

FACULDADE NOVOS HORIZONTES

Programa de Pós-graduação em Administração
Mestrado

Ademir Gargary

**RELAÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
BRASILEIRO:
estudo sobre a percepção dos coordenadores-docentes em uma
instituição privada de ensino superior de Belo Horizonte**

Belo Horizonte
2016

Ademir Gargary

**RELAÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO
BRASILEIRO:**

estudo sobre a percepção dos coordenadores-docentes em uma
instituição privada de ensino superior de Belo Horizonte

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado Acadêmico da Faculdade Novos Horizontes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Antônio Luiz Marques

Linha de pesquisa: Relações de Poder e Dinâmica das Organizações

Área de concentração: Organização e Estratégia

Belo Horizonte
2016

G231r GARGARY, Ademir.

Relações de trabalho no ensino superior privado brasileiro: estudo sobre a percepção dos coordenadores docentes em uma instituição privada de ensino superior de Belo Horizonte. Belo Horizonte: FNH, 2016.

118 p.

Orientador: Prof. Dr^o. Antônio Luiz Marques

Dissertação (mestrado) – Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração.

1. Ensino superior – relações de trabalho – função gerencial. I. Ademir Gargary II. Faculdade Novos Horizontes, Programa de Pós-graduação em Administração. III. Título.

CDD: 374



Faculdade Novos Horizontes
Mestrado Acadêmico em Administração

**MESTRADO ACADÊMICO EM ADMINISTRAÇÃO
DA FACULDADE NOVOS HORIZONTES**

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Organização e Estratégia

MESTRANDO(A): **ADEMIR GARGARY**

Matrícula: 770688

LINHA DE PESQUISA: RELAÇÕES DE PODER E DINÂMICA NAS ORGANIZAÇÕES

ORIENTADOR(A): Prof. Dr. Antonio Luiz Marques

TÍTULO: RELAÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO: estudo sobre a percepção dos Coordenadores - Docentes em uma instituição privada de ensino superior de Belo Horizonte.

DATA: 15/09/2016

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Antonio Luiz Marques
ORIENTADOR
Faculdade Novos Horizontes

Prof. Dr. Fernando Coutinho Garcia
Faculdade Novos Horizontes

Prof. Dr. Mario Teixeira Reis Neto
FUMEC

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DE DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Declaro ter procedido à revisão da dissertação de mestrado "RELAÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO: estudo sobre a percepção dos coordenadores-docentes em uma instituição privada de ensino superior de Belo Horizonte", de autoria de Ademir Gargary, sob a orientação do Professor Doutor Antônio Luiz Marques, apresentada ao Curso de Mestrado Acadêmico em Administração da Faculdade Novos Horizontes – Área de Concentração: "Organização e Estratégia".

Dados da revisão:

- Correção gramatical
- Adequação do vocabulário
- Inteligibilidade do texto

Belo Horizonte, 19 de agosto de 2016.


Afonso Celso Gomes
Revisor

Registro LP9602853/DEMEC/MG
Universidade Federal de Minas Gerais

À todos os profissionais da área da Educação que acreditam que somente por meio de uma educação de qualidade conseguiremos mudar a nossa realidade.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por ter me dado coragem nos momentos de incertezas e dúvidas e, por meio de seus sinais, nunca me deixado desistir.

Ao Max, por estar sempre ao meu lado, aguentando o mau humor, as decepções, as lamúrias e as ausências, além de me incentivar sempre e entender que eu estava construindo mais um pedaço dos nossos sonhos. Não existem palavras suficientes para agradecer a você, meu companheiro.

À minha família, por ter aprendido a conviver com a minha ausência durante esse período de dedicação aos estudos. Em especial, à minha mãe, que não entedia porque eu escrevia e estudava tanto e não terminava nunca. Terminei, mãe! Aos meus irmãos e ao meu cunhado Rodrigo e minha cunhada Maria, por me ajudarem na conquista de mais uma etapa da minha vida.

Ao meu orientador, professor Antônio Luiz Marques, por estar presente a todo o momento, por ter sempre uma palavra de apoio durante as minhas tempestades; e nunca ter desistido de mim, desde a primeira orientação, com seu jeito calmo e sereno.

A todos os meus professores da Faculdade Novos Horizontes, pelo ensinamento. Em especial, aos mestres Luciano Zille Pereira e Fernando Coutinho, pelo aprendizado. Meu respeito, carinho e minha mais sincera homenagem. Suas aulas foram inspiradoras, por isso hoje sou um professor melhor, porque tive mestres como os senhores.

Aos meus amigos do mestrado Miriam, Everson, Marisnei, Cintia, Fabrício e Eduardo, pela amizade, companheirismo e respeito e por terem sempre uma palavra de harmonia nos momentos de dúvidas.

À Vania, secretária do mestrado, por sempre ter uma palavra de alento para acalmar meu coração aflito.

Aos meus colegas de trabalho, por me incentivarem e me darem força durante esta caminhada. Em especial agradecimento ao Ernani e aos meus coordenadores Zilma e Giovane, por me entenderem e por sempre me incentivarem a não desistir nos momentos de angústias e dificuldades. Aos meus colegas Anderson, Wilson, Rômulo, Andrezza e Marcius, por compreenderem meus rompantes de entusiasmos e decepções.

A todos os meus amigos, por entenderem esse meu momento de ausência. Em especial, Lilian, Leonardo, Juliana, Jean e Alexandre.

A todos os coordenadores-docentes que participaram desta pesquisa. Sem vocês nada disso seria realidade.

A todos os meus alunos. Vocês são responsáveis por eu sempre querer mais e mais!

A todos que estiveram ao meu lado nesta conquista, apoiando-me de forma incondicional.

No dia em que um professor deixar de provocar a mente de seus alunos e não mais conseguir estimulá-los a pensar criticamente, estará pronto para ser substituído por um computador.

Augusto Cury

RESUMO

Esta pesquisa se propõe a analisar as relações de trabalho dos coordenadores-docentes da instituição privada de ensino superior Alfa, localizada na cidade de Belo Horizonte, Minas Gerais, em relação ao uso de crescentes práticas mercantis que precarizam o trabalho no Brasil. O termo *mercantilização*, empregado por Sguissard e Silva Junior (2000), refere-se àquelas instituições que passaram a ser geridas pela lógica do mercado, modificando a natureza das instituições universitárias. A produção de conhecimento foi substituída pela produção em massa e pelos processamentos de dados, o que contribuiu para a perda da capacidade de reflexão, levando as instituições a serem prestadoras de serviços educacionais. O objetivo principal deste estudo consiste em investigar as relações de trabalho, na percepção dos coordenadores-docentes no exercício simultâneo das atribuições de coordenador e de docente diante da precarização do trabalho, os quais possuem suas atribuições alteradas para atender as demandas da organização. Para conseguir atender às metas e aos prazos estabelecidos, devem realizar com eficácia as funções de coordenador e professor simultaneamente, o que leva a precarização de seu trabalho. Em termos metodológicos, foi desenvolvido um estudo de caso com abordagem qualitativa, descritiva, em que se procurou apurar a percepção das relações de trabalho e da precarização do trabalho. A coleta de dados ocorreu por meio de entrevistas semiestruturadas com 10 coordenadores-docentes que trabalham na instituição Alfa. O tratamento de dados se deu pela análise de conteúdo, de Bardin (2006). Três categorias principais e diversas subcategorias emergiram, as quais foram analisadas por meio do recorte de relatos dos sujeitos de pesquisa. As categorias foram: alterações nas atribuições dos coordenadores-docentes com a crescente mercantilização; exercício simultâneo das atribuições de coordenador e docente; e precarização do trabalho dos coordenadores-docentes. Os resultados demonstram que as mudanças nas relações de trabalhos na instituição Alfa estão sendo intensificadas pelas alterações das atribuições para atender às demandas da organização por causa do processo de mercantilização. Ainda foi possível constatar que o acúmulo de tarefas, em razão de ausência de tempo do profissional para realizar as duas funções simultaneamente, faz com que haja uma sobreposição das atribuições de coordenador com as de professor. Apurou-se que essas alterações contribuem para a utilização do cargo de coordenador para satisfazer a suas necessidades pessoais e profissionais e, assim, manter-se empregado. A satisfação está associada ao sucesso dos discentes. A instituição Alfa utiliza de práticas mercantis para aumentar sua lucratividade, mesmo tendo que relegar a qualidade do ensino e das condições de trabalho do coordenador-docente a segundo plano. Os coordenadores-docentes acreditam que vivem em um processo de guerra (FREITAS, 2007) e que devem realizar o melhor sempre para continuarem empregados. Não conseguem separar o tempo profissional e pessoal e assim, não enxergam nenhum processo de mudança no ensino superior privado capaz de diminuir a precarização de seu trabalho. Ao contrário, acreditam que isso tende a aumentar. Na percepção deles, é uma jornada sem volta, pois o mercado será dominado por grandes grupos educacionais. Eles, então terão de se adequar para não perderem o emprego.

