncia mudança histórica no contexto do Ensino Superior Privado. Essa mudança - conforme aponta o referencial teórico deste trabalho, principalmente com as ideias de Gaulejac (2007) - relaciona-

se ao avanço da ideologia gerencialista que é a favor da flexibilidade, da polivalência e do excesso de trabalho pelo profissional - “que tem que cumprir a carga horária toda” - em troca de remuneração. A adaptabilidade - “eles tem que adaptar” - é a palavra de ordem para permanência no mercado educacional privado (GAULEJAC, 2007). Nesse sentido, “a diluição da referência à profissão em benefício de princípios de mobilidade, de polivalência, de adaptabilidade conduz a uma maior indeterminação das funções e a uma fragilização das referências associadas às inscrições no mundo do trabalho” (LHUILIER, 2005, p. 218)

A participação nos processos decisórios, conforme pode ser observado no trecho abaixo (023), é no “que é possível”, ou seja, nem sempre há participação docente (SIQUEIRA, 2009a). A conjunção adversativa “mas” é utilizada como prenúncio de um contraste:

(023) mas aquilo que é possível, o professor participa. (Entrevistada 05).

A decisão sobre a implantação de “n” modismos gerenciais visando maior engajamento e altos índices de produtividade é um exemplo da “não participação” dos (as) docentes nas decisões, já que a adaptabilidade ao modismo é mais comum que a participação na decisão sobre sua implantação ou não. Sobre os modismos gerenciais, também se pode dizer que estes servem como ferramenta para os gerentes estimularem os docentes a mudanças no trabalho, mas na verdade, por outro lado acabam gerando mais trabalho para os docentes. Siqueira (2009a) tratou sobre os modismos gerenciais na política das empresas inspirado em Wood (1999). Os trechos que seguem são exemplos do objeto discursivo “modismos gerenciais” presente na produção do discurso dos (as) gerentes das Instituições de Ensino:

(024) o professor tá falando assim "nóhhh". Nós lançamos agora uma coisa assim pros alunos que, um sistema de *mobile* aqui que é algo assim inédito, sabe? Inclusive a gente trouxe assim, tecnologia de fora, num tem assim, e os alunos estão de QUEIXO CAÍDO. (Entrevistado 02).

(025) então quando você propõe uma situação de metodologia ativa, algumas propostas diferentes que não sejam, por exemplo a avaliação formal, dependendo do estilo do professor, ele é um pouco resistente, não que ele não faça, mas a aplicação dele, a forma como ele enxerga é um pouquinho mais complicada. (Entrevistada 05).

(026) eu tô até vendo um curso pra gente trazer pra os nossos professores, novas práticas de aprendizagem, é pra ver se a gente dá uma sacudida no professor, porque se o professor é muito experiente e tem muito tempo que dá aula, há uma tendência à acostumar a uma metodologia de trabalho e hoje principalmente pra trabalhar com jovem, cê tem que tá estimulando o jovem. (Entrevistada 06).

(027) em termos de estratégias, eu adotei já tem dois anos a a mudança de cadeira, né? Então pra algumas disciplinas eu tenho trocado os professores quando eu vejo que a disciplina já caiu numa zona de conforto. (Entrevistado 04).

(028) e é uma forma de, de incomodar, mas primeiro eu fiz comigo éhhh eu deixei uma disciplina e peguei uma outra que era um desafio e disse pra eles que faria a mesma coisa com eles. Então acho que isso foi uma uma estratégia que funcionou muito bem e que vai acontecer de novo, né? (Entrevistado 04).

(029) agora nós tamos construindo os mapas conceituais, a gente fez matriz de referência semestre passando, te falando as coisas mais atuais, matriz de referência, agora tamos fazendo mapa conceitual de cada competência, de cada conteúdo a ser formado na disciplina, então o professor monta o mapa e ele consegue ter clareza de como que ele vai ter que trabalhar e aonde que ele vai chegar fazendo o mapa conceitual da disciplina dele. (Entrevistado 07).

Do trecho (024) ao (029), os (as) gerentes fazem referência aos seguintes modismos: sistema de *mobile*, metodologia ativa, novas práticas de aprendizagem, mudança de cadeira, mapas conceituais, matriz de referência, a fim de dinamizar as práticas nas organizações em busca de maiores retornos (SIQUEIRA, 2009a) e de excelência (FREITAS, 2000). No trecho (024), o estilo discursivo do gerente demonstra seu deslumbramento e empolgação com a inovação implementada. Bem informal, utiliza termos e metáfora como “noh”, “queixo caído”, para expressar intertextualmente que os (as) docentes e discentes ficaram admirados com tal implementação. Ainda enfatiza isso com a tonalidade de voz que utiliza. Nesse sentido, pode-se inferir que a utilização de modismos gerenciais está aliada com aspectos do domínio ideológico como a fascinação e sedução, a fim de firmar vínculos sociais dos (as) docentes e discentes à organização (ENRIQUEZ, 1990; SIQUEIRA, 2009a).

No trecho (025), a “metodologia ativa” é qualificada pela gerente como “propostas diferentes”, contrária a “avaliação formal”, ao que é tradição no Ensino Superior. O modo que fala do (a) docente atribui a ele “estilo”, ou seja, modo de ser, de comportar-se diferente uns dos outros (*polidez e ethos*) diante das situações novas. O modo retórico da fala da gerente é narrativo, mas com discurso direcionado à entrevistadora, uma vez que utiliza o pronome de tratamento “você” na segunda pessoa do singular - com quem está falando - em detrimento do uso da primeira pessoa “eu” - quem fala.

No trecho (026), a gerente quer utilizar-se do modismo gerencial “novas práticas de aprendizagem”, a fim de “dá uma sacudida no professor”. A escolha do vocabulário informal foi utilizada na prática discursiva do gerente, a fim de expressar que o docente tem a tendência de acostumar-se a uma metodologia e que para isso mudar, é necessário “dá uma sacudida”

para desacostumar o (a) docente, para tirá-lo (a) da zona de conforto. A palavra “sacudida”, nesse trecho, é utilizada não no seu sentido próprio, mas sim com sentido de “despertar”, “motivar” e “mobilizar” os (as) docentes apelando à iniciativa e inventividade de cada um (ENRIQUEZ, 1990).

Os trechos (027) e (028) foram professados pelo mesmo gerente, o segundo (028) é uma justificativa do primeiro (027), no qual o gerente apresenta a estratégia que utilizou para convencer os (as) docentes do modismo que implementou - “mudança de cadeira”. A metáfora “mudança de cadeira” significa o mesmo que “mudar o professor de disciplina” que ministra. No trecho (028), o gerente já avisa que é uma estratégia para incomodar e para tirar o professor da zona de conforto para que ele seja mais produtivo. O interessante é o mecanismo que utiliza para promover esse discurso - “dar exemplo”. Essa estratégia de controle físico é uma forma de educar/doutrinar e de “dobrar os corpos” a favor de um modismo (ENRIQUEZ, 1990).

Esse exemplo do trecho (028) demonstra o encontro da prática discursiva com a prática social do gerente na intenção de influenciar comportamento dos (as) docentes, apresentando aspectos positivos da prática em questão, de forma a ocultar o processo de dominação e falta de autonomia quanto à disciplina ministrada pelos (as) docentes (PAGÈS et al., 1987).

No trecho (029), os excertos “tamos construindo”, “tamos fazendo” é sinal de ação coletiva, no qual os atores não estão explicitados, podendo ser equipe de gerentes, de docentes, de gerentes e docentes, entre outros envolvidos. A formação por competências, conforme analisado por Bruno (2011), é tema do trecho, mas não está em primeiro plano, pois se apresenta mais o caminho lógico para que o docente alcance resultados com o discente na ministração da sua disciplina. O gerente apresenta propostas mais atuais, subtendendo que isso é uma prática constante.

No trecho discursivo a seguir (030), o mesmo gerente (Entrevistado 07) deixa claro por meio da intertextualidade manifesta, na qual expressa a fala dos (as) docentes dentro da sua própria fala, que as mudanças são constantes e recorrentes em “todo semestre”. As tratativas com os (as) docentes que “resmungam”, que dão sinais de descontentamento, que murmuram “em voz baixa” não foram explicitadas. Percebe-se também, nesse trecho, como os (as) gerentes tendem a estimular os docentes a partir de situações que geram mais trabalho e acabam ocasionando uma sensação desagradável no trabalho, uma vez que os docentes se veem constantemente impelidos às mudanças:

(030) qualquer nova mudança que você tem numa empresa, cê não consegue que todos façam com o mesmo ritmo ou com a mesma aceitação, sempre vai ter um que vai resmungar no corredor "noh, que saco! [nome do entrevistado 07] vindo com trem novo de novo", "todo semestre um negócio novo". (Entrevistado 07).

No trecho que segue (031), o último objeto discursivo é a autonomia controlada, que é uma ideologia incutida como um senso comum, “de forma tão natural”, que o docente começa a agir da maneira que os (as) gerentes desejam, “sem forçar, SEM MANUAL”, e ainda fazem da melhor forma as atividades que são propostas, acreditando que seja a “única forma que existe de fato de fazer” (GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987). Segue trecho que confirma esse argumento:

(031) então se ele tem o conteúdo, olha ele domina bem esse conteúdo, ele tem essa facilidade do transmitir, o resto nós vamos trabalhar com ele. Então na hora que você tá trabalhando com ele esse ajuste no modelo que a gente acredita de educação, acaba você passando pra ele essa cultura, né? SEM forçar, SEM MANUAL, né? “Pode isso? Pode isso? Pode aquilo? Pode?” Sem manual, então vira natural, e aí ele começa a agir dessa maneira de forma tão natural, que ele acha que é a única forma que existe de fato de fazer, e é o que fica a coisa mais bacana, porque aí entra aquela questão ninguém precisa ficar atrás dele, a gente sabe que ele vai fazer o melhor. (Entrevistado 01).

A autonomia controlada nesse trecho (031) é também um instrumento de canalização de energia em prol da adesão total e imaginária dos (as) docentes. O controle ideológico e psicossocial simbólico-imaginário é forte nessa verbalização (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b), uma vez que há um reforço ideológico dos aspectos positivos da cultura da organização, os quais “deverão servir de “bíblías” para os cidadãos” (ENRIQUEZ, 1990, p. 286).

Na **quarta formação discursiva** no domínio econômico, foram buscados objetos discursivos como: salários, benefícios e vantagens concedidas. Nos trechos que seguem - (032) a (036), há exemplos de estratégias discursivas dos (as) gerentes que visam manter e estimular o docente a dedicar-se mais e mais à Instituição, tendo em vista o contexto competitivo e a não-exclusividade dos (as) docentes nas Instituições de Ensino pesquisadas na cidade de Montes Claros:

(032) eu não conheço uma instituição que tem um café, onde tem um pão e um café onde fica os professores lá assim, conversando NADA de trabalho, cê chega lá parece que cê tá num barzinho, sem bebida alcoólica, todo mundo rindo, brincando, entre cursos, não tem separação, é é diferente, é diferente, é um ambiente familiar para se trabalhar. (Entrevistado 07).

Nesse trecho (032), o gerente explora o discurso que Freitas (2000) chamou de “empresa-comunidade”, no qual a empresa apresenta-se como uma grande comunidade, ou seja, uma grande família a fim de influenciar o comportamento, a identidade e as relações de trabalho dos indivíduos. Destaca-se o aspecto unilateral que ele atribui a Instituição de Ensino, quando diz que “eu não conheço uma instituição que...” - utiliza-se da “negação” na construção da frase para afirmar a unilateralidade da Instituição de Ensino. É tão comunidade, que não se fala “NADA” de trabalho. O gerente chega a comparar metaforicamente o ambiente como um “barzinho”. O alto tom de voz utilizado reforça o seu argumento de que a Instituição é “um ambiente familiar para trabalhar”.

O cunho social (função educativa/formativa da Instituição de Ensino) é também um “grande” benefício concedido como forma de mobilização ao engajamento no trabalho, na visão da entrevistada 12 abaixo:

(033) então para o trabalhador desta instituição, o grande benefício é poder estudar, porque além do sindicato, além da bolsa do sindicato, a gente tem possibilidade de conseguir bolsa dentro da própria instituição. (Entrevistada 12).

Nota-se nesse trecho que o adjetivo “grande” enfatiza o benefício oferecido “estudar”, ou melhor, de “poder estudar”. O verbo modal “poder”, nesse sentido, expressa a ideia de possibilidade de estudar, que é reforçada pelo uso da própria palavra “possibilidade” pela gerente na última oração da frase, em relação à concessão de bolsa pela própria Instituição de Ensino.

O trecho (034) abaixo começa com um silenciamento “então a gente tem procurado”, no qual o gerente não completa o seu pensamento de forma explícita, deixando implícito que procuram atender o que os (as) docentes reclamam. Há presença de vozes dos (as) docentes entre aspas, no trecho, que expressam os “desejos” e “reclamações” deles (as). O trecho (034) demonstra que os (as) gerentes concedem vantagens de “n” natureza para que os (as) docentes se envolvam mais com a Instituição. Para isso, utilizam-se do discurso da “saúde nas empresas”, a fim de demonstrarem o papel da organização quanto à recuperação ou à prevenção de doenças do indivíduo (SIQUEIRA, 2009a).

(034) então a gente tem procurado, agora mesmo eles reclam, exemplo, né reclamaram, "mas vamos fazer um lanche mais incrementado?", aí nós contratamos uma nutricionista pra poder ver o lanche dos professores. "Ahhh, eu tô gastando muito minha voz", aí nós contratamos uma fonoaudióloga pra poder trab. (Entrevistado 02).

O entrevistado 04 no trecho (035) abaixo, utiliza-se de palavras como: “única instituição”, “é a instituição”, “é a única” de forma a idealizar a Instituição de Ensino e destacá-la dentre as demais da cidade. Esse trecho chama atenção por três aspectos que ofertam: paga 20% a mais do que o salário, como também paga por publicação e possui estacionamento alugado para docentes. O principal deles que vale ressaltar é pagar por publicação. O gerente ainda justifica essa ação, com a asserção “é a instituição que valoriza publicação”. “Valorizar”, nesse caso, tem sentido de “pagar”, ou seja, controlar o (a) docente pelo econômico (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b):

(035) éhhh a única instituição que paga 20% mais do que o salário, éhhh éhhh estipulado, justamente pro cumprimento de várias outras funções. É a instituição que valoriza publicação, é a única que paga por publicação, é a instituição éhhh que percebeu que os professores numa avaliação, apontaram que não tinha estacionamento, a direção alugou um estacionamento, né? externo pra os professores pararem sem custo nenhum. (Entrevistado 04).

Abaixo, segue o trecho (036) da entrevistada 05 que tem relação com o trecho (022) do entrevistado 09. É uma forma de reafirmar a realidade que os (as) docentes vivenciam na cidade de Montes Claros - MG, na qual os (as) docentes trabalham em mais de uma Instituição de Ensino e vivenciam diferentes regras. Diante disso, como “segurá-lo” na Instituição de Ensino? A entrevistada 05 demonstra por meio de uma conjunção “se” que a condição para segurar o docente é “conseguir fazer, mostrar para ele que ele tem os benefícios de estar”. Desse modo, os benefícios são mediadores para fidelização dos (as) docentes à Instituição de Ensino. Isso quer dizer que os benefícios são instrumentos de controle dos (as) docentes com fins de captar o sujeito, sua ação e o seu trabalho, canalizar sua energia em prol da organização para aumentar a lucratividade (FARIA; MATOS, 2007; PAGÈS et al., 1987):

(036) ele chega aqui, ele tem uma regra, ele chega em outra instituição, ele tem outra regra e se eu conseguir fazer, mostrar pra ele que ele tem os benefícios de estar, eu consigo segurá-lo. (Entrevistada 05).

Os **indivíduos envolvidos** na produção do discurso dos (as) gerentes foram mencionados implicitamente na análise dos trechos dessa categoria por meio da análise das vozes do discurso. A identidade desses indivíduos também aparece nas seguintes passagens e revela as realidades sociais sobre como as relações de trabalho são estabelecidas entre gerentes e proprietários/conselho/direção executiva:

(037) eu tenho um conselho societário que espera que eu coloque ordem na casa. (Entrevistado 02).

(038) eu entrei na coordenação como, "olha, cê precisa resolver algumas coisas, né?" (Entrevistada 05).

(039) e aí sempre que necessário, sempre que preciso, eles eles reúnem com com todos os gestores PARA def discutir ou definir, passar informação de algum comando, de alguma instrução que já foi determinada, mas não é nada distante, é MUIIIITO próximo, é muito próximo da gente. (Entrevistada 03).