Palavras-chave: Coordenador-docente. Mercantilização. Precarização. Exercício simultâneo. Grupos educacionais.

ABSTRACT

This research has been conducted at the Alfa University, a private institution located in the city of Belo Horizonte- MG. The purpose of this research was to analyse how well professional module leaders (tutor) and leaders of the course, provide a high standard level as they have the same role. In Brazil, it is increasing the practice of market, when an institution focus to build up a logical market. The term analytical market employee Sguissard and Silva Junior (2000) is defined to these institution, which changed the nature of a university to be more logical and an analytical market. Where they changed the approach of knowledgeable teaching for more analytic date, which unable the capability of criticism and reflexion, leading the institutions only to be an education services. The purpose of the this study was to find the work duties, as an poor performance is increasing and how the professionals deal with all of the alter of the routine in order to fulfil the demands of institution such as, meeting deadlines as tutors and module leaders. Methodology term was the choice of methods, includes collecting primary data and interviewing 10 staff leaders of the Alfa University. The interview method used was recorded. This method of primary data was analyzing (Bardin, 2006), an important category and diversity subcategory according to the research. The names of the candidates have been modified in order to maintain confidentiality. The results have showed the lack of strategies in support to leaders, which are under pressure to identify the intensity of global market and to achieve the market demanding. Furthermore, it is possible to recognise the amount of workload and how hard it is for the leaders to meet the deadlines in a short period of time. The research also found that; variation of routine contributed to module leaders and the leader of the course. They used this status to achieve their own personal and professional satisfaction. Moreover, the great satisfaction for leaders is to become by seen the successful for the students. It is noticeable that the University Alfa used the most of the practical market to increased the income of the institution, even though it is necessary to decline the quality of the teaching and leave the work load of the leaders as a second plan. Furthermore, the results demonstrated that, the module leader and leaders of the course believe, that they are in a war preparation process, where the best performance is guaranteed a job. The leaders could not separate their personal life time from their professional life .They found difficult to see any solution to minimize the workload of the degree level. In contrast, it has been suggested the possibilities of increasing it. The leaders perception is that, it is a journey without returns, where the market is dominated by the greatest institution with the best professionals and each one must be in the same high standard level in order to continue to be part of the institution.

Key words: Module and course-leaders (tutor). Market. Poor performance. Different role in the same time. Educational groups.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CADE – Conselho de Administrativo de Defesa Econômica

CBO – Código Brasileiro de Ocupação

CEOs – *Chief Executive Officers*

CHA – Conhecimento, Habilidades e Atitudes

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

FIES – Fundo de Financiamento Estudantil

IES – Instituição de Ensino Superior

IGC – Índice Geral dos Cursos

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

MEC – Ministério da Educação e Cultura

OAB – Ordem dos Advogados do Brasil

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PPC – Projeto Pedagógico do Curso

PROUNI – Programa Universidade para Todos

UNOPAR – Universidade do Norte do Paraná

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

GRÁFICO 1 - Evolução do número de matrículas no ES 1970- 2013.....	23
GRÁFICO 2 - Evolução do número de IES - 1970- 2013	24
GRÁFICO 3 - Número de contratos no FIES - 2009- 2015	29
QUADRO 1 – A evolução histórica das universidades.....	20
QUADRO 2 – As grandes etapas das atividades cotidianas das escolas.....	39
QUADRO 3 – Os dez papéis que os gerentes desempenham	41
QUADRO 4 – Mudanças na função gerencial em diferentes níveis.....	43
QUADRO 5 - As diversas funções do coordenador e suas áreas.....	46
QUADRO 6 – Atribuições de ações e de estratégias dos coordenadores	47
QUADRO 7 – Perfil demográfico da instituição Alfa.....	69
QUADRO 8 – Categorias e subcategorias do conteúdo das entrevistas.....	70

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
1.1	Problema de pesquisa.....	15
1.2	Objetivos da pesquisa.....	17
1.2.1	Objetivo geral.....	17
1.2.2	Objetivos específicos.....	17
1.3	Justificativa.....	17
2	MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL..	20
3	REFERENCIAL TEÓRICO	31
3.1	As transformações no mundo do trabalho: a crise do fordismo	31
3.2	As novas configurações do trabalho	34
3.3	Origem e transformação da função gerencial.....	37
3.4	Coordenadores de curso de graduação: funções e atribuições	43
3.5	Docentes do ensino superior privado: funções e atribuições.....	48
3.6	A precarização do trabalho dos coordenadores-docentes.....	50
4	AMBIÊNCIA DA PESQUISA.....	60
5	METODOLOGIA	63
5.1	Tipo de pesquisa quanto à abordagem	63
5.2	Tipo de pesquisa quanto aos fins e aos meios.....	64
5.3	Unidade de análise, unidade de observação e sujeitos da pesquisa.....	65
5.4	Técnica de coletas de dados	65
5.5	Técnicas de análise de dados	66
6	APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	68
6.1	Caracterização da instituição pesquisada e perfil dos entrevistados	68
6.2	Categorias e subcategorias de análise dos dados	69
6.3	Atribuições dos coordenadores-docentes na Alfa	71
6.4	Os desafios do exercício simultâneo das atribuições de coordenador e de docente.....	80
6.5	Precarização do trabalho do coordenador-docente	86
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	98
	REFERÊNCIAS.....	106
	APÊNDICE A – Roteiro de entrevista	117

1 INTRODUÇÃO

Para entender as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho, é necessário considerar o contexto em que está inserido o trabalho (BENDASSOLLI, 2007). As políticas econômicas que sustentavam as empresas nos anos de 1960 e 1970 se esgotaram. Isso acelerou o processo inflacionário, a diminuição dos lucros e a redução de investimentos. Como reflexo dessas mudanças, aumentou o desemprego. Esse cenário obrigou as empresas a reformularem suas práticas, associadas aos processos produtivos em seus sistemas organizacionais. Isso gerou a reestruturação produtiva do trabalho, que teve como pilar a flexibilização, com o objetivo de alcançar melhores resultados (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015).

A ordem estabelecida (fordismo) entrou em declínio nos anos de 1970, dando início à fragmentação da rotina do trabalho mecanizado, que suprimia a autonomia e sua criatividade. Isso gerou contestações que levariam às mudanças (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009). A saturação do mercado europeu e japonês, a perda da hegemonia americana no mercado internacional, a mudança das multinacionais para países periféricos, a crise do petróleo (HARVEY, 2005) e as manifestações, boicotes e insatisfação do trabalhador (PASTRÉ, 1983) contribuíram para que as relações de trabalho modificassem. Saía-se um sistema regido pela tecnologia e vivenciava-se uma relação flexível, em que o próprio empregado era responsável pelas metas e pelo controle do trabalho (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009; BENDASSOLLI, 2007).

Com o fim do regime militar, a transição da ditadura para a democracia e as eleições gerais do início dos anos de 1990, o Brasil passou por um processo acelerado de mudanças, envolvendo a abertura da economia aos mercados mundiais, o avanço tecnológico e a concorrência competitiva (ZILLE; BRAGA; 2011). As transformações sociais, políticas, econômicas, culturais e tecnológicas abalaram de forma brusca o mercado de trabalho, o que afetou o ambiente interno das organizações (FREITAS, 2006; 2007).

Dentre todas essas transformações, a tecnológica se sobrepôs, afetando de forma permanente o ambiente organizacional (FREITAS, 2006, 2007; GAULEJAC, 2007).