(040) então, a medida que eles encaminham qual é, a diretriz que ele quer, o indicador que ele quer, a gente faz planejamento em cima daquilo. (Entrevistada 05).

(041) é como se eu fosse um termômetro, como diz, os funcionários eles dando feedback, eu apresentando feedback, mostrando em reuniões. (Entrevistado 09).

Alguns dos comandos dos proprietários/conselho/direção executiva para os (as) gerentes são percebidos nas formações discursivas como: “ordem na casa” (trecho 037), “resolver algumas coisas” (trecho 038), “passar informação de algum comando, de alguma instrução que já foi determinada” (trecho 039), “eles encaminham, qual é, a diretriz que ele quer, o indicador que ele quer” (trecho 040), “a gente faz planejamento em cima daquilo” (trecho 040). Verifica-se, nesses trechos, o controle organizacional e psicossocial normativo dos proprietários/conselho/direção executiva sobre os (as) gerentes, como forma de controlar as tarefas que os (as) gerentes devem realizar nas IES (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b).

Algumas formações discursivas indicam que o relacionamento é próximo entre gerentes e proprietários/conselho/direção executiva, como: “não é nada distante, é MUIIIITO próximo, é muito próximo da gente” (trecho 039), “os funcionários eles dando feedback, eu apresentando feedback, mostrando em reuniões” (trecho 041). Desse modo, percebe-se que os últimos participam ativamente da produção discursiva dos primeiros no controle dos (as) docentes. Fechando-se um ciclo do controle social (proprietários sobre gerentes e gerentes sobre docentes) nas IES.

O trecho (041) é marcado por uma metáfora, na qual o gerente se compara a um termômetro em relação aos funcionários. A temperatura, nesse caso, pode ser expressa por momentos de tensão, conflitos, momentos de brandura, entre outros que são reportados pelo gerente em reuniões. Essas reuniões não foram clarificadas, mas subtende-se que são reuniões regulares com proprietários/conselho/direção executiva. Pode-se dizer que o gerente utiliza-se do dispositivo da avaliação-conselho conforme postulado por Pagès et al. (1987) na sua prática social para reportar resultados dos funcionários aos proprietários/conselho/direção executiva

como forma de controle organizacional, normativo e social dos funcionários (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; MOTTA, 1993 [1979]).

As **constatações** nas práticas discursivas dos (as) gerentes entrevistados (as) nesta categoria demonstraram que a produção do discurso é perpassada por aspectos do domínio ideológico, cultural, político e econômico no controle dos (as) docentes. O modo de representação desse discurso é por meio do estabelecimento de parcerias, de proximidade entre gerentes e docentes, como uma espécie de comunidade em um ambiente “familiar” (FREITAS, 2000), na qual muitas vezes o gerente é promovido a essa função depois de ser docente na Instituição de Ensino, o que favorece o seu comando.

O caráter ideológico do discurso está nas atividades rotineiras bem racionais (planejadas, medidas, controladas...) e sempre justificadas nas IES na intenção de “controlar” processos a fim de se alcançar a finalidade econômica e política da organização (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). Há um ideal gerencialista marcado por flexibilidade, polivalência, agilidade e adaptabilidade, o que sinaliza que a definição da prática discursiva e social do gerente se dá a partir da aceleração do mercado no contexto neoliberal, do avanço das novas tecnologias e da globalização, que são expressões-chave de “demanda de atitude cada vez mais individualizadas e menos solidárias” nas organizações.” (FARIA, 2004a, p. 215).

O cunho social (função educativa/formativa da Instituição de ensino) é mais uma forma de reforçar ideologicamente, “a missão” docente a fim de alcançar um comprometimento muito maior do indivíduo, uma vez que sua base de produção está na concepção de um projeto social comum (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). Isso demonstra o avanço da ideologia gerencialista e dos modos de controle por meio do amor e o controle psicossocial por vínculo nas práticas gerenciais no contexto dessas Instituições de Ensino, que vivem regidas por competitividade, não exclusividade de docentes, entre outros (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). A força mítica e ideológica está em mobilizar o psicológico do (a) docente para canalizar energia a uma adesão completa, imaginária e entusiástica no trabalho (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FARIA; MENEGHETTI, 2007b). Nesse sentido, as estratégias discursivas são de incentivo ao desempenho docente, alimentando o imaginário do sucesso e responsabilizando o docente por suas conquistas na Instituição de Ensino (FREITAS, 2000).

O discurso é produzido com influência dos proprietários/conselho/direção executiva e dos (as) próprios (as) docentes, uma vez que estes dão sinais do que desejam, do que lhes agrada ou desagradam, entre outros. Isso serve de base para os (as) gerentes desenvolverem estratégias e mecanismos para engajar, estabelecer vínculos, fortalecer comprometimento e “segurar” os

(as) docentes na Instituição de Ensino. Desse modo, fecha-se um ciclo do controle social nas IES, uma vez que os proprietários/conselho/direção executiva participam ativamente da produção discursiva dos (as) gerentes no controle dos (as) docentes.

Nesse ciclo do controle social, a produção do discurso organizacional é fundada em doutrinar os (as) gerentes e os (as) docentes no estilo da Instituição de Ensino a partir das normas, regras e princípios, ou seja, uma estratégia de controle baseada no “controle organizacional” e no “controle psicossocial normativo”, segundo Enriquez (1990) e Faria (2004b) respectivamente.

Dentre essas constatações na produção do discurso, destaca-se o cunho social (função educativa/formativa da Instituição de Ensino) como forma de reforçar ideologicamente o papel do docente nas Instituições de Ensino, distanciando da natureza administrativa e aproximando da natureza pedagógica para efeitos de comprometimento organizacional. Em outras palavras, coloca-se o pedagógico a serviço do administrativo. Além de lembrá-los constantemente da “missão nobre” que desempenham, a partir de discursos que sinalizam estratégias de controle por “saturação” por parte das gerentes, nas quais há uma socialização “de um só texto repetido indefinidamente” como “discurso único” na IES (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b).

4.3.2. Categoria de Análise: Promoção do Discurso

Essa categoria de análise - promoção do discurso - foi estabelecida visando responder ao terceiro objetivo específico desta pesquisa: **Aprender os mecanismos utilizados para promover o discurso em âmbito da ideologia gerencialista nas Instituições de Ensino.** Desse modo, buscaram-se verbalizações que indicavam influências de mecanismos no âmbito das formações discursivas como: identificação, recalçamento, repressão, negação e mediação (à nível econômico, político, ideológico, cultural, psicológico) na prática discursiva dos (as) gerentes como propagadores do discurso gerencialista nas Instituições de Ensino (PAGÈS et al., 1987). Posteriormente, foram realizadas as constatações nas práticas discursivas dos (as) gerentes entrevistados (as).

Na **primeira formação discursiva**, foram buscados objetos discursivos que sinalizavam a influência do **mecanismo da identificação** na promoção do discurso (ENRIQUEZ, 2001). É importante explicitar que na categoria anterior, “produção do discurso”,

vários trechos foram analisados e demonstraram também mecanismos de promoção do discurso utilizados pelos (as) gerentes. Por exemplo, nos trechos (018) e (019) analisados anteriormente, o gerente entrevistado utilizou-se do mecanismo de identificação do indivíduo com a Instituição para fins de comprometimento. Esse mesmo gerente reforça na sua produção discursiva que:

(042) ele PASSA a ser, ele PASSA a ser dá empresa, entendeu? Então ele NÃO ESTAR na empresa, ele É a empresa, não é? E é o que talvez, né? faz ele viver tanto tempo aqui dentro. (Entrevistado 01).

O entrevistado 01 utiliza-se de um tom de voz forte quando pronuncia as palavras “passa” e “não estar”, enfatizando o seu argumento principal - o docente é a empresa. Pode-se dizer, a partir do contexto da entrevista, que o pronome “ele” está substituindo o sujeito “docente”. O verbo “passar”, conjugado no presente do indicativo, dá ideia de ir de um lugar para o outro, de mover-se. Nesse caso, deixar de “estar” para “ser”, confere identidade organizacional ao docente personificado como empresa - “ele É a empresa, não é?”. O entrevistado ainda busca a concordância da entrevistadora utilizando do recurso da negação para afirmar seu argumento - “não é?”. O modo como utiliza a palavra “talvez” é a forma de aproximar-se da subjetividade para não deixar claro que a fusão da identidade do indivíduo com a organização é requisito chave para sua permanência.

O mecanismo de promoção do discurso por meio da identificação é uma prática discursiva revestida de ideologia, intentando a identificação total, a confiança e o engajamento na organização. Essa busca pela identificação do indivíduo é reforçada pelo ideal de perfeição (endeusamento) da organização e do dono do negócio (ENRIQUEZ, 1990; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987; SIQUEIRA 2009a). Nesse sentido, há gerentes que professam o discurso “das melhores empresas para se trabalhar” (SIQUEIRA, 2009a) nos trechos (043) à (047):

(043) nós somos modelo pro Brasil, o [nome de um órgão nacional] escolheu a [nome da Instituição de Ensino] pra montar a primeira turma piloto de [tema da turma]. (Entrevistado 09).

(044) eu realmente me orgulho de trabalhar aqui, por ver essa instituição do tamanho que ela está. (Entrevistada 10).

No trecho (043), o entrevistado fala em nome da empresa, uma vez que o verbo “ser” foi conjugado na 1ª pessoa do plural, “somos”, remetendo-se a si próprio e a outras pessoas, como proprietários/conselho/direção executiva e demais trabalhadores. Desse modo, expressa

o orgulho coletivo de todos que fazem parte da IES. Uma Instituição de Ensino “modelo pro Brasil” e escolhida por um órgão de renome nacional. Já no trecho (044), o orgulho - a admiração - está diante do “tamanho” da Instituição de Ensino. Essa admiração pode ser referente à dimensão espacial/física, ao crescimento no mercado local, como pode ser subjetivamente, uma forma de idealização do ideal de perfeição e de expansão da IES (ENRIQUEZ, 1990; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987; SIQUEIRA 2009a):

(045) o nome da empresa, eu acho que o nome é muito importante, porque PASSA uma boa imagem e eles eles tem orgulho, né? de constar no currículo que trabalha na [nome da Instituição de Ensino]. (Entrevistada 11)

(046) em todos os órgãos aqui o nome da Instituição muito muito conhec, é muito boa a instituição, ela cumpre cumpre com suas obrigações em relação à tudo. Então as pessoas, elas acabam tendo como uma uma referência também, né? (Entrevistada 11)

(047) então as pessoas querem ir pra lá. As pessoas querem a marca, "eu quero ser filho da [nome da Instituição de Ensino]", né? Então, eu entendo que o amor que as pessoas colocam dentro da instituição é que fazem a diferença éhhh mercadológica e pra efeito de expansão. (Entrevistado 07)

Observa-se que, nos trechos (045) a (047), o que está em primeiro plano na estrutura textual é o nome da Instituição de Ensino e a marca institucional, como algo importante para a “boa imagem”, “orgulho”, “constar no currículo”, “referência” e para atrair as pessoas - “as pessoas querem ir pra lá”. O trecho (047) destaca-se dos demais por três situações. Primeiro, devido à intertextualidade estabelecida que traz a voz dos discentes - “ser filho da [nome da Instituição de Ensino] - na intenção de personificar a Instituição de Ensino como “mãe” e os discentes como “filhos”. Segundo, a palavra “amor” como atributo que faz “a diferença éhhh mercadológica e pra efeito de expansão”. Terceiro, pelo uso da conjunção “então” 2 vezes no trecho selecionado, na intenção de explicar e concluir o argumento sobre a justificativa das pessoas desejarem ir para a Instituição de Ensino.

Nesse sentido, pode-se inferir que o argumento formulado (047) pelo entrevistado 07 está baseado no controle por meio do amor e por vínculos, estabelecido com base na gestão do afeto e na mobilização psíquica, com fins de promoção do discurso de adesão imaginária, completa e entusiástica a essa ideologia de servidão voluntária à organização (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987; SIQUEIRA 2009a).

Os trechos (043) a (047) apontam para uma prática social que valoriza o nome da Instituição de Ensino e o *status* conferido aos indivíduos (proprietários/conselho/direção

executiva, docentes e demais funcionários) que fazem parte dela. Essa prática é um mecanismo de gestão para aumentar a identificação dos indivíduos e fortalecer cada vez mais os vínculos com a organização (GAULEJAC, 2007). Desse modo, pode ser desnaturalizada como uma forma de controle por vínculo, com base num projeto comum de identificação subjetiva. (FARIA, 2004b).

Há também o endeusamento, o ideal de perfeição atrelado à figura do dono como forma de promover o discurso (ENRIQUEZ, 1990; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987; SIQUEIRA 2009a). Seguem os trechos abaixo:

(048) essa é a visão de [nome do proprietário da Instituição de Ensino] o maior empreendedor dessa cidade, um cara dos mais inteligentes do mundo. (Entrevistado 09).

(049) eu admiro muito a a nossa diretora, sabe? admiro pela pela capacidade assim que ela tem de, de ir, de buscar, de ser empreendedora, de acreditar no sonho dela e fazer com que isso seja contagiado, né? porque ela contagia assim, as pessoas de comprar a ideia dela, de acreditar e de fazer dar certo. (Entrevistada 10).

No trecho (048), o dono/proprietário da Instituição de Ensino é acreditado como “um cara dos mais inteligentes do mundo”, enquanto no trecho (049) a diretora é admirada pela capacidade de acreditar no sonho próprio e de “fazer com que isso seja contagiado”, seja objeto de fascínio, de identificação total dos funcionários com ela, de forma tal, a “comprar a ideia dela”. Isso quer dizer que a ideia a partir do momento que é “comprada” pelos funcionários, passa a pertencer a eles e implica em mudança de comportamento, pois por meio da crença, acreditam e fazem dar certo o ideal da diretora. (ENRIQUEZ, 1990, 2001; FREDDO, 1994; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a).

Na **segunda formação discursiva**, foram buscados objetos discursivos que sinalizavam a influência do **mecanismo da recalcamento** na promoção do discurso, ou seja, mecanismos utilizados para não deixar emergir certos desejos que podem provocar ruptura com a organização (ENRIQUEZ, 2001). Seguem os trechos selecionados:

(050) olha, na hora que você por exemplo, atrasou a entrega de uma prova que vai comprometer todo processo, cê chama aquele professor, “professor, onde é que tá sua prova, né? você esqueceu, né? você não teve tempo? que qui foi que aconteceu? precisa de ajuda?” então na medida que você vai fazendo isso, então você não tem grandes problemas ao longo do semestre. (Entrevistado 01).

(051) em tudo na vida é 70% de bom senso e 30% de técnica, sabe? Em qualquer coisa, até numa cirurgia. Então se a gente usa esse bom senso, saber a hora de puxar,

saber a hora de soltar as cordas, você vai mantendo o equilíbrio, né? (Entrevistado 01).

No trecho (050), o gerente entrevistado descreve a tratativa de recalçamento que realiza quando um professor, por exemplo, atrasa a entrega de uma prova. O pronome “você” confunde, uma vez que é direcionado a entrevistadora, mas ora substitui “docente” e ora substitui “o próprio gerente” que fala (emissor). Entre aspas está a sua própria fala - perguntas que faz ao docente. O tom de voz ecoou ironicamente nesse momento, o que pode ser um indicativo de controle e recalçamento à atitude do docente pelo gerente, a fim de não ter grandes problemas ao longo do semestre. O controle, nesse caso, é naturalizado no diálogo que o gerente estabelece com o docente, sendo uma forma de controle por dissuasão, que mostra sua força ao longo do semestre para não ter que usá-la na resolução de “grandes problemas” (ENRIQUEZ, 1990).

No trecho (051), a entrevistada utiliza-se intertextualmente de um ditado conhecido popularmente para dizer que “tudo na vida é 70% de bom senso e 30% de técnica”, ainda exemplifica seu argumento, dizendo que até em cirurgias é assim - expressão com sentido de limite amplo. Com a conjunção “então” justifica que ter a ciência desse ditado, desse “bom senso” permite metaforicamente o gerente “saber a hora de puxar, saber a hora de soltar as cordas”, ou seja, permite o gerente controlar o comportamento de forma a evitar transgressões e manter o equilíbrio - a ordem social - na Instituição de Ensino.

Na **terceira formação discursiva**, foram buscados objetos discursivos que sinalizavam a influência do **mecanismo da repressão** na promoção do discurso, a grupos que são autores do mal que circula (ENRIQUEZ, 2001). Desse modo, seguem trechos:

(052) o poder de convencimento nem sempre é aplicado pra todas as pessoas. (Entrevistado 04).