Com isso, ocorreram a redução do contingente de empregados, o achatamento dos níveis hierárquicos e o aumento das exigências em relação à eficácia e à competitividade (MELO; CASSINI; LOPES, 2011; ZILLE; BRAGA; 2011; ZILLE 2011).

Nesse contexto, as Instituições de Ensino Superior (IES) do setor privado no Brasil passaram a apresentar uma nova estrutura organizacional, a partir da entrada no mercado de grandes grupos econômicos e de um novo perfil de aluno, mais semelhante ao de consumidor, tornando-se complexas organizações de serviços (CASTRO SILVA, 2008).

O acesso ao ensino superior não era mais exclusividade das classes A e B e a ampliação da oferta de vagas no ensino superior nos últimos anos cresceu. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em 2013 o total de alunos matriculados ultrapassou a marca de 7 milhões e 300 mil. Destes, 5,3 milhões estavam na rede particular de ensino (INEP, 2013a; INEP, 2013b).

Em face dessas transformações, as IES não tiveram outra alternativa senão adotar as regras de competitividade do mercado, agindo como qualquer outra organização capitalista. Elas tiveram que satisfazer seus alunos da mesma forma que as demais organizações em relação a seus clientes. Assim, começaram a disputar os alunos. Diferentemente daquilo a que estavam acostumadas, o um número de vagas ofertadas passou a superar o número de candidatos (SAMPAIO, 2009; 2013; CASTRO SILVA, 2008).

O surgimento dos grandes conglomerados educacionais, a abertura do capital na bolsa de valores (CASTRO SILVA, 2008) e a ampliação de importantes programas do Governo Federal, como o Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e o Programa Universidade para Todos (PROUNI), foram os grandes responsáveis pela elevação do número de matrículas, transformando o exercício do coordenador de curso de uma atividade “fim” para uma atividade “meio” (CASTRO SILVA, 2008).

O setor educacional experimentou profunda reformulação das IES do setor privado em decorrência da Lei de Diretrizes e Bases (LDB/1996) e do Decreto 2.206/97, o que permitiu às IES privadas optarem por serem de fins lucrativo. Isso levou os grupos educacionais (empresas que atuam no mercado educacional) a adquirirem faculdades isoladas, centros universitários e universidades, oferecendo serviços de acordo com a demanda do mercado, dando origem às instituições denominadas “mercantis” (CALDERÓN, 2000).

A mercantilização do ensino superior surgiu da necessidade de expandir o capital a outros setores da economia que ainda não estavam organizados segundo a lógica capitalista de produção (SCREMIN; MARTINS, 2005). Tratava-se de um setor inexplorado e com grande potencialidade de crescimento. Trindade (2001, p. 30) afirma que “investir em Educação Superior tornou-se um dos negócios mais rentáveis e, por isso, o Brasil tornou-se o grande campeão da privatização da Educação Superior na América Latina”. Uma prova disso é o crescimento das IES privadas em detrimento das públicas.

O setor acadêmico teve que se adequar às novas regras e normas do mercado. A função exclusivamente de coordenador acadêmico deixou de existir, para incorporar aquelas tradicionalmente atribuídas ao gerente, ao docente e ao pesquisador. Também, os professores das IES privadas passaram a desempenhar atividades mais burocráticas, levando ao acúmulo de tarefas (SILVA; MAFRA, 2014). Eles passaram a ser agentes do negócio.

As instituições acreditam que é cada vez mais importante o uso do capital humano para fidelizar e captar o cliente (aluno). Por isso, o docente precisa estar bem informado sobre os diversos programas institucionais internos e externos, por exemplo FIES, PROUNI, grade curricular e programas de avaliação. Ele deixa de ter papel central na instituição e passa a configurar-se como um passivo, um custo fixo como qualquer outro, que deve ser contingenciado e, se possível, eliminado (COLOMBO, 2011; NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015).

As mudanças no meio corporativo geraram transformações nas jornadas de trabalho dos coordenadores-docentes, ampliando suas responsabilidades, atribuições e

metas. As cobranças aumentaram, principalmente, por causa da demanda excessiva de superiores e de subordinados. Todas essas questões, além das contradições e ambiguidades inerentes às funções gerenciais, começaram a levar os coordenadores-docentes a duvidarem da sua eficiência (DAVEL; MELO; 2005; HILL, 1993).

Autores como Alcadipani (2011a, p. 345) criticam esse novo formato de educação, em que a única preocupação é a gestão da produtividade, em um processo conhecido como “produção em massa” do ensino superior privado, em que a lucratividade e a produtividade estão acima de tudo e a qualidade é relegada a segundo plano.

Marques (2013, p. 74) afirma que as IES do setor privado visam criar uma imagem de competência e de qualidade que promova o aumento da procura e a melhora da reputação das instituições perante seu público potencial. Todavia, parecem não perceber a massificação da prestação dos serviços de educação superior, devido à flexibilização das leis que regulam o setor e, conseqüentemente, à entrada de grandes grupos no mercado educacional, que reforçam os sinais da precarização das relações de trabalho (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015).

A função de coordenador-docente pode ser considerada de prestígio, embora este viva uma jornada sobrecarregada e tumultuada, principalmente, por causa das inúmeras demandas e da busca por resultados (LIMA, 1995). Os coordenadores-docentes trabalham mais e têm maior sobrecarga, em busca de bens materiais e prestígio (COOPER, 2007). Ele é movido tanto pelo desejo de sucesso quanto pela instabilidade em relação ao seu posto de trabalho. Assume todas as atribuições dentro e fora da organização, chegando a estar 24 horas à disposição da instituição empregadora, por meio de aplicativos de mensagens instantâneas, e-mails e telefones celulares (DAVEL; MELO, 2005; COOPER, 2007; GAULEJAC, 2007).

Os coordenadores-docentes ficaram fascinados por um discurso que cria um mundo de sucesso, o qual, para ser obtido, exige deles que fiquem em constante adaptação ao meio, cujos desafios servem como uma prova de eficiência, em que a conquista lhes dará poderes ilimitados. Esse discurso organizacional, associado ao narcisismo

do empregado, gera uma simbiose que pode causar nele sentimentos de angústia, ilusão, culpa e medo. Tudo isso associa-se às mudanças do mundo do trabalho, que tornam os empregados descartáveis do ponto de vista organizacional, fazendo com que a perda do emprego se torne uma ameaça à vida de todos (FREITAS, 2006; GAULEJAC, 2007), e contribuindo para precarizar o trabalho do coordenador-docente.

É nesse cenário que esta dissertação se insere, contemplando a análise dos elementos que compõem as perspectivas históricas do desenvolvimento das IES do setor privado, as atribuições exercidas pelos coordenadores-docentes e os desafios enfrentados por eles diante da precarização das relações de trabalho no ensino superior privado brasileiro.

1.1 Problema de pesquisa

Grandes mudanças foram introduzidas no setor educacional desde o governo Collor (1992-1993) até os dias atuais (2016). Citam-se como exemplos: a LDB/1996, o Decreto 2.206/97, a abertura do capital das instituições educacionais na bolsa de valores, a expansão do FIES e do PROUNI e a flexibilização de 20% da carga horária a distância. Tudo isso contribuiu para mudar as funções gerenciais e acadêmicas (GUERRA, 2010; MARQUES, 2013), aliadas às mudanças ocorridas no mundo do trabalho, que levaram as empresas a reformular seus processos produtivos e seus sistemas organizacionais, na busca por competitividade e lucratividade. Estava aberto o caminho para a flexibilidade, a intensificação, a subcontratação, os trabalhos temporários e a terceirização, o que teria como consequência a precarização do trabalho nas IES (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Em meio às novas legislações educacionais e à reestruturação produtiva, surgiram, em meados dos anos 2000, grandes grupos educacionais, por exemplo, Kroton Educacional, Anima, Anhanguera Educacional e Estácio Participações, assim como um forte movimento de aquisição de IES privadas (faculdade isoladas, centros universitários e universidades). Tudo isso fez com que no início da década de 2010 25% dos alunos do ensino superior brasileiro estivessem em alguns desses grandes conglomerados educacionais (CHAVES, 2010).