(053) eu falo que aqui, que a [nome da Instituição de Ensino], ela éhhh muitooo mãe assim, a gente procura tratar, né? num é só com professor não, até com funcionário, "vamos remanejar?", "vamos tentar dessa forma?", "vamos tentar dessa", chama pra conversar, aí quando não conseguimos mais é é nenhuma alternativa, é hora da dispensa, né? (Entrevistada 03).

No trecho (052), o entrevistado deixa subtendido e silenciado o que é aplicado quando o poder de convencimento é falho. O verbo “convencer” passou por um processo de nominalização – “convencimento” - para caracterizar o poder que se fala na oração, remetendo-

se a força da prática discursiva do gerente no contexto social. Esse trecho permite o questionamento para reflexão: o que se aplica no lugar do “poder do convencimento”?

No trecho (053), a entrevistada personifica a Instituição de Ensino como mãe, a fim de atenuar o processo de demissão, ou seja, a efetivação da repressão devido comportamento inadequado na Instituição de Ensino. A inexistência de alternativas da Instituição com “professor”, “funcionário”, culmina na dispensa, na demissão. Nota-se que o plural utilizado em “vamos remanejar”, indica uma decisão coletiva ou uma tentativa de afastamento da gerente da responsabilidade da decisão a ser tomada, uma vez que narra o processo - “eu falo que aqui”. Os dois trechos (052) e (053) sinalizam uma prática social dialógica a fim de reprimir o que não é agradável dentro da Instituição de Ensino aos olhos dos dirigentes, só não se pode afirmar se essa prática é positiva ou negativa, tranquila ou demasiadamente dura para os trabalhadores, uma vez que isso não está explícito nos trechos (ENRIQUEZ, 1990).

Na **quarta formação discursiva**, foram buscados objetos discursivos que sinalizavam a influência do **mecanismo da negação** na promoção do discurso, uma forma de fugir da realidade na busca do prazer (ENRIQUEZ, 2001). Na promoção do discurso direcionado ao controle dos (as) docentes, não foram encontrados relatos por parte dos (as) gerentes de dificuldades e desafios enfrentados pelos (as) docentes no cotidiano de trabalho, uma vez que a intenção é promover somente os aspectos positivos da Instituição encobrando as possíveis desordens. Isso pode ser verificado nos trechos abaixo - (054) a (057):

(054) éhhh acho que NINGUÉM tem a reclamar sobre essa essas essas tanto capacitações quanto condições de infraestrutura pra sala de aula. (Entrevistado 04).

(055) éhhhh a faculdade, éhhh assim, eu num consigo enxergar nem aonde melhorar, sabe? A não ser que você criar supérfluo. (Entrevistado 07).

(056) eu num posso falar assim IDEAIS, mas são muito próximas de ideais, né? (Entrevistado 02).

(057) no geral as condições de trabalho são muito boas, tudo aqui é muito bem cuidado, tudo dentro da lei. (Entrevistada 12).

No trecho (054), o entrevistado usa um tom forte de voz para afirmar que “NINGUÉM” tem a reclamar sobre as capacitações, sobre as condições de infraestrutura. No excerto (055), há uma construção baseada na impossibilidade de imaginar que tenha algo a melhorar na Instituição de Ensino. O gerente utilizou um elemento de coesão - “a não ser que” - para ligar as orações na intenção de excluir algo que disse anteriormente, ou seja, quis dizer

que a Instituição de Ensino é tão perfeita, que a exceção para ela melhorar é a criação de supérfluo. O sentido da palavra supérfluo é o mesmo que algo desnecessário. Desse modo, a Instituição de Ensino é tão perfeita e idealizada aos seus olhos, que mesmo a exceção que pode ser criada para que ela melhore, é algo dispensável, de caráter desnecessário (ENRIQUEZ, 1990).

No trecho (056), o gerente não é firme no seu argumento de dizer que as condições são “IDEAIS”, por isso admite uma contradição por meio do uso de uma conjunção adversativa “mas” para dizer que “são muito próximas de ideais”. No excerto (057), a entrevistada não busca detalhes, expressa sua opinião positiva baseada na totalidade das condições de trabalho, enfatizando o “cuidado” e as “práticas” da Instituição de Ensino enraizadas nas leis. Nesses trechos - (054) à (057), depreende-se que a prática social dos (as) gerentes é baseada numa promoção exclusiva do prazer sob princípios de boas condições de trabalho (ENRIQUEZ, 2001).

Na **quinta formação discursiva**, foram buscados objetos discursivos que sinalizavam a influência do **mecanismo da mediação** na promoção do discurso. Nesse mecanismo, os privilégios concedidos “vem ocultar a contradição entre os objetivos da empresa, os do sistema capitalista (o lucro e a dominação) e os objetivos dos trabalhadores” (PAGÈS et al., 1987, p.27). Há indicações de mecanismos de mediação na análise da categoria anterior - “produção do discurso”, quanto a aspectos de ordem econômica (salários, benefícios, vantagens concedidas...) na produção dos discursos. Nessa seção, os (as) gerentes explicitam nas suas formações discursivas, que há necessidade de mediar em nível econômico, político, ideológico, cultural e psicológico para conquistarem um melhor engajamento e um trabalho diferenciado dos (as) docentes (PAGÈS et al., 1987). Os trechos a seguir, do (058) a (061), são exemplos disso:

(058) Então a dificuldade hoje que eu tenho é de formação desse público que é especialista em mestrados. Eu ainda preciso que esse grupo bom, que eles pra pra que eu consiga desenvolver a pesquisa, eu quero que eles façam mestrados. Já temos, temos vários doutores aqui, vários mestres, mas eu quero mais, e pra isso, é é a gente tem que propiciar, né? então a gente tá buscando agora essa essa parceria da Instituição inclusive para ajuda de custo. (Entrevistado 09).

(059) "cê tem que melhorar, cê tem que ser metodologia ativa, cê tem que fazer diferente", tá aqui o recurso, tá aqui toda condição pra você fazer isso. Então o cara faz diferente, né? (Entrevistado 07).

(060) por exemplo, você não tem como cobrar de um professor, se você não paga direito, se você não paga de forma justa, se você não paga no dia que você tratou de

pagá-lo, tá? você não tem como cobrar dum dum docentes que ele seja melhor, se você não ajuda a fazer um curso de especialização, né? você não tem como cobrar dele aulas melhores, se você não oferece à ele aquilo que ele tá te pedindo, um bom laboratório, boas éhhh ferramentas de trabalho. Então é tudo, é um conjunto, sabe? Você não tira éhhh coelho de cartola não. (Entrevistado 01).

(061) e eu acho que a a aí entra, né? a visão da direção do do do negócio, né? que é se eu não der condições, eu não posso exigir uma condição espetacular de algo. (Entrevistado 04).

No trecho (058), o entrevistado 09 expõe a dificuldade gerencial de formar profissionais especialistas em cursos de mestrado. Diante disso, a empresa está buscando firmar parcerias, inclusive para apoio econômico, pois o gerente quer mais profissionais qualificados. A mediação em nível cultural e econômico é bem explícita nesse trecho, uma vez que se forma mão de obra culturalmente e ainda se paga por essa formação, eliminando custos para os (as) docentes. Querer mais profissionais com mestrado subentende-se mais cobrança, mais produtividade científica e mais retorno para a Instituição de Ensino (GAULEJAC, 2007; GODOI; XAVIER, 2012; PAGÈS et al., 1987).

No trecho (059), o gerente expressa o que é cobrado e ouvido pelos (as) docentes por meio da repetição da expressão “cê tem que”, na qual “cê” é a contração do pronome “você”. As obrigações docentes foram enfatizadas com um tom de voz aligeirado, subentendendo-se que há muitas obrigações e que, diante disso, a empresa oferece “toda condição”. A partir dessa mediação da empresa, o “cara faz diferente”, ou seja, sente vinculado à Instituição de Ensino, ao que lhe é propiciado e em troca, dedica-se ao seu trabalho não de forma natural, mas com um engajamento “diferente” (PAGÈS et al., 1987). A prática discursiva, nesse caso, é permeada por aspectos ideológicos e econômicos na promoção do discurso (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b).

No trecho (060), a estrutura textual utilizada pelo gerente para construção do seu argumento, é formulada a partir das expressões causais “você não tem como cobrar” (efeito), “se você não” (causa). Há um jogo de mediação em nível político (“se você não oferece à ele aquilo que ele tá te pedindo”), econômico (“paga direito”, “paga de forma justa”, “paga no dia que tratou”) e cultural (“se você não ajuda a fazer um curso de especialização, né?”), no qual “é tudo, é um conjunto” ofertado para que o professor dedique-se o máximo possível (PAGÈS et al., 1987). Com a metáfora, “você não tira éhhh coelho de cartola não”, o gerente quis expressar que não há truques para lidar com os professores. Na verdade o que há, são

mecanismos de mediação em nível econômico, político, ideológico, cultural e psicológico (PAGÈS et al., 1987).

O trecho (061) reforça o trecho anterior - (060), uma vez que o gerente expõe “a visão da direção do do do negócio”, que é justamente conceder algo para exigir algo em troca. O que é exigido em troca é clarificado pelo gerente como “uma condição espetacular de algo”, remetendo ao que Meneghetti e Cicmanec (2010) abordaram sobre a “dimensão espetacular do discurso” como forma de garantir o controle social dentro das organizações.

As **constatações** nas práticas discursivas dos (as) gerentes entrevistados (as) nesta categoria demonstraram a utilização do mecanismo de identificação do indivíduo com a organização para fins de comprometimento. Isso é reforçado pelo ideal de perfeição da organização, do dono do negócio, pela valorização do nome da IES e da marca institucional (ENRIQUEZ, 1990; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987; SIQUEIRA, 2009a).

O mecanismo do recalçamento e da repressão na promoção do discurso é visto como um puxar e soltar de cordas a partir do comportamento do (a) docente (ENRIQUEZ, 2001). Caso ele (a) não corresponda ao esperado, a tratativa é a demissão por parte da gerência. Não foram encontrados relatos por parte dos (as) gerentes de dificuldades e desafios enfrentados pelos (as) docentes no cotidiano de trabalho, uma vez que a intenção é promover somente os aspectos positivos da Instituição encobrindo as possíveis desordens. Os (as) gerentes utilizam-se e tem necessidade de colocar em prática os mecanismos de mediação em nível econômico, político, ideológico, cultural e psicológico para conquistarem um melhor engajamento e um trabalho diferenciado dos (as) docentes (PAGÈS et al., 1987).

Essas **constatações** são naturalizadas nas práticas discursivas dos (as) gerentes em termos de ideal gerencialista nas Instituições de Ensino. É oportuno ressaltar o fato que os (as) gerentes abordaram sobre a valorização da marca institucional e do nome da Instituição de Ensino. Para eles, é um fator de peso pertencer à Instituição de Ensino devido ao renome dela. É *status* garantido, tão garantido, que é promovido como forma de despertar nos indivíduos (alunos, docentes e demais funcionários) o desejo de pertencer à Instituição de Ensino, ou melhor, de ser a Instituição de Ensino.

4.3.3. Categoria de Análise: Simbologia e Subjetivação do Trabalho

Essa categoria de análise - simbologia e subjetivação do trabalho - foi estabelecida visando responder ao quarto objetivo específico desta pesquisa: **Compreender o sentido do trabalho para os gerentes em âmbito da ideologia gerencialista nas Instituições de Ensino.** Desse modo, buscaram-se formações discursivas que indicavam aspectos **simbólicos relacionados ao trabalho**, ou seja, atribuição de sentido e significação do trabalho - papel do (a) gerente - pelos (as) gerentes, como também buscaram-se formações discursivas que indicavam aspectos relacionados à **subjetivação do trabalho pelos (as) gerentes**, ou seja, a dimensão subjetiva do trabalho como uma fonte de prazer, de sofrimento, entre outros. Posteriormente, foram realizadas constatações e ponderações acerca das práticas discursivas dos (as) gerentes entrevistados (as).

Esta seção será estruturada com subtópicos a fim de facilitar o tratamento dos dados. Desse modo, estabeleceram-se os seguintes subtópicos: a) simbologia do trabalho: o papel do gerente; b) simbologia do trabalho e da Instituição em uma palavra; c) subjetivação do trabalho: prazer, libertação, reconhecimento, entre outros; d) subjetivação das condições de trabalho.

4.3.3.1. *Simbologia do trabalho: o papel do gerente*

O papel do (a) gerente foi simbolizado sob diferentes perspectivas a partir do olhar de cada entrevistado (a). Isso auxiliou a construir um encadeamento de verbalizações que descrevem algumas das inúmeras atividades cotidianas, dos desafios e da complexidade da função a que esses gerentes estão imersos nas Instituições de Ensino. Seguem as produções discursivas nesse sentido:

(062) ehhh então o meu trabalho é fazer tudo funcionar todos os dias, né?
(Entrevistado 01)

(063) a questão de você gerenciar uma empresa deste tamanho, né? te toma um tempo louco, porque se você tem que ficar atento, muitas vezes você tá, parece que tá sem fazer nada, mas cê tá ligado o tempo inteiro em pequenos detalhes, porque quando chega já num grau de organização que nós temos hoje, você fica regulando pequenos detalhes o tempo todo, porque a Instituição já está pronta. (Entrevistado 01).

(064) então por isso que é um trabalho apesar de 40 horas, né? oficialmente, mas é um trabalho de 24 horas por dias, você não pode, né? desligar porque éhhh existem, né? 6 mil pessoas que dependem de decisões suas o tempo inteiro. (Entrevistado 01).

A narrativa que o entrevistado 01 utiliza nesses trechos é na 2ª pessoa do plural (você), como quem ele fala, ou seja, direciona sua fala à entrevistada ao invés de utilizar a 1ª pessoa do singular (eu). Afinal, sua fala é uma expressão do que ele faz, de como ele interpreta a sua realidade social no ambiente de trabalho. O entrevistado também busca a todo tempo a concordância da entrevistadora no diálogo estabelecido.

As falas do entrevistado (01) nesses três trechos - (062), (063) e (064) - expressam o quanto esse gerente se doa à organização, uma vez que a escolha do vocabulário indica formações discursivas como: “tudo tem que funcionar todos os dias”, “te toma um tempo louco”, “você fica regulando pequenos detalhes”, “porque éhhh existem, né? 6 mil pessoas que dependem de decisões suas o tempo inteiro”. Desse modo, “você não pode, né? desligar”. Expressam também o comportamento que é exigido dos (as) gerentes a partir dos modos de controle que exercem na IES.

Quando o entrevistado fala que “fica regulando pequenos detalhes o tempo todo”, no trecho (063), ele também faz gestos como se estivesse regulando parafusos rememorando intertextualmente o trabalho do modo como era realizado nas fábricas. Nesse espaço, o trabalho deveria prosseguir regularmente sobre o controle dos “contramestres” (TAYLOR, 1980). Esses trechos - (062), (063) e (064) - demonstram o quanto o trabalho gerencial consome tempo dos (as) gerentes e exige-lhes inúmeras habilidades, como flexibilidade, polivalência e agilidade na tomada de decisão. O modo como narra suas atividades, anuncia o seu estilo, o seu modo particular de ser gerente, de estar “ligado”, como ele mesmo diz: “cê tá ligado o tempo inteiro em pequenos detalhes”, ou seja, você “controla” o tempo inteiro pequenos detalhes.

Trabalhar “de acordo com as necessidades”, ficar “por conta da instituição” e estar no “chão da fábrica” fazem parte da produção discursiva do entrevistado (02) acerca do seu papel enquanto gerente na Instituição de Ensino, conforme pode-se perceber nos excertos - (065) e (066) a seguir:

(065) então meu trabalho, assim, eu num tenho um horário pré-estabelecido, por conta, eu trabalho de acordo com as necessidades, é tanto que tem vez que eu tenho que vir a noite, tem vez que eu tenho que vir de manhã. Eu tenho essa maleabilidade de horário, né? de flexibilidade, aí tem reuniões, aí tem que visitar algum parceiro, fazer alguma viagem. Então eu fico por conta da Instituição. (Entrevistado 02).

(066) então, apesar de comungar no mesmo espaço da direção, o meu papel é tá, como eu falei assim, bom, como eu falei assim, "eu tô no chão da fábrica, eu tô". É tipo isso. (Entrevistado 02).

O entrevistado 02 inicia suas falas por meio da conjunção conclusiva “então” para exprimir sua conclusão acerca do seu papel de gerente. O vocabulário utilizado nas formações discursivas faz referência a aspectos temporais como “horário pré-estabelecido”, “vir a noite”, “vir de manhã”, “maleabilidade de horário”, a fim de enfatizar o quanto lhe é exigido em termos de disponibilidade de tempo de dedicação à Instituição de Ensino. Afinal, precisa cumprir seus deveres como gerente, “tem reuniões”, “tem que visitar algum parceiro”, “fazer alguma viagem”. Esses deveres não se comportam linearmente dentro de um horário de trabalho pré-estabelecido, o que exige do gerente ficar “por conta da instituição”, ou seja, ficar a cargo da Instituição de Ensino, deixar a “voz” da Instituição de Ensino ser mais forte entre os compromissos pessoais ou profissionais.

No trecho (066), o entrevistado conclui que “apesar” de estar na direção, o seu papel é estar no “chão de fábrica”. Esse excerto evidencia que o gerente entende que estar na direção não é estar no chão de fábrica, há limites entre o estratégico e o operacional. Nesse sentido, percebe-se que há uma reprodução da divisão social do trabalho por classes (MOTTA, 1993 [1979]). Por outro lado, como estratégia de ação a fim de estabelecer relacionamento com os (as) docentes e geri-los por meio do controle afetivo, vai contra isso na sua prática social (ENRIQUEZ, 1990). “É tipo isso”.

A fala da entrevistada 06 a seguir - (067) - corrobora com essa proposição, uma vez que a gestão de afetos no estabelecimento de relacionamento entre gerentes e docentes é um “hábito” para a gerente, a fim de criar a imagem de “uma pessoa acessível” aos docentes (ENRIQUEZ, 1990; PAGÈS et al., 1987). A gerente ainda enfatiza com o advérbio de intensidade “muito”, o quanto faz questão de ser vista como uma pessoa acessível pelos (as) docentes:

(067) então eu faço hábito de ir todos os dias na sala de professores na hora do intervalo pra poder estabelecer esse contato com o professor eh eh mais assim, imagino que 80 90% vão, se fizer uma pesquisa, vão salientar aí que eu sou uma pessoa acessível, e que isso eu faço muita questão de ser. (Entrevistada 06).

Curioso o fato que a maioria das entrevistadas mulheres demonstraram preocupações quanto as pessoas, as relações de trabalho e ao modo de liderar, ou seja, preocupações quanto

à gestão de afetos no estabelecimento de relacionamento entre gerentes e docentes a fim de alcançarem maior comprometimento organizacional dos (as) docentes (ENRIQUEZ, 1990; PAGÈS et al., 1987). Percebe-se isso nas verbalizações a seguir:

(068) a gente trabalha muito com pessoa, por mais que muito processo, mas tem muita gente envolvida. (Entrevistada 11).

(069) então eu penso que que, eu me coloco hoje enquanto gerente na função de intermediar muito relações também. (Entrevistada 08).

(070) éhhh o trabalhador tem suas necessidades enquanto ser humano, obviamente e a empresa também tem. A empresa também busca sua produtividade, tem o seu calendário, uma instituição de ensino é muito dinâmica, né? Tem que que cumprir suas cotas e e sua produtividade, enfim. Então eu eu tenho o meu papel é buscar esse equilíbrio. É estar no centro desses interesses. (Entrevistada 12).

(071) é quase liderança carismática. (Entrevistada 05).

No trecho (068), a entrevistada 11 repete a palavra “muito” três vezes. Nas duas primeiras, a palavra é utilizada como advérbio de intensidade, para enfatizar “pessoas” e “processos”. Na última vez, a palavra é utilizada como pronome indefinido, diante da quantidade de “gente envolvida”. Essa ligação que faz das ideias, nesse trecho, permite apreender que o trabalho com pessoas é mais amplo que o trabalho com processos, só não fica claro apreender as diferenças entre processos e pessoas diante da importância dada pela gerente.

No trecho (069), a entrevistada 08 substitui o verbo “penso” por “coloco”, no sentido de afirmar a sua posição de gerente enquanto intermediadora de relações. Já a entrevistada 12, no trecho (070), acrescenta que o seu papel entre a empresa e o trabalhador “é estar no centro desses interesses”, “é buscar esse equilíbrio”. O pensamento da entrevistada 05, no trecho (071), só clarifica que esse processo “é quase liderança carismática”, ou melhor dizendo, foca muito nas emoções para estabelecer relações de confiança (ENRIQUEZ, 1990, 2001).

Do trecho (066) ao trecho (071), percebe-se uma preocupação dos (as) gerentes quanto à prática da gestão de afetos, uma vez que precisam se “colocar” ao lado dos (as) docentes em vez de tomar partido da empresa, ou seja, precisam transparecer isso aos docentes a fim de conquistarem um maior engajamento e fortalecerem ainda mais os vínculos. Esse tipo de gestão por afeto tende a garantir um trabalhador mais engajado, com mais confiança na figura e no discurso do gerente (ENRIQUEZ, 1990, 2001; PAGÈS et al., 1987).

Dentre as inúmeras responsabilidades assumidas no papel gerencial, há também formações discursivas dos (as) gerentes que anunciam uma dedicação constante em dar

respostas as pessoas, resolver problemas, estar presente em reuniões, estar pronto a atender demandas urgentes e tudo em tempo hábil. Seguem trechos abaixo que são exemplos disso:

(072) eu recebo em torno de 150 *e-mail* por dia, res respondo todos em no MÁXIMO 10 minutos, se demorar mais do que isso, eu tô no médico ou eu tô dormindo, ou eu tô fazendo uma entrevista, e aí eu não to respondendo o *e-mail* (risos), mas eu sou neurótico com *e-mail*, *e-mail* pra mim é gastrite, se tem *e-mail* na minha caixa de entrada é problema não resolvido. Se é problema não resolvido, eu tenho coisa pra fazer, tenho que resolver o problema. (Entrevistado 07)

(073) hoje tem duas reuniões à tarde, além além de você, eu tenho mais duas reuniões, amanhã tem outra de manhã, outra a tarde e tudo assim, as vezes as reuniões se estendem e aí cê tá lá com aquele monte de coisa pra fazer. (Entrevistada 11)

No trecho (072), percebe-se uma obsessão do gerente em responder *e-mails* na sua caixa de entrada, principalmente quando em tom forte, ele diz que: “respondo todos em no MÁXIMO 10 minutos”. Em tom irônico, relata algumas atividades que podem atrapalhá-lo a enviar essas respostas. Sua fala expressa consciência sobre o seu comportamento quando ele diz que é “neurótico com *e-mail*”. Ser neurótico, nesse caso, expressa o nível de ansiedade que o gerente vive quando tem *e-mail* não lido na sua caixa de entrada. Chega a comparar metaforicamente o *e-mail* como uma gastrite, quer dizer, como algo que lhe causa dor e incomodo.

A estrutura textual do trecho (073) permite perceber como a entrevistada apresentou seu afazeres por meio de uma sequência aligeirada de compromissos. Participar de reuniões é uma obrigação para os gerentes, que se veem muitas vezes prejudicados em suas inúmeras tarefas diárias - “aquele monte de coisa pra fazer” - devido ao cumprimento desses compromissos que “se estendem” na função.

Foram relatadas pelos entrevistados (as) outras obrigações de gerentes que trabalham especificamente em Instituições de Ensino, conforme a seguir:

(074) então eu preciso tornar o DOCENTE competente, eu tenho essa ciência e preciso tornar o DISCENTE competente, cada um com a sua atribuição. (Entrevistado 07).

(075) pelo fato de termos a consciência de que os professores do Ensino superior não são professores, são técnicos, então nós tratamos de prepará-los pra serem professores. Então, aí maaaiiiiis segurança e maaaiiiiis tranquilidade nos dá e dá à eles. (Entrevistado 01).

O trecho (074) traz à discussão a questão de formar competências nas Instituições de Ensino, tanto dos (as) docentes quanto dos (as) discentes. O gerente, em tom de voz forte, pronuncia as palavras “docente” e “discente” de forma a especificar as pessoas que são foco na sua gestão de desempenho. Assume-se que “o deslizamento da qualificação para as competências, entendidas como atributos pessoais, capacidades operatórias e relacionais, estabelece uma naturalização das diferenças e apaga as dimensões colectivas e organizacionais da experiência profissional” (LHUILIER, 2005, p. 218).

O trecho (075) proferido por outro entrevistado está intrinsecamente relacionado ao trecho anterior - (074). Acrescenta acerca dos (as) docentes, que estes “não são professores, são técnicos” e é por isso que os gerentes tratam de treiná-los no Ensino Superior. Pode-se apreender, a partir desse trecho, que há uma falta de autonomia em ser professor no Ensino Superior, uma vez que há um jeito específico de prepará-los a ser. Há um controle do docente por saturação e por sedução monopolista, que monopoliza a expressão do discurso social (ENRIQUEZ, 1990; FARIA 2004b). O currículo docente é também uma preocupação nesse trecho, pois há uma clareza - uma “consciência” - por parte do gerente de que os professores são técnicos. Isso demonstra que a Instituição de Ensino se preocupa em formar e modelar a mão de obra no ambiente de trabalho conforme as diretrizes que a empresa acredita.

Pode-se dizer, a partir desse excerto, que a prática social de contratação em Instituições de Ensino não é restrita a mão de obra com titulação (mestrado/doutorado) para tal, há uma abertura para os especialistas, tratados como técnicos, para se desenvolverem atuando no campo de trabalho. Desse modo, por meio de uma conjunção conclusiva “então”, o gerente afirma que esse processo de treiná-los, “maaaiiiiis segurança e maaaiiiiis tranquilidade nos dá e dá a eles”. “Segurança e tranquilidade” são objetos discursivos que poderiam ser substituídos nesse trecho por “sucesso”, pois é o sentido presente nas entrelinhas do pensamento.

Nesse ínterim, também há relatos nos quais se percebe que o papel do gerente é lidar com sucesso, mas também com os insucessos, uma vez que o trabalho e o confronto com o real não é um processo fácil em Instituições de Ensino, ou seja, “é sempre acompanhado de um encontro com o inesperado, com situações e problemas para os quais não estamos preparados” (LHUILIER, 2005, p. 214). Seguem trechos:

(076) quando você alcança um resultado, SEMPRE, em qualquer gestão é muito satisfatório. Então, te dá uma uma sensação de de dever cumprido e de trabalho bem feito muito grande, mas ao mesmo tempo que você tem isso, você pode ter um insucesso em outra área, entendeu? (Entrevistada 03).

(077) olha, a a a gestão não é fácil, né? assim, não é uma coisa fácil de fazer. Porque quando você pensa muito no administrativo, cê pode até é a agredir um pouco o pedagógico. Então, essas duas linhas, elas tem que caminhar muito juntas. (Entrevistada 03).

A entrevistada 03, no trecho (076), enfatiza que “SEMPRE” é muito satisfatório em qualquer gestão alcançar um resultado. Desse modo, quis dizer que atribuir sentido a uma ação que lhe proporciona alcançar um resultado é algo que lhe dá prazer (LHUILIER, 2005). Por outro lado, afirma que ao mesmo tempo em que você vive esse momento de prazer “você pode ter um insucesso em outra área”, metaforizando, é como uma roda-gigante, com altos e baixos típicos de uma gestão empresarial dinâmica. Ainda complementa no trecho (077) que a gestão “não é uma coisa fácil de fazer”, pois “quando você pensa muito no administrativo, cê pode até é a agredir um pouco o pedagógico”. Sobre isso, Paro (2010a) afirma que essa discussão não é recente e que se configura como um “crescente assalto” da lógica capitalista sobre as políticas educacionais. Para a entrevistada “essas duas linhas, elas tem que caminhar muito juntas”. Então o desafio é realizar isso com êxito diante da mercantilização dentro das Instituições de Ensino.

Sobre o papel do gerente, as **constatações** a partir das formações discursivas nos permite dizer sobre o quanto os (as) gerentes se doam à Instituição na sua prática social, numa dedicação constante para dar respostas às pessoas, resolver problemas, participar de reuniões, atender demandas urgentes e tudo em tempo hábil. Afinal, o trabalho gerencial é controlar o tempo inteiro pequenos detalhes. Isso exige dos (as) gerentes disponibilidade a todo tempo em favor das necessidades das Instituições de Ensino. Há também preocupações gerenciais quanto à gestão de afetos, de modo que os (as) gerentes buscam estabelecer um relacionamento próximo com os (as) docentes a fim de alcançarem maior comprometimento organizacional (ENRIQUEZ, 1990, 2001; PAGÈS et al., 1987). Especificamente, gerentes de Instituições de Ensino também possuem como responsabilidade, a formação de competências tanto dos (as) docentes quanto dos discentes. Nesse ínterim, percebe-se que o papel do (a) gerente é lidar com sucesso, mas também com os insucessos no ambiente gerencial.

4.3.3.2. Simbologia do trabalho e da Instituição em uma palavra

O trabalho e a Instituição foram simbolizados sob diferentes perspectivas a partir do olhar de cada entrevistado (a). Isso auxiliou a construir um quadro com as verbalizações dos (as) gerentes que descreveram por meio de uma palavra o “trabalho” e a “Instituição”. Em muitos casos, percebe-se que os (as) entrevistados (as) justificaram a palavra que escolheram para simbolizarem o “trabalho” e a “Instituição”. Na maioria das verbalizações, foram atribuídos sentidos positivos tanto ao trabalho quanto à Instituição, como forma de valorização em detrimento do contexto permeado pela ideologia gerencialista. Seguem no quadro 12 as produções discursivas nesse sentido:

Quadro 12. Produções discursivas acerca do Trabalho e da Instituição

Participante	Trabalho	Instituição
Entrevistado 01	(078) (pausa) olha, ótimo, excelente.	(079) ótima. (pausa) que bom se tivesse muitas outras dessas espalhadas pelo Brasil, sabe? Nós teríamos COM CERTEZA um Ensino diferente.
Entrevistado 02	(080) Meu trabalho (pausa), essencial.	(081) éhhh eu eu eu vou falar uma expressão, não é uma palavra assim, mas vai ser "em evolução". Eu acho que eu vejo assim, vejo assim, está ENGRENANDO, vamos dizer assim, acho que seria a palavra mais correta.
Entrevistada 03	(082) éhhh eu vou tentar definir pra você, perseverança, (pausa) acho que é isso, que é diferente de persistência, perseverar é você não desanimar e dar continuidade a um trabalho com uma perspectiva de bons resultados, SEMPRE.	(083) mas eu éhhh eu acho que eu definiria, a instituição como ACOLHEDORA.
Entrevistado 04	(084) (pausa) dedicação.	(085) excelência, uma, duas, né? A busca da excelência, excelência difícil, mas a a busca incessante da da excelência, eu acho que essa é a chave do negócio aqui, é a a busca da qualidade o tempo inteiro.
Entrevistada 05	(086) uma palavra, ixi, longe da perfeição, mas meu trabalho (pausa), pula, vamo (risos).	(087) desenvolvimento local, regional, né? e eu acho que ela, ela é uma propulsora mesmo de, de economia local, de projeção das pessoas que aqui estão, que se tem um funcionário que era muito, desde como eu lá na frente conseguiu caminhar junto da instituição, então eu vejo muito promotora de desenvolvimento.

Continua

Conclusão

Participante	Trabalho	Instituição
Entrevistada 06	(088) é uma realização é uma realização, eu eu eu me sinto feliz.	(089) é uma empresa de excelência, que busca a excelência, apesar das dificuldades.
Entrevistado 07	(090) éhhh energia, meu trabalho é minha energia.	(091) (pausa) hummm eu colocaria, essa palavra talvez é muito, mas eu colocaria como espetacular. Eu não vou dizer perfeita, porque pra mim não existe perfeição, né? e eu pensei em falar perfeita a primeira vez por isso que eu demorei, mas se ela for perfeita, não tem como ela melhorar, só tem como ela piorar. Então vou dizer que ela é espetacular, porque tem como melhorar.
Entrevistada 08	(092) uma palavra? (risos) avaliação? (risos) num sei, melhoria.	(093) em uma palavra? (pausa) hummm ela é desafiadora.
Entrevistado 09	(094) o meu trabalho seria é, a palavra vai ser qualidade, é eu até colocaria uma palavra ao invés de qualidade, <i>Kaizen</i> . <i>Kaizen</i> é melhoria continua, eu acho que eu tenho essa palavra japonesa <i>Kaizen</i> com z, é como se fosse uma meta, ou seja, cada dia procurar ser melhor, cada dia procurar ser melhor, é melhoria continua, qualidade e melhoria continua.	(095) empreendedora. Essa é uma organização empreendedora.
Entrevistada 10	(096) (pausa) nossa, eu acredito que (pausa) clareza talvez, porque a gente busca realmente essa clareza pro funcionário, essa transparência pro funcionário, e pro. Porque aqui é “mei que um elo (fez sinal de aspas com os dedos), entre a empresa e os trabalhadores”, né?	(097) olha, eu acredito que uma organização de sucesso.
Entrevistada 11	(098) meu trabalho (pausa longa), meu trabalho, meu trabalho é excelente, igual eu e falei, excelência, que a gente procura fazer o melhor, né? Então, muito apertado, muita pressão, mas a gente consegue atingir os resultados.	(099) uma palavra? (pausa longa) uma organização de, ahhh séria, muito séria, muito organizada, muito comprometida com sua missão, né? que é levar educação, aprendizagem aos acadêmicos (...) falei várias palavras, mas pode colocar séria.
Entrevistada 12	(100) (pausa) inovador.	(101) a organização, a instituição? dinâmica, né? (pausa) dinâmica porque as coisas acontecem aqui de forma bem dinâmica, bem éhhh é uma instituição bem viva sabe, as coisas acontecem é a agenda institucional é assim, é vasta, todo dia tem um evento, tem sempre alguma coisa acontecendo, tá sempre buscando inovação, buscando mudança, e é por isso que eu acho que é bem dinâmica.