Ainda na mesma década, um dos fatores que contribuíram para a criação desses grandes grupos empresariais atuando no mercado educacional foi a possibilidade de abertura de capital na bolsa de valores. Marques (2013 p. 74) afirma que a entrada de um dos gigantes da educação, a Anhanguera Educacional, na bolsa de valores resultou em uma valorização de 70% de suas ações num período de seis meses. Segundo o mesmo autor, a aquisição da Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR) foi classificada até aquele momento como a “maior venda da história”, pelo valor de 1,3 milhão de reais. Em 2014 os grupos Educacionais Kroton e Anhanguera se fundiram para constituir o maior grupo educacional do mundo, com valores de mercado de 22 bilhões de reais (AMORIM, 2014; FERITTE, 2014).

Em 2016, o grupo Kroton adquiriu a Estácio, a segunda maior empresa do ramo educacional, com 558 mil alunos, em valores estimados de 5,5 bilhões, passando a atuar em todo o território nacional (a transação ainda aguarda a aprovação do Conselho de administrativo de defesa econômica para sua concretização). A união do líder e do vice-líder do setor criou uma empresa que possui, aproximadamente, um milhão e meio alunos, o que representa quase 30% de todos os alunos matriculados no ensino superior privado, com 1080 polos de ensino a distância e 213 campi (LÜDERS, 2016).

As mudanças apresentadas impactaram diretamente as funções do coordenador e as do professor. O coordenador passou a desempenhar outras funções, ficando responsável por promover o relacionamento da IES com a sociedade, o curso e as mudanças no mercado de trabalho. Além disso, ele deve promover o relacionamento dos discentes com o mercado de trabalho e com os docentes e estabelecer ações que elevem o nome do curso e da instituição, além de participar dos processos de autorização, reconhecimento do curso e credenciamento da instituição (ARGENTA, 2012). Já o professor precisa estar alinhado às diretrizes dos grandes grupos educacionais, as quais vão muito além das questões puramente acadêmicas (COLOMBO, 2011).

Com fundamento nessas novas tendências do setor educacional, define-se a seguinte questão norteadora desta pesquisa: **Como a adoção de práticas**

mercantilistas nos serviços de educação superior privados pode contribuir para a precarização das relações de trabalho na percepção dos coordenadores-docentes?

1.2 Objetivos da pesquisa

Com o intuito de responder ao problema de pesquisa, este estudo tem como proposta os objetivos apresentados a seguir.

1.2.1 Objetivo geral

Investigar as relações de trabalho, na percepção dos coordenadores-docentes da instituição Alfa no exercício simultâneo das atribuições de coordenador e de docente diante da precarização do trabalho.

1.2.2 Objetivos específicos

Para lograr êxito na consecução do objetivo geral, será necessário atender aos seguintes objetivos específicos:

- a) Descrever e analisar as alterações nas atribuições exercidas pelos coordenadores-docentes de cursos de graduação oriundas da mercantilização do ensino;
- b) Descrever e analisar as contradições existentes no exercício simultâneo das atribuições de coordenadores-docentes de curso de graduação;
- c) Descrever e analisar a precarização do trabalho do coordenador-docente do ensino superior privado.

1.3 Justificativa

Este estudo possui relevância acadêmica, institucional e social, na medida em que investiga as mudanças que estão ocorrendo no mundo do trabalho do coordenador e do docente do ensino superior, que vêm agonizando com a constante depreciação e precarização de seus esforços (BOSI, 2007).

O escopo desta pesquisa contempla o trabalho do coordenador-docente do ensino superior de uma instituição privada localizada na cidade de Belo Horizonte com ações negociadas na bolsa de valores. Este ator está vivenciando mudanças advindas das novas configurações do trabalho.

Pretende-se com esta pesquisa contribuir para o campo acadêmico, pois com a adoção de práticas mercantilistas no ensino superior privado, as mudanças relacionadas ao mundo do trabalho e a precarização do trabalho torna-se relevante entender como este cenário afeta o trabalho do coordenador-docente (BOSI, 2007). Ademais, as recentes alterações nas políticas econômicas relacionadas ao setor educacional e as fusões dos grandes grupos educacionais, têm contribuído para a instabilidade do setor, carecendo de pesquisas.

No âmbito institucional, a pesquisa permite analisar as informações oriundas dos coordenadores-docentes acerca do tema que podem viabilizar à instituição adotar medidas de política de gestão de pessoas que ajudem os coordenadores-docentes a minimizarem as questões negativas e a reforçarem os pontos positivos, contribuindo para um melhor ambiente organizacional.

No âmbito social, este estudo justifica-se pela importância que a educação tem para a sociedade, o que fomenta a discussão sobre o papel das instituições privadas com ações na bolsa de valores e os impactos da precarização do trabalho do coordenadores-docentes na educação. Um estudo como este pode contribuir ao analisar como a adoção de práticas mercantis na educação superior privado está levando à precarização do trabalho dos coordenadores-docentes. Ainda, aborda a educação, que não pode ser menosprezada com a prática capitalista, por ser um direito de cada indivíduo, sendo responsável por ajudar no crescimento e na formação crítica do ser humano, além de fazer parte da formação do cidadão (CURY, 2002). Todos os temas relacionados à educação devem estar em evidência, para que possam gerar novas considerações sobre o tema.

Esta pesquisa está estruturada em sete capítulos. No primeiro, apresenta-se esta Introdução, na qual constam o problema de pesquisa, os objetivos e a justificativa.

No segundo, descrevem-se as mudanças no ensino superior no Brasil. No terceiro, desenvolve-se o referencial teórico. No quarto, retrata a ambiência do estudo. No quinto, aborda-se a metodologia adotada. No sexto, apresentam-se os dados, bem como a análise deles. No sétimo, formulam-se as considerações finais acerca deste estudo.

2 MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO NO BRASIL

A história das universidades de um país confunde-se com a própria história deste. Suas mudanças são historicamente conjuntas, tendo uma relação dialética (FÁVERO, 1980). No Brasil não foi diferente. Nos últimos anos, o ensino superior experimentou grande expansão, principalmente o privado (CM CONSULTORIA, 2009). “Identificação da história da universidade no mundo ocidental”, “Implantação da universidade no Brasil” e “Surgimento das instituições de ensino privado” são temas relevantes para o entendimento da mercantilização das instituições de ensino privado no País e da precarização do trabalho.

Na Idade Média, o ensino era apenas religioso. Havia dois tipos de escola: a monástica e a episcopal. Ambas visavam formar padres e religiosos. As universidades surgiram para atender às novas demandas enfrentadas pela sociedade, até então dominada pela Igreja Católica, que passou a ter a concorrência da classe burguesa, em ascensão (JANOTTI, 1992).

O Quadro 1 mostra a evolução das universidades.

Quadro 1 – A evolução histórica das universidades

(continua)

Fase	Característica
Séc. XI ao Renascimento	<p>Corresponde ao período de invenção da universidade tradicional.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A corporação de professores e estudantes é a base da universidade, em que o termo <i>studium</i> significava o estabelecimento do ensino superior. Daí o corporativismo, a autonomia e a liberdade acadêmica serem a essência da universidade medieval. • Em função de conflitos entre a universidade e os poderes locais da Igreja ou governo, vários papas e imperadores começaram a atribuir privilégios às instituições, de modo a preservar sua autonomia. É neste período que surgem a universidades de Bolonha (Itália), Paris (França), Toulouse (França), Oxford e Cambridge (Inglaterra), Siena, Nápoles e Pavia (Itália), Salamanca, Valência, Valladolid (Espanha) e Coimbra (Portugal).
Séc. XV ao séc. XVI	<p>O desenvolvimento das principais universidades italianas (Roma, Nápoles, Florença) e da Academia Neoplatônica foi fundamental para o fim da hegemonia teológica e para o advento do humanismo antropocêntrico.</p> <ul style="list-style-type: none"> • O humanismo (Renascimento) atinge a Europa de forma heterogênea. • A Reforma e a Contrarreforma introduzem um corte religioso radical entre as universidades. A Reforma tem desdobramentos calvinistas e anglicanos, rompendo com a hegemonia tradicional da Igreja, que reage com a Contrarreforma.