Fonte: Verbalizações dos (as) entrevistados (as) nesta pesquisa, 2017.

A partir do quadro 12, pode-se visualizar que o discurso positivo escolhido pelos (as) gerentes para simbolizarem o trabalho abarcou objetos discursivos como “ótimo”, “essencial”, “excelente” e “realização”. No meio desse discurso positivo, a entrevistada 11 justifica que a “excelência” é devido a procurar fazer o melhor na sua função gerencial. Por meio da conjunção conclusiva “então” revela que o trabalho é “muito apertado, muita pressão, mas a gente consegue atingir os resultados”.

Nesse ínterim, os objetos discursivos “dedicação”, “perseverança”, “energia”, “melhoria”, “*kaizen* (melhoria contínua)”, “inovador” e “longe da perfeição” são expressões dos desafios e da complexidade diária da função gerencial no contexto das Instituições de Ensino. O silêncio e os risos da entrevistada 05 permitem inferir que o trabalho gerencial é tão complexo, que a perfeição passa longe da definição do trabalho em uma palavra.

A definição do trabalho como “clareza”, é justificada pela gerente como uma forma de estabelecimento de “mei que um elo entre empresa e trabalhadores”, de modo que o seu trabalho é buscar essa clareza - transparência. Fazer o sinal de aspas com os dedos no momento em que dizia sobre esse “elo” foi uma forma de colocar em evidência e de realçar uma expressão para atribuir um tom irônico ou contrário ao que ela disse.

A partir do quadro 12, pode-se perceber também que há um discurso positivo escolhido pelos (as) gerentes para simbolizarem a Instituição com objetos discursivos como “ótima”, “organização de sucesso”, “excelência” e “espetacular”. A fala do entrevistado 01 - “que bom se tivesse muitas outras dessas espalhadas pelo Brasil, sabe? Nós teríamos COM CERTEZA um Ensino diferente” - sinaliza um ideal de perfeição da IES, vista pelo gerente como modelo a existir em outros lugares do Brasil (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a; PAGÈS et al., 1987). O tom de voz forte e o sentido da expressão “COM CERTEZA” confirmam o quanto acredita que a Instituição de Ensino em que trabalha é modelo para se ter um ensino diferente no Brasil. Isso rememora o discurso “das melhores empresas para se trabalhar” estudado por Siqueira (2009a). “Desenvolvimento local e regional”, “empreendedora”, “séria” e “acolhedora” também foram objetos discursivos escolhidos pelos gerentes para simbolizarem o apreço à Instituição na qual trabalham.

Já a fala da entrevistada 06 - “busca da excelência” - e do entrevistado 07 - “espetacular” - revela não só positividade, pois estão acompanhadas de justificativas como “apesar das dificuldades” (entrevistada 06) e “porque tem como melhorar” (entrevistado 07). Desse modo, os entrevistados 06 e 07 por mais que caracterizaram a Instituição com objetos discursivos positivos, reconheceram a realidade imperfeita das Instituições de Ensino nas quais trabalham.

Nesse sentido, os objetos discursivos “engrenando”, “a busca da excelência”, “desafiadora” e “dinâmica” completam esse reconhecimento de uma realidade imperfeita e acrescentam a ideia de complexidade por parte dos entrevistados (as) acerca das Instituições de Ensino. Uma expressão disso parte do trecho (101) no qual a entrevistada 12 diz que “agenda institucional é assim, é vasta, todo dia tem um evento, tem sempre alguma coisa acontecendo”.

As **constatações** a partir das formações discursivas dos (as) gerentes nos permite dizer que a simbologia do trabalho e da Instituição é positiva entre os (as) gerentes, a fim de promovê-los apenas sob a ótica do prazer. Essa positividade torna-se contraditória a partir do momento que os (as) gerentes utilizaram expressões que revelaram desafios, complexidades, pressões, entre outras contradições no ambiente das Instituições de Ensino. Isso quer dizer que trabalham em um contexto permeado pela ideologia gerencialista. Pode-se justificar a positividade, devido a esses gerentes trabalharem em IES privadas e não possuem estabilidade como no setor público para falarem mais livremente sobre o trabalho e a Instituição de Ensino. Isso pode ser um indicativo de limitação ao aprofundamento nas experiências subjetivas desses gerentes diante do trabalho gerencial exercido nessas Instituições de Ensino.

4.3.3.3. *Subjetivação do trabalho: prazer, libertação, reconhecimento, entre outros*

Nesta seção, os entrevistados expressaram por meio do discurso (verbal) os sentidos do trabalho. As particularidades e a dimensão subjetiva de cada um interferiu de forma singular na descoberta de si e com relação ao que fazem (LHUILIER, 2005). Como pode-se notar nas verbalizações a seguir:

(102) o meu trabalho (pausa) pra mim é é muito importante, né? eu construir a minha vida com base no que eu trabalhei aqui. Então não vou falar que é 50%, porque tem a família, né? tem outras coisas e a gente tem que priorizar, mas pra mim é é essencial, se eu ficar sem trabalhar eu acho que eu fico louca, né? (Entrevistada 11).

(103) nesses últimos 6 meses, ele foi libertador (risos), mas eu acho que ele é, ele dignifica, me dar prazer e para a instituição, ele tem um notoriedade, sabe? a instituição reconhece o trabalho que eu desempenho, reconhece a função de [nome do cargo] como [nome do cargo], como gestão mesmo. (Entrevistada 05).

(104) esse reconhecimento, éhhh ele é mais, éhhh pelas pessoas que estão diariamente comigo do que peloosss superiores. Ainda essa semana passada eu tive um exemplo claro disso, desse reconhecimento, desse carinho que as pessoas tem comigo. (Entrevistada 03).

(105) então é muito agradável sabe, é muito gostoso, você não vê a vida passando, você não envelhece, porque todo dia é um dia novo, de fato é um dia novo, com pessoas novas, com problemas diferentes, né? com possibilidades de poder né? Atuar na vida dessas pessoas é muito legal. (Entrevistado 01).

(106) o que mais me agrada, é entregar o canudo pra eles, pros alunos no momento da colação, aquele momento pra mim é muito gratificante, né? éhhh formar mesmo, formar pessoas. Isso isso me conquistou de uma forma muito forte, eu sou apaixonado por formar [nome da profissão]. Então é o que eu mais gosto é formar, formar pessoas. (Entrevistado 07).

(107) porque eu éhhh eu vi também essa possibilidade assim, de me realizar como pessoa, me realizo na vida dos alunos, eu eu sinto isso entendeu? Toda vez que eu formo, que eu faço a colação de grau, porque eu FAÇO a colação de grau eu me sinto muito emocionado, eu, num tem uma que eu num choro, porque eu me sinto, assim também realizado. (Entrevistado 02).

A entrevistada 11 no trecho (102), afirma que construiu a vida com base no seu trabalho na Instituição de Ensino - “eu construir a minha vida com base no que eu trabalhei aqui”. No quadro 11, é informado que ela trabalha na Instituição de Ensino de 10 a 19 anos, ou seja, um tempo considerável na Instituição de Ensino que lhe permitiu “construir a vida”. Subentende-se que esse “construir a vida” remete-se às conquistas materiais (objetivas) que o salário lhe proporcionou, como também às conquistas pessoais e interpessoais (subjetivas). Chama atenção o que diz: “se eu ficar sem trabalhar, eu acho que eu fico louca, né?”. O trabalho, nesse caso, é colocado como uma condição para não ficar louca. Isso vai ao encontro do pensamento de Enriquez (2001) quando o autor diz que o trabalho é o melhor método para vencer a loucura.

No trecho (103), a entrevistada 05 subjetiva o trabalho como “libertador”. Há particularidades na sua vida que foram ditas na entrevista e que não serão mencionadas aqui, que justificam o porquê do trabalho ter recebido esse sentido. Percebe-se que o reconhecimento da Instituição de Ensino sobre o seu trabalho é importante para ela - “a instituição reconhece o trabalho que eu desempenho”. Nesse momento, não fala sobre o trabalho desempenhado em equipe, mas fala do trabalho que desempenha individualmente e que é reconhecido. Esse excerto rememora o pensamento de Dejours (2006), no qual o ser humano também necessita do trabalho como um meio que lhe proporcione reconhecimento como ser social.

Por outro lado, a entrevistada 03 no trecho (104) diz que “esse reconhecimento, éhhh ele é mais, éhhh pelas pessoas que estão diariamente comigo do que peloosss superiores”. Nesse caso, pode-se dizer que houve uma validação por outro, a partir da ligação dela com esse outro, ocasionando a produção de algo útil para ambos (LHUILIER, 2005). Desde modo, a gerente se constituiu como sujeito ativo na sua relação com o outro (ARDOINO; BARUS-MICHEL, 2005).

O entrevistado 01 no trecho (105) afirma que a partir do trabalho “você não vê a vida passando, você não envelhece, porque todo dia é um dia novo, de fato é um dia novo, com pessoas novas, com problemas diferentes, né?”. Nesse excerto, utiliza-se da negação para afirmar que a vida passa sem que se perceba e que há uma juventude eterna como dita por Freitas (2000), na qual a empresa apresenta-se como um lugar de rejuvenescimento permanente, diante das “pessoas novas” e dos “problemas diferentes” que exigem cada vez mais agilidade, rapidez e força (GAULEJAC, 2007). “Atuar na vida dessas pessoas” também é algo que dá sentido ao trabalho exercido enquanto gerente, uma vez que essa relação interpessoal é também uma relação de poder.

Isso também é expresso na fala dos entrevistados 07 e 02 em relação ao prazer de atuar na vida das pessoas quanto à formação - “o que mais me agrada, é entregar o canudo pra eles, pros alunos no momento da colação, aquele momento pra mim é muito gratificante, né? éhhh formar mesmo, formar pessoas”; “então é o que eu mais gosto é formar, formar pessoas”; “porque eu éhhh eu vi também essa possibilidade assim, de me realizar como pessoa, me realizo na vida dos alunos, eu eu sinto isso entendeu?”. Nessas formações discursivas (106) e (107), há sinais de envolvimento pessoal dos gerentes no momento da colação de grau - “isso isso me conquistou de uma forma muito forte”; “porque eu FAÇO a colação de grau eu me sinto muito emocionado, eu, num tem uma que eu num choro, porque eu me sinto, assim também realizado”. A colação de grau possui uma simbologia tão especial para os gerentes a ponto de emocioná-los. É também um momento de resgate de memória pelo que já vivenciaram nas suas formações. Desse modo, a experiência de conquista dos alunos é vista como uma fonte de prazer para os (as) gerentes.

Alguns gerentes - *workaholic* - tentaram expressar primeiro a quantidade em horas de trabalho e as atividades rotineiras específicas da função gerencial para posteriormente sinalizarem características mais subjetivas ao trabalho:

(108) eu trabalho de segunda à sexta, mais de 10 horas por dia, chega ser 11 horas, 12 horas por dia. E sábado e domingo é é é é é, aí é família, sábado e domingo. Que que acontece? eu tô numa fase que meus filhos cresceram e bateram asas. Então o trabalho preenche pra mim essa pra pra eu num ficar triste, né? e não ter aquela questão do síndrome do ninho vazio. (Entrevistada 06).

(109) 40 horas na carteira, mas assim(risos), eu fico na faculdade muito mais do que isso, porque é aquilo que eu falei, é minha energia, eu amo isso aqui, eu amo tá aqui. (Entrevistado 07).

Desse modo, a entrevistada 06 no trecho (108) afirma trabalhar “mais de 10 horas por dia, chega ser 11 horas, 12 horas por dia”, quer dizer, passa a maior parte do seu tempo diário na Instituição de Ensino. Separa o sábado e o domingo para a família. Para a entrevistada 06, os filhos metaforicamente “cresceram e bateram asas”, ou seja, saíram de casa para seguirem seus caminhos. Conclusivamente - “então” - acredita que “o trabalho preenche pra mim essa pra pra eu num ficar triste, né?”. Não deixa claro o que o trabalho preenche nessa oração, já na oração que segue, clarifica que trabalho é uma fuga para “não ter aquela questão do síndrome do ninho vazio”, que pode afetar os pais de modo depressivo quando os filhos se tornam independentes e saem de casa.

Nesse excerto, pode-se inferir que a entrevistada dedica-se ao trabalho com afinco durante muitas horas, como uma forma de abstrair-se da solidão, do lar vazio e sem a presença dos filhos. Esse enunciado discursivo da entrevistada pode ser um indicativo de que na sua prática social, ela exerce a função gerencial como uma *workaholic* - viciada em trabalho. A fala do entrevistado 07 no trecho (109), também está alinhada com esse pensamento acerca de exercer a função gerencial como um *workaholic*, uma vez que o entrevistado 07 afirma ficar na faculdade muito mais do que “40 horas”, justificando que o seu trabalho é a sua “energia” e que “ama” estar na Instituição de Ensino.

Nesta seção, **constatou-se** que os sentidos do trabalho foram subjetivados de forma bem diferente pelos (as) gerentes, a partir da singularidade de cada um (a). Ora o trabalho auxilia a construir a vida, escapar da loucura como também é sinônimo de libertação. Ora a importância está no reconhecimento recebido da instituição e/ou das pessoas sobre trabalho exercido, o que faz os (as) gerentes se sentirem como sujeitos ativos. Existem também momentos que “você não vê a vida passando, você não envelhece” por estar trabalhando. Como também existem momentos, nos quais o trabalho permite “atuar na vida dessas pessoas”, se realizar “na vida dos alunos”, na “formação”, na “colação de grau” dos alunos. Por hora, o trabalho também é escape para o “ninho vazio” como também energia para os que “amam” trabalhar, ou melhor, são *workaholic* - viciados em trabalho.

Essas constatações supracitadas são expressões da singularidade de cada gerente, uma vez que o sentido do trabalho se altera conforme o contexto, o resgate da memória, a experiência subjetiva de cada um, entre outros.

4.3.3.4. Subjetivação das condições de trabalho

As condições de trabalho expressadas pelos (as) gerentes também foram analisadas como mecanismos de negação na promoção do discurso nos trechos (054) à (057), uma vez que eles não verbalizaram condições precárias de trabalho tanto para si mesmos quanto para os (as) docentes nas Instituições de Ensino, como uma forma de promoção do trabalho apenas sob a ótica do prazer em detrimento de revelar um contexto permeado pela ideologia gerencialista.

Neste tópico, algumas produções discursivas evidenciaram que os gerentes trabalham sob pressão, devido inúmeras responsabilidades, levam trabalho para casa, além de terem dificuldades para se desligarem. Essas condições tendem a aproximar os (as) gerentes do estresse, do sofrimento e da angústia no exercício de suas atividades, podendo levar ao adoecimento no trabalho. Seguem as verbalizações:

(110) (pausa) ixi, a falta de planejamento, a cobrança éhhh curtíssimo prazo de cumprimento de alguma meta, de algum, de algum pedido da direção, "ahhh, precisamos desse negócio pra amanhã", e aí talvez não quer saber a sua rotina aqui e se você talvez tem um plano ou um trabalho que seja muito mais importante, talvez pra captação de alunos e aí cê acaba tendo que atender um pedido da direção sem que esteja no planejamento. Então, o que mais me irrita, o que me deixa indignado é não ter um planejamento de execução e entrar algum tipo de atividade de emergência nesse negócio sem um prazo suficiente pra ser feito. Acho que esse, isso aí me deixa realmente CHATEADO, é dizer assim "ahhhh, em tempo hábil", mas qual que é o tempo hábil, né? isso tem que tá claro no plano. (Entrevistado 04).

O entrevistado 04 no trecho (110) acima demonstra sentimento de irritação, indignação e chateação devido “a falta de planejamento, a cobrança éhhh curtíssimo prazo de cumprimento de alguma meta, de algum, de algum pedido da direção”, como também quando aparece “algum tipo de atividade de emergência nesse negócio sem um prazo suficiente pra ser feito”. Há sinais de que a direção não se preocupa em interferir na rotina dos (as) gerentes, quando o entrevistado 04 trata da fala da direção dentro da sua própria fala - intertextualidade manifesta - ““ahhh, precisamos desse negócio pra amanhã”, e aí talvez não quer saber a sua rotina aqui”. Os pedidos da direção são mais importantes que o planejamento estabelecido pelo gerente para cumprir suas atividades. Lembrando que estas atividades também são demandadas pela direção. Neste caso, percebe-se claramente o domínio e controle da direção sobre os gerentes, como também uma falta de autonomia dos (as) gerentes no exercício da função.

"Ahhhh, em tempo hábil" é uma fala dos diretores dentro da fala do entrevistado 04 - intertextualidade manifesta - que decidiu também verbalizá-la devido a não compreensão de "qual que é o tempo hábil". O entrevistado 04 justifica que há falta de clareza no plano de trabalho, diante da "cobrança éhhh curtíssimo prazo", "atividades de emergência", "sem um prazo suficiente", "tempo hábil". Estes objetos discursivos sinalizam que as demandas são sempre imediatas neste ambiente de trabalho. Desse modo, a pressão é uma constante no trabalho gerencial, conforme as produções discursivas demonstram abaixo:

(111) MUIIIITA pressão, MUIIIITA pressão, MUIIITO estressante. Tem que saber lidar com isso. (Entrevistada 06)

(112) que a pressão ela ela é inerente, né? a (pausa) ao que se faz, né? acho que quanto maior o cargo, há tendência de ter mais pressão, mas ela é é uma pressão controlada e é normal, éhhh época de avaliação de de cursos, né? é uma tensão fabulosa pros professores, pros coordenadores principalmente, afinal ele é o gestor do curso, uma nota ruim significa que o trabalho dele talvez não tá sendo bem executado ou o trabalho da equipe, que são os professores. Éhhh principalmente se a direção dá toda estrutura, né? Então o momento de avaliação, é um momento de pressão, momento de captação de aluno início de semestre é um momento de pressão, mas pra quem éhhh já está no cargo ou pra quem tem um perfil éhhh entende que essa pressão é natural, que ela faz parte inclusive, ela é necessária até pra que, né? o os resultados sejam atingidos ou até superados. (Entrevistado 04)

A entrevistada 06 no trecho (111), em tom de voz forte pronuncia e enfatiza a intensidade que é a pressão vivenciada pelos gerentes por meio da repetição do vocábulo "MUIIIITA" e "MUIIITO". Ainda acrescenta que é uma exigência - "tem" - à função gerencial "saber lidar com isso". No trecho que segue (112), o entrevistado 04 complementa este pensamento dizendo que "quanto maior o cargo, há tendência de ter mais pressão", demonstrando o domínio e o controle existente nas hierarquias das estruturas sociais dessas Instituições de Ensino.

Nesse trecho (112), o gerente normaliza e naturaliza a pressão - "a pressão ela ela é inerente, né?"; "mas ela é é uma pressão controlada e é normal"; "essa pressão é natural, que ela faz parte inclusive, ela é necessária até pra que, né? o os resultados sejam atingidos ou até superados". Especificamente, cita algumas atividades da área gerencial em Instituições de Ensino, nas quais há uma metaforização da tensão como uma "tensão fabulosa pros professores, pros coordenadores principalmente". Entre elas, a "época de avaliação de de cursos" e o "momento de captação de aluno início de semestre". Na sua fala, evidencia que a avaliação do trabalho gerencial juntamente com o "trabalho da equipe, que são os professores" é

condicionado a nota recebida na avaliação do curso, “principalmente se a direção dá toda estrutura, né?”. Não evidencia qual é essa estrutura recebida, se é referente apenas ao físico (quadro de pessoal, entre outros) ou também psicológico (apoio psicológico quanto ao momento de tensão vivenciado).

Diante dessas exigências, não é distante dos (as) gerentes dizerem que:

(113) a gente costuma levar muito trabalho pra casa na cabeça, né? sem contar que eu já levei até trabalho mesmo pra fazer, mas hoje eu consigo sair daqui e me desligar mais. A não ser que é uma coisinha assim "nossa, eu tenho isso pra resolver, nossa, tenho". (Entrevistada 11).

(114) as pessoas que assumem funções de mais responsabilidades, tem essa dificuldade de de chegar em casa e descansar e desligar. Éhhh eu por exemplo, ultimamente eu eu vivi muito intensamente o meu trabalho, fiquei muito, levei muitas preocupações pra casa, éhhh fiquei muito sem éhhh tirar horário de almoço por exemplo, sabe? assim com demandas muito urgentes, muitas demandas urgentes, muita responsabilidade, eu acabei me perdendo um pouquinho. (Entrevistada 12).

No trecho (113), a entrevistada 11 utiliza a palavra “costuma”, que tem sentido de repetição para dizer que leva “muito trabalho pra casa na cabeça”. Isso significa que o seu tempo com a família fica reduzido, devido ao seu pensamento continuar conectado ao trabalho. A entrevistada 11 diferencia a questão de “levar muito trabalho pra casa na cabeça” e de levar “trabalho mesmo pra fazer”. Por meio da conjunção adversativa “mas”, afirma que “hoje eu consigo sair daqui e me desligar mais”. Já na oração que segue, a gerente utiliza um elemento de coesão - “a não ser que” - para ligar as orações na intenção de excluir algo que disse anteriormente, ou seja, na verdade ela não consegue se desligar tanto do trabalho, pois aparece “uma coisinha assim”, que a faz estabelecer um diálogo consigo própria e expressar sua voz dentro da sua narrativa - intertextualidade manifesta - "nossa, eu tenho isso pra resolver, nossa, tenho". A interjeição “nossa” repetida duas vezes nessa oração, ratifica o quanto se preocupa e se espanta com o que tem a fazer e ainda não fez no ambiente de trabalho.

No discurso (114) da entrevistada 12, percebe-se que há uma naturalização dessa questão de levar trabalho para casa, seja no pensamento ou mesmo nos afazeres objetivos por parte dos gerentes - “as pessoas que assumem funções de mais responsabilidades, tem essa dificuldade de de chegar em casa e descansar e desligar”. A sua narrativa é uma expressão dela (entrevistada 12) ser um exemplo disso nos últimos tempos - “ultimamente”. Rememora - “eu vivi” - que viveu intensamente o seu trabalho. Enfatiza as preocupações que levou para casa, repetindo o vocábulo “muito” e “muitas”. Deixou a voz da Instituição de Ensino falar mais alto

nos momentos de escolha entre os compromissos pessoais e profissionais, tanto que ficou “muito sem éhhh tirar horário de almoço”.

As demandas eram concomitantemente “muitas” (expressão de quantidade) e “muito urgentes” (expressão que enfatiza a urgência das demandas). Sem contar que a responsabilidade também é enfatizada na sua fala (114) com o vocábulo “muita”. O efeito disso para a entrevistada 12 é dito por ela da seguinte forma: “eu acabei me perdendo um pouquinho”. Essa perda de si pode ser considerada como um sequestro da subjetividade por parte da organização, na qual a gestão mobiliza o psíquico do indivíduo em prol da identificação total à organização (FARIA; MENEGHETTI, 2007a). O que ocorreu foi uma fusão de valores culturais da organização com os valores da gerente (SIQUEIRA, 2009a), um desejo comum, no qual “a empresa propõe um ideal comum que deve tornar-se o ideal dos empregados” (GAULEJAC, 2007, p.119). Desse modo, a gerente se perdeu de si, viveu muito mais os ideais organizacionais que os seus próprios ideais.

Nesse ínterim, administrar o tempo entre a vida pessoal e o trabalho é um desafio que tende a aproximar os gerentes mais de um lado que do outro (pessoal *versus* trabalho). Isso impacta na carreira, no sucesso, na dedicação à família, na saúde, entre outros, conforme pode-se observar nos excertos a seguir:

(115) é IMPOSSIVEL você ter sucesso profissional e pessoal, sucesso. Você ser BEM profissionalmente e ser BEM no âmbito pessoal, você consegue. Agora, sucesso cê só consegue em um ou em outro, não tem jeito. Inclusive, deu esse problema na minha família, eu me considero um *workaholic* e amo o que eu faço e na verdade infelizmente eu não consegui éhhh continuar com minha família, hoje eu tenho meus filhos, separei tem [x] dias. (Entrevistado 07).

(116) há pouco tempo atrás, me, a direção da escola da minha filha me chamou lá pra conversar, porque ela deu uma crise de choro e dentre as justificativas ela disse que (risos) que eu sou éhhh, que eu trabalho muito e que eu quase não fico em casa. (Entrevistada 03).

(117) eu eu eu eu preciso mais cuidar da minha saúde, que hoje eu não tenho tempo de fazer exercício, minha academia tá tá prejudicada, mas eu vou me organizar, vou deixar alguma função, o próximo semestre, eu já num dou mais aula, vou diminuir a quantidade pra eu ter mais tempo pra mim. (Entrevistada 06).

No trecho (115), o entrevistado 07 afirma em tom de voz forte que “é IMPOSSIVEL você ter sucesso profissional e pessoal”, ainda repete a palavra “sucesso” ao final da oração para ratificar que o que é impossível é o “sucesso” em ambos, pois na visão dele “você ser BEM profissionalmente e ser BEM no âmbito pessoal, você consegue. Agora, sucesso cê só consegue

em um ou em outro, não tem jeito.” Faz uma referência a sua história como um exemplo disso - exemplo de um “problema”. Considera-se como: “um *workaholic*” e ama o que faz. Essa gíria em inglês - *workaholic* - quer dizer que a pessoa é um viciado em trabalho, mas logo justifica o seu vício com o amor - “amo o que eu faço”.

Por ser um “*workaholic*”, não conseguiu continuar com a família - “tenho meus filhos, separei tem [x] dias” - e sim com o trabalho. Desse modo, o efeito de ser “*workaholic*” implicou na sua separação entre a família e o trabalho. A partir da diferenciação que faz entre “ter sucesso” e “ser bem” profissionalmente, pode-se dizer que o entrevistado 07 deu lugar à excelência na sua carreira (FREITAS, 2000), na qual o valor pessoal reduziu-se à competência profissional. Essa tem lhe servido como código único (PAGÈS et al., 1987). A vida, nesse caso, tornou-se um plano de carreira (GAULEJAC, 2007).

A entrevistada 03, no trecho (116), também demonstra um efeito na sua família devido trabalhar muito. A sua filha “deu uma crise de choro e dentre as justificativas ela disse que (risos) que eu sou éhhh, que eu trabalho muito e que eu quase não fico em casa.” Nota-se que a entrevistada relata o fato ocorrido de uma forma tranquila e com risos, o que demonstra uma naturalidade da sua parte ao que ocorreu com a filha, ou seja, o seu comportamento demonstra que é preciso que a filha se acostume com a sua ausência devido à dedicação ao trabalho. Isso faz parte do seu papel como gerente mulher, que possui dupla jornada no trabalho e em casa.

Já no trecho (117), a entrevistada 06 faz uma reflexão sobre o tanto (quantidade em horas e em dedicação) que trabalha e afirma que “eu eu eu eu preciso mais cuidar da minha saúde, que hoje eu não tenho tempo de fazer exercício, minha academia tá tá prejudicada”. Logo, por meio da conjunção adversativa “mas” que tem efeito de oposição, afirma que “eu vou me organizar, vou deixar alguma função, o próximo semestre, eu já não dou mais aula, vou diminuir a quantidade pra eu ter mais tempo pra mim.” O seu discurso anuncia uma reflexão quanto à sua prática social como gerente e anuncia o desejo por mudança de comportamento. Por mais que não foram seguidas as orientações de intervenção clínica (LÉVY, 2001) no campo de pesquisa, acredita-se que a entrevista foi um momento de reflexão para os (as) gerentes devido ao resgate da memória.

Constatou-se que os (as) gerentes subjetivaram as condições de trabalho como positivas, como uma forma de promoção do trabalho apenas sob a ótica do prazer, mas no decorrer do diálogo estabelecido no momento das entrevistas, revelaram que trabalham em um contexto permeado pela ideologia gerencialista. Isso quer dizer que trabalham sob pressão, devido inúmeras responsabilidades, levam trabalho para casa, além de terem dificuldades para

se desligarem. Por mais que revelam isso, contraditoriamente naturalizaram a pressão, as demandas urgentes, a questão de levar trabalho para casa, entre outros como inerentes ao cargo gerencial. Essa naturalização das condições de trabalho por parte dos (as) gerentes pode ser entendida a partir das asserções de Dejours (2006) como uma “normalidade”, uma “banalização do mal”, dos gerentes que “se tornam zelosos colaboradores de um sistema que funciona mediante a organização regulada, acordada e deliberada da mentira e da injustiça” (DEJOURS, 2006, p.76). Tornam-se zelosos e “propagandistas, prontos a sacrificar suas vidas privadas e a se tornarem “sequestradores da crença” (ENRIQUEZ, 1990, p. 286).

Percebe-se também que administrar o tempo entre a vida pessoal e o trabalho não é fácil, devido à tendência dos (as) gerentes se aproximarem mais de um lado que do outro (pessoal *versus* trabalho). Há uma perda de si, a partir do momento em que a voz da Instituição de Ensino fala mais alto que a voz do (a) gerente entre os compromissos pessoais e organizacionais. Essa perda de si pode ser considerada como um sequestro da subjetividade por parte da organização, na qual a gestão da IES mobiliza o seu psíquico em prol da identificação total à empresa (FARIA; MENEGHETTI, 2007a). O sucesso chama-lhes atenção, a ponto de não perceber que faz do ideal da organização o seu próprio ideal de vida (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a; PAGÈS et al., 1987). Os efeitos disso são visíveis na área familiar, como separações, impacto na vida estudantil dos filhos (as), falta de tempo para cuidar da saúde, entre outros. Essas constatações estão alinhadas com o pensamento de Dejours (2006), no qual a gestão paradoxalmente sofre e inflige sofrimento. Isso quer dizer que estar em um cargo de gestão em uma IES privada confere *status* sugere uma posição de sucesso, mas não exige o (a) gerente de se “assujeitar” ao sistema imposto pelos proprietários do capital.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar como os gerentes produzem, simbolizam, subjetivam e promovem o discurso organizacional no controle de docentes em IES privadas. A problematização deste estudo focalizou compreender criticamente o discurso organizacional professado por meio dos gerentes, em âmbito da ideologia gerencialista, do controle burocrático e da dupla natureza educacional/pedagógica e administrativa dessas IES privadas no contexto - de expansão, mercantilização e de ações gerenciais do Estado - que se situam atualmente. A intenção do estudo foi repensar o papel exercido pelos (as) gerentes e seus efeitos a partir do controle dos (as) docentes.

Diante do objetivo e da problematização desta pesquisa, 12 gerentes foram ouvidos em três IES privadas da cidade de Montes Claros - MG. Os resultados foram analisados a partir da ACD inspirada nas asserções teórico-metodológicas de Fairclough (2016), juntamente com o modo de análise indutivo sob perspectiva da Sociologia Clínica (SC). Estabeleceram-se três categorias de análise (produção do discurso, promoção do discurso, simbologia e subjetivação do trabalho) baseadas nos objetivos específicos.

Os resultados desta investigação quanto ao primeiro objetivo específico (contextualizar a Expansão do Ensino Superior privado no Brasil a partir dos anos de 1990 sob a ótica da mercantilização do ensino e das ações gerenciais do Estado) apontaram para o fato da Expansão do Ensino Superior privado ser uma tendência atual, uma vez que as ações gerenciais do Estado (políticas públicas) para Educação estão tendendo a uma estagnação no setor público de ensino, o que servirá como base para uma abertura novamente à expansão do privado no contexto neoliberal, com fins de absorver uma demanda educacional que deveria ser atendida pelo Estado.

Quanto ao segundo objetivo específico (compreender quais aspectos e indivíduos influenciam na produção do discurso dos gerentes nas Instituições de Ensino), a análise da categoria produção do discurso demonstrou que o discurso organizacional é perpassado por aspectos do domínio ideológico, cultural, político e econômico no controle dos (as) docentes. A representação desse discurso é de modo comum e único, demonstrando um estilo bem particular (dominação *versus* submissão) de propagar o ideal gerencialista em Instituições de Ensino, por meio do exercício do controle por saturação e por sedução monopolista (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b).

A ideologia gerencialista está em avanço nas atividades rotineiras (planejadas, medidas, controladas...). Estas são bem racionais e justificadas a fim de “controlar” processos e alcançar a finalidade econômica e política da organização (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). Há exigência de flexibilidade, polivalência, agilidade e adaptabilidade dos (as) docentes. Isso sinaliza a lógica produtivista que os (as) docentes estão submetidos, com “demanda de atitude cada vez mais individualizadas e menos solidárias” nas organizações (FARIA, 2004a, p. 215).