Quadro 1 – A evolução histórica das universidades

(conclusão)

Fase	Característica
Séc. XVII ao séc. XVIII	<ul style="list-style-type: none"> • Institucionalização da ciência, marcando a transição para os modelos que irão se desenvolver no século XIX. Na transição entre aqueles séculos, são fundadas as primeiras cátedras científicas e surgem os primeiros observatórios, jardins botânicos, museus e laboratórios científicos, em função do desenvolvimento e das descobertas nos campos da Física, da Astronomia e da Matemática (século XVII) e Química e Ciências Naturais (século XVIII). • Também se intensifica a profissionalização das ciências, com a criação das academias científicas, o que vai permitir sua inserção nas universidades a partir da pesquisa. Impactos profundos: o Iluminismo e a Revolução Industrial inglesa.
Início do séc. XX aos dias atuais	<p>Período em que se introduz uma nova relação entre Estado e universidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A universidade não segue um modelo único. Sua história, a partir do século XVII, confunde-se com as vicissitudes das relações entre a universidade, a ciência e o Estado. Há uma tendência para sua estatização e a abolição do monopólio corporativo dos professores. • Inicia-se o que se denominou “papel social das universidades”, com o desenvolvimento de três novas profissões: engenheiro, economista e diplomata. • Após a Revolução Francesa, a universidade napoleônica rompe com a tradição medieval e renascentista e organiza-se subordinada ao Estado. • A Universidade de Berlim torna-se o centro da luta pela hegemonia intelectual e moral na Alemanha. A característica central desta universidade é a integração das faculdades – ao contrário das faculdades isoladas napoleônicas –, em que o sincretismo religioso predominou sobre o confessionalismo protestante ou católico.

Fonte: Adaptado de Trindade (2000)

No Brasil, ocorreu a tentativa de se criar uma universidade no final do século XVI. Entretanto ela não foi bem-sucedida, pois não foi autorizada nem reconhecida pelos dois poderes da época: o papa Leão e o rei de Portugal (MORHY, 2004). A justificativa da recusa seria a de que a elite brasileira poderia estudar na universidade de Coimbra (TRINDADE, 2000).

Apenas no século XIX, ou seja, após a Independência do Brasil, foi possível obter notícias das primeiras faculdades no Brasil. A Escola de Minas, situada na então Vila Rica (atual Ouro Preto/MG), foi formalmente instalada em 1876, segundo o estilo francês de ensino. Era voltada para a formação da elite da sociedade (OLIVE, 2002).

Historicamente, com a proclamação da Constituição de 1891, o ensino deixou de ser exclusividade do Estado, abrindo espaço para a criação das instituições privadas. Nos anos que se seguiram, o ensino privado cresceu lentamente, mas de forma contínua. O sistema educacional expandiu-se: de 24 estabelecimentos no final do século XIX para 133 nos anos de 1960.

Na década de 1920, o governo reuniu quatro escolas do Rio de Janeiro e deu a esse conjunto o nome “universidade”, que só foi implantado efetivamente em 1937.

A primeira a ser fundada foi a Universidade de São Paulo, que tinha caráter regional, criada pela elite local e para atender a ela (TEIXEIRA,1998; SCHWARTZMAN, 2006).

Na década de 1930, as IES do setor privado já representavam 40% das matrículas e 60% das instituições (SAMPAIO, 2009). Em 1931, foi criado o *Estatuto das universidades brasileiras*, que, dentre tantos assuntos, oficializava que estas instituições deveriam ajudar a elevar o grau cultural da sociedade e estimular a pesquisa e o aperfeiçoamento da humanidade. Para isso, deveriam ser compostas por, pelo menos, três faculdades Direito, Medicina e Engenharia, podendo qualquer uma delas ser substituída pela de Educação (MORHY,2004).

Na década de 1940, outras universidades públicas e privadas foram criadas. Em 1945, 50% dos universitários do Brasil estavam matriculados em instituições de ensino privado (SAMPAIO, 2009).

A expansão do ensino privado na década de 1960 implicou a entrada de um público diferente daquele a que as instituições estavam acostumadas: mulheres e alunos que já estavam no mercado de trabalho. Com isso, a expansão do número de vagas e de instituições representava para as elites custo menor que as mudanças, a reforma da distribuição de renda e as modificações nas relações de poder. Essa estratégia serviu para acalmar a classe média emergente (OLIVEIRA, 2010).

Os anos de 1960 e de 1980 foram marcados por diversos acontecimentos responsáveis pelo crescimento acelerado das IES privadas. Em 1961, foi instituída a Lei de Diretrizes de Base da Educação, que não ajudou em quase nada a educação superior (MORHY, 2004), mas foi primordial para as demandas das instituições privadas.

A LDB/1961 reconheceu e legitimou de forma equilibrada a existência das duas formas de ensino superior no Brasil. Certificou, também, o sistema de ensino em

formato não universitário, o que favoreceu o crescimento das escolas superiores isoladas.

A Reforma Universitária de 1968 reafirmou a indissociabilidade entre ensino e pesquisa, além de destacar a preferência da estrutura universitária para as instituições públicas. Essa escolha fez com que o custo do ensino público crescesse, impedindo-o de absorver a demanda e dando espaço às faculdades particulares. Estabelecia-se rapidamente uma relação de complemento entre o público e o privado (SAMPAIO, 2000).

O GRAF. 1 ilustra a evolução do número de matrículas no ensino superior até 2013.

Gráfico 1 – Evolução do número de matrículas no ensino superior 1970 e 2013
(milhões)

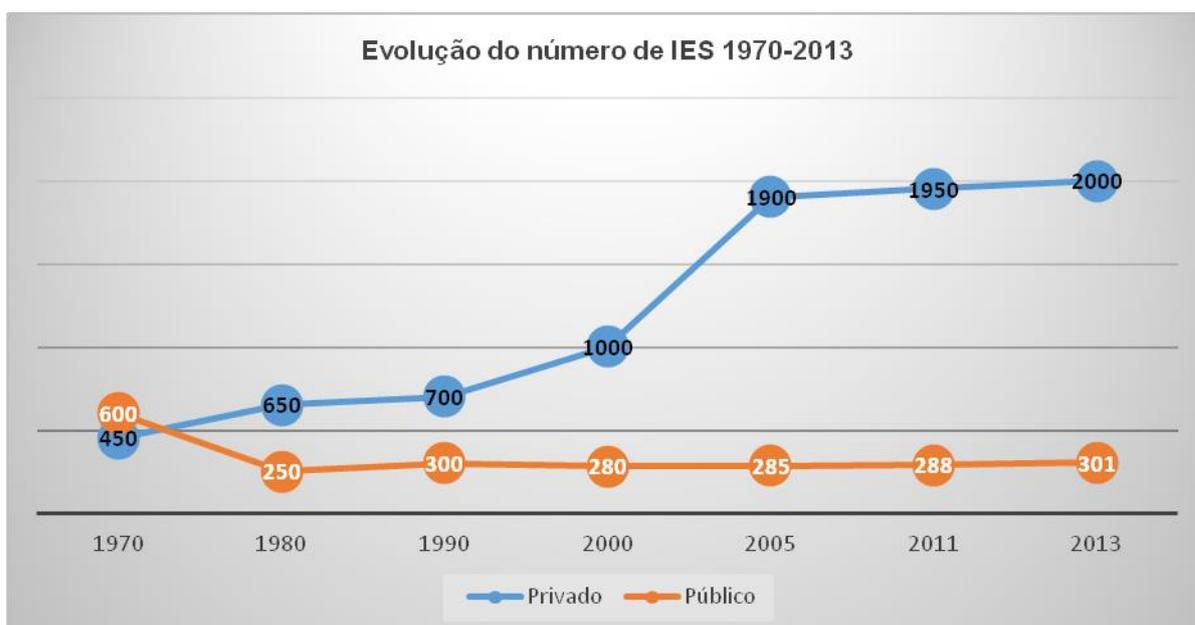


Fonte: Adaptado de Sampaio, 2013

O número de matrículas nas IES privadas até 2013 atingiu a cifra de 5,3 milhões, contra 2 milhões nas IES públicas.

O GRAF. 2 representa a evolução do número de IES no Brasil no período de 1970 a 2013.