Foi constatado que o cunho social (função educativa/formativa da Instituição de Ensino) é mais uma forma de reforçar ideologicamente “a missão” docente a fim de alcançar um comprometimento muito maior do indivíduo, a partir de discursos que sinalizam estratégias de controle por “saturação” por parte das gerentes, nas quais há uma socialização “de um só texto repetido indefinidamente” como “discurso único” na IES (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b). Notoriamente, isso demonstrou o avanço da ideologia gerencialista e dos modos de controle nas práticas gerenciais dessas Instituições de Ensino nos tempos atuais.

O discurso foi produzido pelos (as) gerentes com influência dos proprietários/conselho/direção executiva e dos (as) próprios (as) docentes, uma vez que eles (as) dão sinais do que desejam, do que lhes agrada ou desagrada, entre outros. Desse modo, fecha-se um ciclo do controle social nas IES, uma vez que os proprietários/conselho/direção executiva participam ativamente da produção discursiva dos (as) gerentes no controle dos (as) docentes.

Quanto ao terceiro objetivo específico (apreender os mecanismos utilizados para promover o discurso em âmbito da ideologia gerencialista nas Instituições de Ensino), a análise da categoria promoção do discurso permitiu dizer que há uma utilização do mecanismo de identificação do indivíduo com a organização para fins de comprometimento, que é reforçado pelo ideal de perfeição da organização e dos donos do negócio (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a; PAGÈS et al., 1987).

O mecanismo do recalçamento e repressão na promoção do discurso foi visto como um puxar e soltar de cordas a partir do comportamento docente. Caso esse não corresponda ao esperado, a tratativa utilizada é a demissão por parte da IES. Não foram encontrados relatos por parte dos (as) gerentes de dificuldades e desafios enfrentados pelos (as) docentes no cotidiano de trabalho, uma vez que a intenção deles (as) foi promoverem somente os aspectos positivos da IES encobrendo as possíveis desordens. Desse modo, os (as) gerentes têm necessidade de promoverem o discurso utilizando-se principalmente dos mecanismos de mediação em nível

econômico, político, ideológico, cultural, psicológico para conquistarem um melhor engajamento e um trabalho diferenciado dos (as) docentes (PAGÈS et al., 1987).

Quanto ao quarto objetivo específico (compreender o sentido do trabalho para os gerentes em âmbito da ideologia gerencialista nas Instituições de Ensino), a categoria simbologia e subjetivação do trabalho foi estruturada com quatro subtópicos (simbologia do trabalho: o papel do gerente; simbologia do trabalho e da Instituição em uma palavra; subjetivação do trabalho: prazer, libertação, reconhecimento, entre outros; subjetivação das condições de trabalho) a fim de facilitar a compreensão e o alcance dos resultados.

Desse modo, o subtópico “simbologia do trabalho: o papel do gerente” apontou o quanto os (as) gerentes se doam à Instituição na sua prática social, numa dedicação constante para dar respostas às pessoas, resolver problemas, participar de reuniões, atender demandas urgentes e tudo em tempo hábil, na intenção de controlar o tempo inteiro pequenos detalhes. Desse modo, o papel gerencial exigiu dos (as) gerentes disponibilidade a todo tempo a favor das necessidades das Instituições de Ensino, sabedoria para lidar com sucesso, mas também com os insucessos, sagacidade para estabelecerem um relacionamento próximo com os (as) docentes a fim de alcançarem maior comprometimento organizacional. Especificamente, foi exigido dos (as) gerentes responsabilidade como a formação de competências tanto dos (as) docentes quanto dos discentes nas Instituições de Ensino.

O subtópico “simbologia do trabalho e da Instituição em uma palavra” indicou que a simbologia do trabalho e da Instituição foi positiva entre os gerentes, a fim de promovê-los apenas sob a ótica do prazer. Essa positividade torna-se contraditória a partir do momento que os (as) gerentes utilizaram expressões que revelaram desafios, complexidades, pressões, entre outras contradições no ambiente das Instituições de Ensino. Isso quer dizer que trabalham em um contexto permeado pela ideologia gerencialista.

O subtópico “subjetivação do trabalho: prazer, libertação, reconhecimento, entre outros” constatou que os sentidos do trabalho foram subjetivados de forma bem diferente pelos (as) gerentes, a partir da singularidade de cada um (a). Ora o trabalho auxilia o (a) gerente a construir a vida, escapar da loucura como também é sinônimo de libertação, de não ver a vida passar, de atuar na vida das pessoas, de se realizar na vida dos alunos. A importância do trabalho também foi constatada no reconhecimento recebido da instituição e/ou das pessoas sobre trabalho exercido, o que fez os (as) gerentes sentirem-se como sujeitos ativos. O trabalho ainda foi subjetivado como escape para o “ninho vazio” como também energia para os que “amam” trabalhar, ou melhor, são *workaholic* - viciados em trabalho.

Ademais, no subtópico “subjetivação das condições de trabalho”, os (as) gerentes subjetivaram as condições de trabalho como positivas, como uma forma de promoção do trabalho apenas sob a ótica do prazer, mas no decorrer do diálogo estabelecido no momento das entrevistas, revelaram que trabalham em um contexto permeado pela ideologia gerencialista. Isso quer dizer que trabalham sob pressão, devido às inúmeras responsabilidades, levam trabalho para casa, além de terem dificuldades para se desligarem. Por mais que revelaram isso, contraditoriamente naturalizaram a pressão, as demandas urgentes, a questão de levar trabalho para casa, entre outros como inerentes ao cargo gerencial, o que faz parte do ideal gerencial.

Essa naturalização das condições de trabalho por parte dos (as) gerentes pode ser entendida a partir das asserções de Dejours (2006) como uma “normalidade”, uma “banalização do mal”, dos gerentes que “se tornam zelosos colaboradores de um sistema que funciona mediante a organização regulada, acordada e deliberada da mentira e da injustiça” (DEJOURS, 2006, p.76). Tornam-se zelosos e “propagandistas, prontos a sacrificar suas vidas privadas” e a se tornarem “sequestradores da crença” (ENRIQUEZ, 1990, p. 286).

Percebeu-se que há uma dificuldade em administrar o tempo entre a vida pessoal e o trabalho, devido à tendência dos (as) gerentes se aproximarem mais de um lado que do outro (pessoal *versus* trabalho). Há uma perda de si, a partir do momento em que a voz da Instituição de Ensino fala mais alto que a voz do (a) gerente entre os compromissos pessoais e organizacionais. Essa perda de si pode ser considerada como um sequestro da subjetividade por parte da organização, na qual a gestão da IES mobiliza o seu psíquico em prol da identificação total à empresa (FARIA; MENEGHETTI, 2007a).

O sucesso chama atenção dos (as) gerentes, a ponto de não perceberem que fazem do ideal da organização o seu próprio ideal de vida (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a; PAGÈS et al., 1987). Os efeitos são visíveis na área familiar, como separações, impacto na vida estudantil dos filhos (as), falta de tempo para cuidar da saúde, entre outros. Essas constatações estão alinhadas com o pensamento de Dejours (2006), no qual a gestão paradoxalmente sofre e inflige sofrimento. Isso quer dizer que estar em um cargo de gestão em uma Instituição do setor privado confere *status*, sugere uma posição de sucesso, mas não exime o (a) gerente de se “assujeitar” ao sistema imposto pelos proprietários do capital.

O desenvolvimento deste trabalho permitiu concluir que os modos de controle dos docentes em IES privadas não se apresentam de maneira isolada, estão articulados em seu processo objetivo (controle físico - dimensão burocrática do controle) e subjetivo (controle

psicológico - como identificação, recalçamento, repressão, negação, “por meio do amor” - fascínio e sedução - e “por meio da mediação” no nível psicológico), mostrando que esses mecanismos procuram envolver os docentes em todas as suas dimensões, ou seja, procuram captar o sujeito, sua ação e o seu trabalho, canalizar sua energia em prol da organização para aumentar a lucratividade, que é uma determinação e um imperativo do capital (FARIA, 2004b; FARIA; MATOS, 2007; GAULEJAC, 2007; PAGÈS et al., 1987).

Esta pesquisa atualizou a discussão sobre a expansão do ensino superior privado sob princípios mercantilistas, principalmente com o debate de problemas relativos à PEC 241/55. Contribuiu para desnaturalizar e desmistificar as práticas gerenciais como normas, regras, produção e promoção ideológica do discurso, vantagens concedidas, salários e benefícios, gestão de afetos, fusão de valores culturais, entre outras práticas no domínio econômico, político, ideológico, psicológico e cultural nas IES privadas (ENRIQUEZ, 1990; FARIA, 2004b; FREITAS, 2000; GAULEJAC, 2007; SIQUEIRA, 2009a; PAGÈS et al., 1987). Auxiliou a compreensão de estratégias de poder, controle e dominação no discurso ideológico dos (as) gerentes nas IES.

Permitiu perceber a natureza da função gerencial no contexto das IES, com olhar crítico e reflexivo, tendo em vista que os (as) gerentes são submissos ao poder, controle e dominação dos proprietários/conselho/direção executiva e ao mesmo tempo exercem poder, controle e domínio sobre os (as) docentes. Nesse sentido, este estudo apreendeu os significados subjetivos do trabalho - do papel gerencial - para esses sujeitos, que ao mesmo tempo sofrem e infligem sofrimento nessas IES privadas (DEJOURS, 2006).

As discussões realizadas contribuíram para o avanço no campo de estudos organizacionais críticos em IES privadas, como também significou uma forma dessas IES e dos (as) gerentes refletirem seus processos, diretrizes, discursos, práticas, entre outros. A reflexão é um caminho assertivo para dar início à mudança de comportamento. Especificamente, mudança na prática social dos (as) gerentes no contexto dessas organizações (FAIRCLOUGH, 2016). Ressalta-se que o passo a passo utilizado para a análise e discussão dos resultados, poderá ser utilizado em pesquisas futuras, aumentando as possibilidades de compreensão da ACD com base em Fairclough (2016).

Apesar dessas contribuições, considera-se que as entrevistas não seguiram uma ordem lógica. Isso representou um trabalho árduo para a pesquisadora conectar os inúmeros discursos. Houve pouco aproveitamento dos relatos da entrevistada 08, uma vez que constantemente mudou de assunto ou se perdeu entre as perguntas. O acesso a alguns documentos que foram

relatados no decorrer das entrevistas foi limitado. Entende-se que esses poderiam ampliar o escopo da análise. Ademais, considera-se que houve limitação ao aprofundamento nas experiências subjetivas desses gerentes, pelo fato de trabalharem em IES privadas, ou seja, não possuem estabilidade como no setor público para falarem mais livremente sobre o trabalho e a Instituição de Ensino.

Por conseguinte, este trabalho pode ser aprofundado em pesquisas futuras, levando em consideração a ampliação da pesquisa com entrevistas com os donos das Instituições de Ensino e com grupos de docentes que trabalham concomitantemente em mais de uma dessas três Instituições de Ensino pesquisadas. Novos questionamentos surgiram e podem ser tema de estudos futuros, como a relação de parceria e confiança como propagadora do ideal gerencialista entre gerentes e docentes em Instituições de Ensino, as diferenças entre corpo administrativo e corpo docente quanto a privilégios organizacionais, como também os privilégios e concessões quanto ao tempo de “casa” *versus* a formação acadêmica (especialista, mestrado, doutorado).

REFERÊNCIAS

ARDOINO, J.; BARUS-MICHEL, J. Sujeito. In: BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LÉVY, A. **Dicionário de psicossociologia**. Lisboa: Climepsi, p. 203-209, 2005.

ARENDT, H. **A condição humana**. Tradução de Roberto Raposo, posfácio de Celso Lafer. 10ª edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.

ALBORNOZ, S. **O que é o trabalho**. (5 reimpr. da 6 ed. de 1986). São Paulo: Editora Brasiliense, 2002.

AMARAL, N. C. PEC 241/55: a “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – RBPAE**, v. 32, n. 3, p. 653 – 673, 2016.

ANTUNES, R. **Os Sentidos do trabalho**: ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2009.

ARANTES, I. C. da S. **Concepções simbólico-discursivas do trabalho docente universitário na contemporaneidade**. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Lavras - UFLA, Programa de Pós-Graduação em Administração, 2015.

ARAÚJO, C. V. B. **Ensino superior brasileiro**: expansão e transformação a partir dos anos 1990. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Montes Claros -Unimontes, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Social/PPGDS, 2014.

ARAÚJO, U. F. A dimensão afetiva da psique humana e a educação em valores. In: **Afetividade na Escola**: Alternativas Teóricas e Práticas/Arantes, Valéria Amorim. p.153-169. São Paulo: Summus, 2003.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 5.800/2006**. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 9 jun. 2006. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/decreto/d5800.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Decreto nº 6.096/2007**. Instituiu o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 24 Abr. 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6096.htm>. Acesso em: 22 ago. 2016.

_____. **Lei nº 5540**. Disciplina a Reforma do Ensino Superior no Brasil e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 28 nov.1968. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5540.htm>. Acesso em: 5 set. 2016.

_____. **Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996** – Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. **Lei nº 10.260, de 12 de Julho de 2001**. Dispõe sobre o Fundo de Financiamento ao estudante do Ensino Superior e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 12 jul. 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/LEIS_2001/L10260.htm>. Acesso em: 08 set. 2016.

_____. **Lei nº 10.861, de 14 de Abril de 2004** – Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 14 abr. 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.861.htm>. Acesso em: 08 set. 2016.

_____. **Lei nº 11.096, de 13 de Janeiro de 2005** – Institui o Programa Universidade para Todos - PROUNI, regula a atuação de entidades beneficentes de assistência social no ensino superior; altera a Lei no 10.891, de 9 de julho de 2004, e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 13 jan. 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/lei/111096.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 25 jun. 2014 - Edição extra. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm>. Acesso em: 24 ago. 2016.

_____. SENADO FEDERAL. **Consulta pública - PEC 55/2016**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=127337>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

_____. SENADO FEDERAL. **Consulta pública - MPV 746/2016**. Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/ecidadania/visualizacaomateria?id=126992>>. Acesso em: 04 abr. 2017.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista: a degradação do trabalho no Século XX**. Rio de Janeiro: Zahar, 1980.

BRESSER PEREIRA, L. C. A reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. **Lua nova**, n. 45, 1998.

_____. A reforma gerencial do Estado de 1995. **Revista de Administração pública (RAP)**. Rio de Janeiro, v. 34, n. 4, p.7-26, 2000.

BRUNO, L. Educação e Desenvolvimento econômico no Brasil. **Revista brasileira de educação**, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 545-562, 2011.

BURRELL, G. Prazer, Sensualidade e Diversão nas Organizações. In: DAVEL, E.; VERGARA, S. C. (orgs.). **Gestão com Pessoas e Subjetividade**. São Paulo: Atlas, 2009.

CAPES. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Banco de Teses e Dissertações. 2016. Disponível em: <<http://www.bancodeteses.capes.gov.br>>. Acesso em: 25 out. 2016.

CHANLAT, J. –F. O significado da pessoa na gestão de recursos humanos: uma perspectiva sócio antropológica. **Organizações & Sociedade**, v.2, n.3, p.7-34, 1994.

CHAUÍ, M. A Universidade Pública sob Nova Perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, n.24, p.5-15, 2003.

DEJOURS, C. **A banalização da injustiça social**. 7ª edição. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

_____. Subjetividade, Trabalho e ação. **Revista Produção**, v. 14, n. 3, p. 027-034, 2004.

_____. **A loucura do trabalho**: estudo de psicopatologia do trabalho. 5ª ed. Ampliada. São Paulo: Cortez – Oboré, 1992.

DELORS J. et al. Educação: um tesouro a descobrir: **relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI**. Brasília, DF.: MEC: UNESCO, 1998.

DIAS SOBRINHO, J.. Editorial. **Revista da Avaliação do Ensino Superior**. Campinas, v. 21, n. 3, p. 669-672, 2016.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações e controle. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.27, n.1, p. 53-65, 2011.

_____. Reforma do Estado e as políticas para a educação superior no Brasil nos anos 90. **Educ. Soc. [online]**, vol.23, n.80, p.234-252, 2002.

E-MEC. Brasília. Disponível em: <<https://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 27 out. 2016.

E-SIC. Brasília. Disponível em: <<https://esic.cgu.gov.br>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ENGUITA, M. F. **A face oculta da escola**: educação e trabalho no capitalismo. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 272p.