Gráfico 2 – Evolução do número de IES - 1970-2013



Fonte: Adaptado de Sampaio (2013)

É possível verificar que é constante a evolução do crescimento do número das IES privadas no período. Após a década de 1980, verifica-se um leve crescimento das IES públicas. Entretanto, nos anos de 1980 o Brasil contava com cerca de 750 IES privadas (MACEDO *et al.*, 2005). Todavia, não conseguiu continuar seu vertiginoso crescimento no setor educacional, devido à paralisia na economia, às altas taxas de inflação, ao forte ajuste fiscal, à desvalorização da moeda nacional, à falta de dinheiro para investimentos públicos e à instabilidade política causada pelo processo de abertura e de redemocratização do País. Esse período ficou conhecido como a “década perdida” (HERMANN, 2011). Houve a desaceleração da expansão das instituições privadas, cujo crescimento foi inferior a 1%, muito diferente do período anterior (1960-1980), de quase 800% (SAMPAIO, 2009).

Dois fatores tiveram grande importância na melhoria do cenário da educação privada no fim da década de 1980 e na década seguinte. Primeiro, a promulgação da nova Constituição (1988); segundo, em 1996, no segundo ano do governo Fernando Henrique Cardoso (FHC), a Lei de Diretrizes de Base da Educação Nacional (LDBN), ou Lei 9394, de 23/12/1996 (MORHY, 2004).

A LDBN/1996 fixou os princípios da igualdade, liberdade e pluralismo, o regime da educação a distância, a garantia da qualidade e da qualificação do docente e a avaliação sistêmica. Tudo isso permitiu a abertura de IES privadas em todo o País, aumentando a competição entre elas (SCAGLIONE; COSTA,2011; MORHY,2004).

Para complementar as transformações ocorridas nesse espaço de tempo na educação superior brasileira, no final do século XX o Decreto 2.306/97¹ passou a definir que as IES privadas poderiam optar por serem instituições com finalidade lucrativa. Prescrevia, ainda, que poderiam assumir quaisquer das formas admitidas no direito, de natureza civil e comercial, quando constituídas como fundações, passando a ser regidas pelo Código Civil Brasileiro (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015).

Esse novo decreto incentivou a abertura de entidades com fins lucrativos, atraindo grupos da iniciativa privada, ampliando, assim, a mercantilização do setor educacional, na medida em que poderiam captar recursos do mercado financeiro. Ainda, regulamentou e ampliou a possibilidade de prestarem serviços educacionais. Criou, também, a ideia de centros universitários, cuja principal característica está na contratação de professores, podendo ser com titulação inferior e realizar contratos de trabalho flexíveis (NOGUEIRA; OLIVIERA, 2015).

A demanda por novos mercados, o aumento da concorrência e a busca incessante por novos alunos causaram mudanças nas IES privadas, tanto nas mais tradicionais como nas recém-criadas. O ensino privado no Brasil movimenta anualmente R\$ 27 bilhões, compondo parte significativa do mercado de especulação financeira. Nos últimos vinte anos, a participação de bancos e investidores, nacionais e internacionais, na compra de IES privadas, assim como a participação na bolsa de valores de algumas companhias, ampliou essa participação no mercado educacional (CASTRO SILVA, 2008). Neste contexto de mudanças, criou-se o ambiente propício para o surgimento de grandes grupos educacionais, que começaram a tratar a educação como apenas mais uma mercadoria que deveria ser adequada a consumidores interessados (ALCADIPANI, 2011a).

¹ Revogado pelo Decreto 3.860/2001 e depois substituído pelo Decreto 5773/2006

Já era possível observar o surgimento de grupos educacionais orientados por uma educação sem fronteiras e voltada para o mercado, assim com um forte movimento de compra e venda de IES privadas. Isso gerou os “gigantes da educação”. Anhanguera Educacional, Estácio Participações e Kroton Educacional detinham 25% das matrículas no início da década de 2010 (CHAVES, 2010).

Na década de 2010, outro motivo para a criação de IES privadas foi a ascensão da classe “C”. Cerca de 20 milhões de pessoas passaram a fazer parte desta estratificação social. O impacto foi imediato: os discentes oriundos da classe “C” passaram de 16% para 23%, o que correspondia a quase dois milhões de novos alunos (HOPER, 2012).

As políticas de acesso à educação superior dos últimos três governos federais - Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), Luís Inácio Lula da Silva (2002-2010) e Dilma Rousseff (após 2011) - ajudaram na expansão dos grandes grupos educacionais. Organismos internacionais, como o Banco Mundial, incentivam a criação de programas de financiamento do ensino superior. O antigo Crédito Educativo (CREDUC), hoje conhecido como “Fundo de Financiamento Estudantil” (FIES), pode ser considerado uma das principais receitas das IES privadas (AVILA; LÉDA; VALE, 2012).

Criado no governo Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), em 1999, pela Medida Provisória 1827, de 27 de maio do mesmo ano, o Fies tinha por objetivo destinar financiamento a estudantes regularmente matriculados em cursos superiores não gratuitos. Nos governos posteriores, houve a ampliação do FIES. Mediante a promulgação da Lei 12.202/2010 e as alterações na gestão do Ministério da Educação, ampliou-se o número de agentes financeiros, passando a atuar, além da Caixa Econômica Federal, o Banco do Brasil. As mudanças ocorridas a partir de 2010 fizeram com que mais de 730 mil estudantes assinassem seu contrato em 2014 (MEC, 2015).

Outro fator que contribuiu para o crescimento desses grupos educacionais foi a oferta de ações na bolsa de valores. A entrada do grupo Anhanguera Educacional,

em 2008, resultou na valorização de 70% de suas ações em apenas seis meses, ampliando seu patrimônio em 45% em menos de um ano (MARQUES, 2013).

Esse crescimento foi confirmado nos anos seguintes da segunda década do século XXI. A universidade Bandeirantes (UNIBAN) foi adquirida pela Anhanguera Educacional e o grupo Kroton Educacional adquiriu a Universidade do Norte do Paraná (UNOPAR), considerada a maior venda da história no setor educacional brasileiro (OSCAR, 2012). Ressalta-se que o processo de fusões e incorporações das IES privadas pelos grupos educacionais é recente. Entretanto, apenas nos últimos oito anos o setor movimentou aproximadamente 11 bilhões de reais, envolvendo 27 transações.

O movimento de fusões e aquisições no setor educacional brasileiro vai ao encontro daquilo que define a livre concorrência, fazendo explodir nos últimos anos o número de IES no Brasil. Em 2014, a Lei da Livre Concorrência foi duramente confrontada, em razão da fusão dos dois maiores grupos educacionais do Brasil (Anhanguera Educacional e Kroton Educacional) para criar o maior grupo educacional do mundo, com valores em 22 bilhões de reais (AMORIM, 2014; FERITTE, 2014).

Dados preliminares indicam que o grupo Kroton obteve um lucro líquido, divulgado em março de 2016, de 1 bilhão e trezentos e noventa e seis milhões de reais em um momento de crescente crise na economia brasileira (SOUZA, 2015; LUDERS, 2016).

As sucessivas aquisições e fusões realizadas por esses grupos educacionais refletem a importância do setor educacional privado. A ideia é eliminar as pequenas instituições e, assim, diminuir a concorrência (OLIVEIRA, 2009).

No segundo semestre de 2015, o repasse dos recursos do Fies para os estabelecimentos privados sofreu alterações. Diversas instituições, principalmente grandes grupos educacionais, como os já mencionados, contavam com esse repasse pela Caixa Econômica Federal e pelo Banco do Brasil para continuarem sua expansão, já que se tratava de um capital certo, sem risco de inadimplência (VIEIRA, 2015). No entanto, houve a diminuição do número de contratos do FIES, o que fez reduzir expressivamente o número de matriculados nas faculdades privadas,

contribuindo para que estas recuassem e contraíssem dívidas (TAKAHASHI; BILENKY, 2015).

Hoje, para inserir-se em um curso superior patrocinado pelo Fies, o candidato deve, primeiramente, verificar se a avaliação da faculdade, centro universitário ou universidade é positiva no Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES). Ademais, precisa ter uma renda familiar mensal bruta inferior a dois salários e meio mínimos, além de ter participado do Enem a partir de 2010, com nota superior a 450 pontos e acima de zero na redação, regras que não existiam antes de 2015 (MEC, 2016).