ENRIQUEZ, E. **Da horda ao Estado**: psicanálise do vínculo social. [tradução: Teresa Cristina Carreteiro e Jacyara Nasciutti]. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1990.

_____. Instituições, Poder e “desconhecimento”. In: ARAÚJO, J. N.; CARRETEIRO, T.C (Orgs). **Cenários sociais e abordagem clínica**. Belo Horizonte: Fumec, 2001.

_____. Perda do trabalho, perda da identidade. In: NABUCO, M. R.; CARVALHO NETO, A (Orgs.). **Relações de trabalho contemporâneas**. Belo Horizonte: IRT PUC/Minas, p.69-83, 1999.

FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.

FARIA, J. H. de. **Economia política do poder**: uma crítica da teoria geral da administração. Curitiba: Juruá, 2004a.

_____. **Economia política do poder**: as práticas do controle nas organizações. Curitiba: Juruá, 2004b.

_____; MATOS, R. D. de. Controle, Organização e Trabalho. In: FARIA, J. H. de. **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

_____; MENEGHETTI, F. K. Sequestro da subjetividade. In: FARIA, J. H. de. **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007a.

_____; MENEGHETTI, F. K. Discursos organizacionais. In: FARIA, J. H. de; (org). **Análise Crítica das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007b.

_____; SCHMITT, E. C. Indivíduo, Vínculo e Subjetividade. In: FARIA, J. H. de. **Análise crítica de modelos das teorias e práticas organizacionais**. São Paulo: Atlas, 2007.

FLICK, U. **Desenho da pesquisa qualitativa**. Coleção Pesquisa Qualitativa (Coordenação de Uwe Flick). Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, T.; DRUCK, G.; SELIGMANN-SILVA, E. As novas relações de trabalho, o desgaste mental do trabalhador e os transtornos mentais no trabalho precarizado. **Revista Brasileira de Saúde Ocupacional**. São Paulo, v.35, n. 122, p. 229-248, 2010.

FREDDO, A. C. O discurso da alienação nas organizações. **Revista de administração pública**. Rio de Janeiro, v.28, n.1, p.24-33, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, M. E. de. Contexto social e imaginário organizacional moderno. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 40, n.2, p. 6-15, 2000.

GAULEJAC, V. **Gestão como Doença social**: Ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. [tradução Ivo Storniolo]. Aparecida-SP: Ideias &letras, 2007.

_____. Pour une sociologie clinique du travail. **La nouvelle revue du travail** [En ligne], n.4, 2014, mis en ligne le 26 avril 2014.

GODOI, C. K.; XAVIER, W. G. O Produtivismo e suas Anomalias. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 456-465, 2012.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades: Uma revisão histórica dos principais autores e obras que refletem esta metodologia de pesquisa em Ciências Sociais. **Revista de Administração de Empresas**. São Paulo, v. 35, n.3, p, 57-63, 1995.

GOMES, A. M. As Reformas e Políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, D. et al. (orgs.). **Reformas e políticas: educação superior e pós-graduação no Brasil**. Campinas, SP: Alínea, 2008.

HIRIGOYEN, Marie-France. **Assédio Moral: a violência perversa no cotidiano**. [Tradução de Maria Helena Kühner]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2008.

IBGE. Disponível em <<https://cidades.ibge.gov.br/v4/brasil/mg/montes-claros/panorama-municipio>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

ICA. Disponível em <http://www.ica.ufmg.br/ica_old/index.php?option=com_content&view=article&id=46&Itemid=68>. Acesso em: 01 ago. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística de Educação Superior 2015**. Brasília: Inep, 2016. Disponível em <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-sinopse-sinopse>>. Acesso em: 02 fev. 2017.

LACERDA, L. L. V. de; FERRI, C.; DUARTE, B. K. da C. SINAES: avaliação, *accountability* e desempenho. **Revista da Avaliação do Ensino Superior**. Campinas, v. 21, n. 3, p. 975-992, 2016.

MAGALHÃES, I. Prefácio. IN: FAIRCLOUGH, N. **Discurso e mudança social**. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 2016.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos da metodologia científica**. 3.ed. São Paulo: Altas, 1991.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**. 3.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1953.

LÉVY, A. **Ciências Clínicas e Organizações Sociais**: sentido e crise de sentido. [Tradução de Eunice Dutra Galery, Maria Emília A. Torres Lima, Nina de Melo Franco]. Belo Horizonte: Autêntica/FUMEC, 2001.

LHUILIER, D. Trabalho. In: BARUS-MICHEL, J.; ENRIQUEZ, E.; LÉVY, A. **Dicionário de psicossociologia**. Lisboa: Climepsi, p. 210-219, 2005.

MANCEBO, D. Reforma universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Educ. Soc. [online]**, vol.25, n.88, p. 845-866, 2004.

_____; VALE, A. A. do; MARTINS, T. B. Políticas de expansão da educação superior no Brasil 1995-2010. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20 n. 60, p. 31- 50, 2015.

MARTINS, C. B. Uma reforma necessária. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 1001-1020, 2006.

_____. A reforma universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, 2009.

MARX, K. **O capital**: crítica da economia política. Coordenação e revisão de Paul Singer. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. (Os Pensadores, livro 1, tomo 2)

MAZZOLA, R. B. Análise do discurso: um campo de reformulações. In: Nilton Milanez e Janaína de Jesus Santos. (Org.). **Análise do Discurso**: Sujeitos, lugares e olhares. São Carlos: Claraluz, 2009.

MENDES, A. M. Prazer, reconhecimento e transformação do sofrimento no trabalho. In A. M. Mendes (Org.). **Trabalho e Saúde**: O sujeito entre emancipação e servidão. Curitiba: Juruá, p. 13-24, 2008.

MENEGHETTI, F. K.; CICMANEC, E. Ideologia e Espetacularização nas Práticas Discursivas Gerenciais em uma Loja de Departamentos. In: Encontro nacional da associação nacional dos programas de pós-graduação em administração, 34. 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, p.1-17, 2010.

MOTTA, F. P. Controle Social nas organizações. **Revista de Administração de Empresas**, v. 33, n. 5, p. 68-87, 1993 [1979]. (Revisitado por Isabella Gouveia de Vasconcelos e Thomaz Wood Jr.).

MUSSALIM, Fernanda. Análise do discurso (capítulo revisto e ampliado). In: Fernanda Mussalim e Anna Christina Bentes. (Org.). **Introdução à linguística: domínios e fronteiras – volume 2** (edição revista e ampliada). 9ed. São Paulo: Cortez editora, 2012, v. 2, p. 112-161.

ORGANIZAÇÃO INTERNACIONAL DO TRABALHO. Trabalho decente nas Américas: uma agenda hemisférica 2006-2015. In: REUNIÃO REGIONAL AMERICANA, 16., 2006. **Anais...** Brasília, DF, 2006.

PAGÈS, M. et al. **O poder das organizações**. [Tradução Maria Cecília Pereira Tavares]. 1 ed. São Paulo: Atlas, 1987.

PARO, V. H. **Administração Escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez, 2010a.

_____. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, v. 36, n.3, p. 763-778, 2010b.

_____. A formação dos gestores escolares: a atualidade de José Querino Ribeiro. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 107, p. 453-467, 2009.

PREFEITURA DE MONTES CLAROS _MG. Disponível em <http://www.montesclaros.mg.gov.br/cidade/aspectos_gerais.htm>. Acesso em: 01 ago. 2017.

PROGRAMA DE DISSEMINAÇÃO DAS ESTATÍSTICAS DO TRABALHO. Disponível em <<http://pdet.mte.gov.br/perfil-do-municipio>>. Acesso em: 01 ago. 2017.

QUEIROZ, V. Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) uma nova versão do CREDUC. **Universidade e Sociedade**, n. 55, p. 44-57, 2015.

RAMALHO, V. C. V. S. Constituição da análise de discurso crítica: um percurso teórico-metodológico. **Signótica**, v. 17, n. 2, p. 275-298, 2005.

RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da Administração Escolar**. São Paulo: Saraiva, 1986.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.
SÁ, N. P. O aprofundamento das relações capitalistas no interior da escola. **Cad. de Pesq.**, São Paulo, v.57, p. 20-29, 1986.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007a.

_____. A pesquisa sobre política e gestão da educação no Brasil: uma leitura introdutória de sua construção. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 23, n. 03, p. 421-447, 2007b.

SANTOS, B. de S. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2010.

SEVERINO, A. J. Expansão do Ensino Superior: Contextos, desafios, possibilidades. **Revista da Avaliação da Educação Superior**. Campinas, v. 14, n. 2, p. 253-266, 2009.

SILVEIRA, Z. S. Setor educacional do MERCOSUL: convergência e integração regional da educação superior brasileira. **Revista da Avaliação do Ensino Superior**. Campinas, v. 21, n. 3, p. 901-927, 2016.

SIQUEIRA, M. V. S. **Gestão de pessoas e discurso organizacional: crítica à relação indivíduo-empresa nas organizações contemporâneas**. Curitiba: Juruá Editora, 2009a.

_____. Violência no Trabalho e o Homem Descartável: um Estudo de Aproximação entre a Sociologia Clínica e a Psicodinâmica do Trabalho. In: II Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, 2009, Curitiba-PR, **Anais ...**, Curitiba: ANPAD, 2009b.

_____; MENDES, A. M. Gestão de pessoas no setor público e a reprodução do discurso no setor privado. **Revista do Serviço Público**, v. 60, n. 3, p.241-250, 2009.

SOUSA, P. R. C. de; A reforma universitária de 1968 e a Expansão do Ensino Superior Federal Brasileiro: Algumas Ressonâncias. **Cadernos de História da Educação**, n.7, jan/dez, 2008.

SOUZA, A. R. de. **Perfil da Gestão Escolar no Brasil**. PUC/SP, 302 p. Tese de Doutorado em Educação (Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC – SP). São Paulo, 2006.

TAYLOR, F. **Princípios da Administração Científica**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 1980.

TEIXEIRA, A. Natureza e função da administração Escolar. In: TEIXEIRA, A.; MASCARO, C. C.; RIBEIRO, J. G.; BREJON, M. **Administração escolar**. Edição comemorativa do I Simpósio Interamericano de Administração Escolar. Salvador: Faculdade de Filosofia da UFBA. ANPAE, p.9-17, 1968.

TOURAINÉ, A. **Iguais e diferentes**. Poderemos viver juntos? Lisboa: Instituto Piaget, vol.96 de Epistemologia e Sociedade, 1998.

_____; KHOSROKHAVAR, F. **A Busca de Si**: diálogos sobre o sujeito. [Tradução: Caio Meira]. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

TRAGTENBERG, M. Administração, poder e ideologia. In: REZENDE, A. M. (org.). **Iniciação teórica e prática às ciências da educação**. Petrópolis: Vozes, 1979.

_____. A delinquência acadêmica. **Verve**, v.2 p.175-182, 2002.

_____. Relações de poder na escola. **Lua Nova [on-line]**, vol.1, n.4, p.68-72, 1985.

UNIMONTES. Disponível em <<http://unimontes.br/index.php/institucional/historico-da-unimontes>>. Acesso em 01 ago. 2017.

VERGARA, S. C.; AMARAL, M. M. do. Reflexões sobre o conceito 'aluno -cliente' de Instituições de Ensino Superior brasileiras. In: Encontro nacional da associação nacional dos programas de pós-graduação em administração, 34. 2010, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Anpad, p.1-14, 2010.

VIEGAS, S. **Trabalho e Vida**. Belo Horizonte, 1989. 23 f. Não Publicado. (Conferência proferida aos profissionais do Centro de Reabilitação Profissional do INSS – Belo Horizonte).

WIELEWICKI, H. de G.; OLIVEIRA, M. R. Internacionalização da educação superior: Processo de Bolonha. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, v. 18, n. 67, p. 215-234, 2010.

WODAK, R. Do que trata a *acd* – um resumo de sua história, conceitos importantes e seus desenvolvimentos. **Linguagem em (Dis)curso**, Tubarão, v. 4, n. esp, p. 223-243, 2004.

APÊNDICES

Apêndice 1 – TCLE (Termo de Consentimento Livre e Esclarecido)

Eu, Bárbara Novaes Medeiros, CPF:075.724.356-88, RG: MG- 13.618.548, domiciliada à CLN 411, Bloco D, apto 113, Asa Norte, Brasília-DF, telefone (38) 9-91870710 ou (61) 9-9939-5253, responsável por esta pesquisa, pretendo analisar as práticas e o discurso da gestão organizacional, o sentido do trabalho para o gerente, as relações de trabalho e a percepção dos (as) entrevistados (as) sobre o Ensino Superior Privado, sob orientação do Professor Dr. Marcus Vinícius Soares Siqueira.

Com este objetivo, convido o(a) Senhor(a) para participar como voluntário(a) e sem gratificação por sua colaboração neste estudo científico. Sua participação consiste em responder a uma entrevista com um roteiro semiestruturado pela pesquisadora acima citada, a ser realizada na própria instituição de ensino em data(s) e horário(s) a ser(em) combinado(s) previamente, estimando-se como tempo de duração para sua realização um período aproximado de 30 minutos. Informo que o(a) Senhor(a), poderá se recusar a responder qualquer pergunta caso não se sinta à vontade, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento.

A pesquisadora acima citada fica conseqüentemente autorizada a gravar a entrevista, transcrever, utilizar, divulgar e publicar, para fins acadêmicos, o mencionado depoimento, no todo ou em parte, editado ou não. A pesquisadora se compromete a preservar no anonimato o seu depoimento (entrevistado), como também o anonimato de qualquer outra pessoa física ou jurídica que venha a ser citada através desta pesquisa (Nome da Instituição de Ensino Superior Privada). A pesquisadora se compromete em identificar depoimento dos (as) entrevistados (as) com nome fictício ou símbolo não relacionados à verdadeira identidade, sob pena prevista em legislação vigente no caso de quebra deste compromisso. Os resultados da pesquisa poderão ser divulgados pela Universidade de Brasília – UNB.

Eu, _____,
CPF: _____, RG: _____, fui informado (a) sobre os objetivos desta pesquisa científica pela pesquisadora e também sobre qual será a minha participação. Declaro ter entendido perfeitamente as explicações da pesquisadora. Por isso, declaro consentir em participar desta pesquisa científica, e concordo com as condições estabelecidas acima explicitadas. Este documento será emitido em duas vias assinadas por mim e pela pesquisadora, cabendo uma via a cada um.

Nome / assinatura do entrevistado (a)

Nome / assinatura da Pesquisadora Responsável

(Local e data)

Apêndice 2 – Roteiro de entrevista para gerentes de Instituições de Ensino Superior Privadas

Entrevista n° _____ Data: ____/____/____

Horário: Início: _____ Término: _____

Local: _____

Perfil:

Nome:

Idade:

Sexo:

Formação/Titulação:

Carga de trabalho semanal como gerente (horas):

Ocupação atual:

Início da Entrevista:

1. Conte-me sobre sua trajetória, experiências anteriores (como docente, gerente...), formação, como ingressou nesta Instituição até chegar a atual função de gerente.
2. Fale-me sobre o seu cotidiano de trabalho.
3. Como você administra seu tempo entre o trabalho e a vida fora do trabalho?
4. O que significa para você, o trabalho que realiza como gerente nesta Instituição? Em uma palavra, como definiria o seu trabalho?
5. O que lhe agrada no seu trabalho? E o que te desagrada?
6. A partir do papel de gerente que você desempenha nesta Instituição, como acredita que é visto (a) pelos (as) docentes?
7. O que esperam de você enquanto gerente no comando do trabalho dos (as) docentes?
8. Quais são as expectativas gerenciais quanto ao trabalho de docentes na Instituição?
9. Quais são as suas ações gerenciais para alcançar o comprometimento organizacional dos (as) docentes?
10. Quais são os desafios que encontra no processo de gerenciamento do trabalho dos (as) docentes?
11. Como são trabalhados a missão, visão e os valores na cultura da Instituição de Ensino? Diante disso, você considera que os vínculos estabelecidos com a Instituição de Ensino se fortalecem?

12. Como se trata de uma Instituição educativa, você acredita que este cunho social pode influenciar o modo de trabalho dos (as) docentes? Influência o seu trabalho?
13. Quais são os benefícios e as vantagens de trabalhar nesta Instituição de Ensino?
14. Qual é a visão que você tem acerca da gestão geral desta Instituição diante do cenário de expansão das Instituições de Ensino Superior em Montes Claros - MG?
15. Como é o seu relacionamento com os proprietários, gerentes, docentes entre outros trabalhadores da Instituição?
16. Como você avalia as condições de trabalho nesta Instituição tanto para gerentes quanto para os (as) docentes?
17. Em uma palavra, como você definiria esta Instituição?
18. Tem algo que você gostaria de acrescentar à esta entrevista?