Ainda segundo dados do MEC (2016), a taxa de juros subiu para 6,5% ao ano, com vistas a adequar a realidade do Fies às condições existentes no cenário econômico atual e à necessidade de ajuste fiscal. Além disso, algumas regiões brasileiras passaram a ter prioridade, como a Norte, a Nordeste e a Centro-Oeste. Todas as modificações aconteceram com o objetivo de contribuir para a sustentabilidade do programa.

Com menos facilidades para a população ingressar no ensino superior, o setor teve retração de 23% em 2015. Até fevereiro de 2016, a retração chegou a 25% (HOPER, 2016).

O GRAF. 3 apresenta a evolução do número de contratos no Fies entre anos de 2009 e 2015.

Gráfico 3 – Número de contratos no FIES - 2009 a 2015



Fonte: Adaptado FNDE/MEC, 2016

No dia 1 de julho de 2016, o mercado educacional viu-se novamente estremecido com compra da Estácio pelo grupo Kroton.

Em relação a Belo Horizonte-MG, nos últimos anos cresceu o número de IES privadas, assim como em todo o País. A chegada de grandes grupos educacionais e a aquisição de faculdades por outros grupos fizeram com que a cidade tivesse um crescimento do setor educacional em torno de 12% em 2013, segundo dados do INEP (BRASIL, 2013). Minas Gerais possui em sua rede pública de ensino superior 167.300 alunos, contra 463.938 da rede privada, segundo dados do Censo da Educação do Ensino Superior 2013 . A cidade de Belo Horizonte possui 61 IES.

Cardim (2004), Braga (2005), Braga e Monteiro (2005) e Barreyro (2008), citam os inúmeros desafios e oportunidades apresentados IES privadas no Brasil, por exemplo, as legislações e as gestões financeira, de pessoas e educacionais. Faz parte da aprendizagem de cada instituição privada o modo como ela administra esses desafios. Isso é de extrema importância, uma vez que a resposta dependerá do contexto geral da instituição.

Assim, podem-se identificar três períodos do ensino superior privado no Brasil: 1891-1960, de consolidação; 1960 -1980, de expansão; e partir de 1980, de estagnação (a chamada “década perdida”) e de reação empreendedora, na final década de 1980 e início da década de 1990 até hoje (SAMPAIO, 2009).

Desde a criação das IES privadas, passando por períodos de grande crescimento, estagnação do mercado e construção de conglomerados educacionais, elas não abandonaram seu principal objetivo de obter lucratividade, como qualquer empresa que presta serviço ou vende uma mercadoria à sociedade. Isso ficou mais evidente a partir da criação dos grandes grupos educacionais, que utilizam a função gerencial, cuja origem se deu na Revolução Industrial, no século XVIII, e que está em constante transformação, objetivando lograr os resultados esperados para os dirigentes e acionistas das instituições educacionais.

3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este capítulo aborda o referencial teórico, destacando, as principais mudanças ocorridas nas funções gerenciais, com destaque para as atribuições exercidas pelos coordenadores-docentes nos cursos de graduação das instituições privadas, e a precarização na atividade dos coordenadores-docentes.

3.1 As transformações no mundo do trabalho: a crise do fordismo

Nos anos de 1960, a competitividade baseava-se na produção em massa para um consumo padronizado (CORIAT, 2003). O fordismo era um modelo de produção hegemônica que se iniciou em um período de instabilidade política. O mundo assistia à Primeira Guerra Mundial (1914-1918). Henry Ford oferecia cinco dólares aos trabalhadores da linha automática de montagem de veículos por oito horas de trabalho. Entretanto, não estendia essa oferta a todos os trabalhadores. Operários com menos de seis meses, jovens menores de 21 anos e mulheres não tinham assegurado tal remuneração (HARVEY, 2005; CORIAT, 2003). A base de suas teorias estava em Taylor (1911), cujas suas ideias eram bastante utilizadas.

Na visão de Taylor, o trabalhador é um ser programável (CORIAT, 2003). Segundo observações do mesmo autor, o taylorismo pode ser compreendido como um manual de produção para o desenvolvimento do trabalho na indústria, reduzindo a vontade do trabalhador e aumentando o controle sobre suas práticas. Essas práticas foram exemplificadas com a divisão do trabalho: cada trabalhador era instruído sobre a melhor forma de executar seu trabalho.

Por meio da divisão do trabalho detalhada, Ford colocou em prática um modelo de trabalho que acelerava a produção, o qual foi implantado em diversos países, tornando-se tendência mundial. Ele acreditava que a produção em massa geraria um consumo em massa, que geraria uma “sociedade democrática, racionalizada, modernista e populista” (HARVEY, 2005).

Em uma sociedade que é plural, como fazer com que as pessoas mantenham as demandas de acumulação do capital? Segundo Harvey (2005), essa seria o principal problema a que o sistema de acumulação de capital estabelecido deveria responder. Para que todos pudessem participar desse sistema, seria determinante a anuência entre comportamentos e modos de produção, impostos por regras e processos sociais internalizados. Seriam os modelos de regulação que se referem às normas institucionais que asseguram a reprodução capitalista (BENDASSOLLI, 2007; LIPIETZ, 1986).

O fordismo passou a fazer parte da vida dos trabalhadores não apenas dentro das indústrias, mas também no dia a dia. As regras estabelecidas na indústria expandiam-se a vida social do trabalhador, que deveria preservar-se do exagero, para que as necessidades da corporação não fossem afetadas por ações realizadas em seu horário de descanso (HARVEY, 2005).

A ordem estabelecida começou a fragmentar a rotina do trabalho mecanizado, que suprimia a autonomia do trabalho e sua criatividade. Isso originou contestações que levariam às mudanças que, segundo Boltanski e Chiappello (2009), estariam ligadas à “crítica social e estética”. Ou seja, respectivamente, às garantias trabalhistas e à exigência da autonomia do trabalho. Outro fator relevante, a saturação do mercado interno europeu e japonês, levaria à necessidade de explorar novos mercados, buscando exportar seus produtos. Pode-se também apontar a perda da hegemonia americana no mercado internacional. A guerra por lucratividade e produtividade estava declarada. Com a perda da regulamentação dos mercados financeiros, os Estados Unidos da América viram vários países recém - industrializados desafiar sua hegemonia. As multinacionais migraram para países onde as leis e os acordos de trabalho teriam menor resistência ou, em alguns casos, nem existiam. Assim, conseguiriam preços de produção mais baixos (HARVEY, 2005).

Outro fator foi a crise do petróleo, que levou ao encarecimento da produção e, conseqüentemente, à diminuição do lucro e à perda dos ganhos de produtividade (HARVEY, 2005).

A recessão que assolava a década de 1970 veio acompanhada de diversas manifestações, o que corroborou com a crise do modelo estabelecido de produção. A insatisfação do trabalhador era manifestada dentro das empresas, sendo comuns os boicotes e as sabotagens da linha de produção, elevando o custo de produção e aumentando os problemas de rotatividade, que correspondia a quase 4% do PIB (PASTRÉ, 1983).

Outros fatores ajudaram a concretização da desestruturação da ordem de produção. Primeiro, a greve geral na França, em 1968, com a participação de trabalhadores e estudantes. Tal insatisfação não estava apenas no descontentamento das condições de trabalho; tinha como ponto central a discordância do taylorismo, notadamente contra o trabalho na linha de montagem, além de submeter-se o trabalhador a tarefas complexas, que não poderiam ser executadas de forma autônoma e criativa. A insatisfação contra o modelo de produção em vigor foi reforçada pelo aumento da escolarização dos jovens, de 1946 a 1971. O número de jovens escolarizados aumentou de forma expressiva, devido ao acesso às universidades, não sendo mais compatível com os trabalhos da linha de montagem, marcado pela alienação e desumanização do trabalhador (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

Diante das demandas estabelecidas, os detentores dos meios de produção, na tentativa de solucionar os problemas decorrentes das greves e manifestações, começaram a dialogar com os sindicatos. Entendiam que o problema estava relacionado à crítica social e à garantia de trabalho e que o foco do descontentamento seria uma questão de remuneração. Porém, mesmo com as mudanças trabalhistas e o amparo das centrais sindicais, a insatisfação continuava e aumentavam os custos de produção, gerando uma desorganização na produção. Percebe-se que o problema central não era a crítica social, e sim a crítica estética, que tratava da autonomia e da criatividade do trabalhador. O trabalho passava ser a visto não apenas como uma forma econômica, mas também como uma realização profissional, o que não compactuava com o modelo de produção taylorista-fordista, que levaria ao declínio do modelo de produção estabelecido, segundo os mesmos autores.

Pode-se compreender que um conjunto de fatores levou à decadência do fordismo. Entretanto, o aumento da escolaridade dos jovens, a não aceitação das formas de trabalho estabelecida e maior autonomia e criatividade para demonstrar seu potencial, aliados à sua realização profissional, foram primordiais para as mudanças no mundo do trabalho, inserindo nesse novo contexto a substituição de grupos autoritários por grupos semiautônomos, fazendo com que os gerentes fossem mais conselheiros do que ditadores (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

3.2 As novas configurações do trabalho

A desconstrução do mundo do trabalho, traduzida pelo declínio do fordismo, pelas greves e manifestações, pelo aumento da escolarização e pela “Revolução Tecnológica”, impactou a divisão do trabalho, o mercado, as ações dos sindicatos e as negociações coletivas, causando expressiva reconfiguração no mundo do trabalho.

As transformações econômicas e sociais ocorridas na década de 1970, juntamente com o aumento da concorrência mundial e a adoção de novas tecnologias no processo produtivo, configuraram o que se denomina “Terceira Revolução Industrial”, que contribuiu para moldar um novo processo de acumulação de tipo flexível (ABRAMIDES; CABRAL, 2003).

As conquistas obtidas com o declínio do fordismo “crítica estética”, autonomia e criatividade foram essenciais para que as empresas passassem a controlar o trabalhador. A ideia pode parecer desconexa, mas foi por meio da autonomia e da criatividade que se substituiu o controle empresarial, representado pelos “chefes autoritários”, passando o trabalhador a se autocontrolar. O controle do trabalho e das metas passou a ser exercido pelo próprio trabalhador. Este passou a cooperar para a lucratividade das empresas (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

Saiu-se de um sistema de rígida tecnologia, como o estabelecido na era fordista, para um “sistema de manufaturas flexíveis”, com a integração de todos os setores, com base em novos padrões de consumo e em forma de tecnologia remota (BENDASSOLLI, 2007). Isso foi possível devido ao crescente número de

trabalhadores que ansiavam por trabalhos em que pudessem usar sua criatividade e autonomia. De forma geral, houve enriquecimento de tarefas, e os horários de trabalhos tornaram-se flexíveis. A mudança organizacional aconteceu de maneira e intensidade diferentes em cada organização. Porém, independentemente da forma como se deu o resultado foi a flexibilização no trabalho (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009). As diversas mudanças favoreceram a flexibilização do trabalho, na qual estão inseridas as modificações relativas a módulos de montagem, terceirização, criação de grupos de trabalho, flexibilização de horário (com a criação do trabalho parcial e semana flexível) e planejamento do fim de carreira (PASTRÉ, 1983).

A flexibilização do trabalho pode ser classificada de duas formas, interna e externa (BUÉ, 1989). A flexibilização interna diz respeito às transformações do trabalho e está relacionada às mudanças no ambiente de trabalho relacionadas a versatilidade dos empregados, controle e autônima, dentre outros fatores. A flexibilidade interna está relacionada à redução da mão de obra, com a subcontratação de pessoal com horários e tarefas flexíveis.

A terceirização do trabalho é uma das atividades que contribuem para a precarização do trabalho. As relações de contratação desse modelo estão cada vez mais estritas e duradoras. As subcontratações estão ganhando níveis de contratação, havendo casos de subcontratação, em que as empresas recorrem a outras, subcontratadas do primeiro nível, que subcontratam empresas do segundo e do terceiro níveis, formando uma ramificação que pode vir a envolver inúmeras empresas. Algumas áreas tendem a ser terceirizadas, por exemplo: serviços de conservação e limpeza, segurança, alimentação, ramos de consultoria, jurídico, informática e contabilidade. Assim, os empregados temporários constituem uma mão de obra de baixo custo e sem vantagens sociais. Isso faz com que a empresa possa eliminar grande número de assalariados (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

Outro fator importante que contribuiu para a precarização do trabalho está relacionado aos horários de trabalhos. Os novos contratos passaram a fundamentar-se no tempo, e a participação de empregados temporários foi ampliada. Essa nova configuração adequava-se às normas e demandas do mercado, sem a acumulação de estoques, que era defendida no fordismo. Agora, o ideal é produzir conforme a

demanda, eliminando a possibilidade de grandes estoques (BOLTANSKI; CHIAPELLO, 2009).

A reestruturação dos cargos, com o achatamento das hierarquias, buscava ajudar a motivar o empregado na execução daquilo que realiza, dando ênfase a sua responsabilidade. A participação na solução dos problemas organizacionais (PASTRÉ, 1983) contribuía para o deslumbramento do empregado em relação às novas tarefas executadas.

Os impactos das novas tecnologias contribuíram para ampliar o domínio sobre o empregado, que é obrigado a redobrar sua atenção e ampliar a sua disponibilidade. A autonomia e a criatividade, tão desejadas no declínio do fordismo, passaram a ser observadas pela internet e câmeras de segurança. Assim, controlava-se o trabalho em tempo real. Com isso, as relações de trabalho e às sociais mudaram. O controle de suas atividades passou a ser contínuo e em tempo real, possibilitado pela mobilidade dos meios de comunicação e pelas novas formas de socialização precedentes de um aparato interligado (FOUCAULT, 1987).

O empregado pode ser chamado a qualquer momento, tendo seu nível de trabalho elevado, sem aumento proporcional de seu salário. A fusão de tempo profissional e tempo social fez com que não mais fosse possível separar o tempo do trabalho do tempo particular, intensificando e aumentando o nível de exploração do empregado (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009). O controle nesse novo modelo de gestão é executado pela vigilância silenciosa e discreta. Assim, não se faz uso da violência ou da força física, mas está sempre em alerta para disciplinar os empregados e formatá-los de acordo com o que é esperado para a manutenção da sociedade moderna industrial capitalista, gerando a diminuição do número de supervisores, sendo o autocontrole eficiente nesse processo (MOTTA, 2008; FOUCAULT, 1987).

As mudanças atingiram também o reduto de defesa dos trabalhadores nas décadas de 1980 e 1990: os sindicatos. Eles perderam força perante uma sociedade que se torna menos crítica e que não mais acredita na luta pelos direitos do trabalhador. Tornaram-se responsáveis unicamente por negociar com as organizações o que o trabalhador não tinha força para fazer sozinho. Entretanto, as empresas passaram a

negociar de forma individual com o empregado, além de adotar estratégias coercitivas para que ele se desligasse dos sindicatos, enfraquecendo-os (BOLTANSKI; CHIAPPELLO, 2009).

As mudanças ocorridas revelam que o trabalho flexibilizado teve sua consolidação mediante a redução da preservação do emprego e o menor apoio dos sindicatos, tudo em nome de uma “maior” autonomia no ambiente organizacional. A flexibilização trouxe jovialidade ao capitalismo, que resultou em dispositivos menos protetores aos trabalhadores, além de mobilidade e adaptabilidade. Os anos que se seguiram após a adaptabilidade do trabalhador ao novo modo de gestão foram marcados pela precarização do trabalho. O trabalho contemporâneo nasceu das transformações geradas pela globalização dos mercados, do aumento da competitividade, da reestruturação produtiva, das inovações tecnológicas e da flexibilização (TOLFO; PICCININI, 2007)

As políticas educacionais implementadas no final do século XX e início do século XXI sugerem a nova organização do professor e do trabalho docente em atendimento às novas exigências profissionais demandadas pelas inovações tecnológicas e pela conseqüente mudança no mundo do trabalho (PINHEIRO; BENEVIDES, 2015).

3.3 Origem e transformação da função gerencial

Na história ocidental, os acontecimentos relacionados à Revolução Industrial inglesa e à Revolução Industrial norte-americana fizeram com que o número de empregados aumentasse, sendo necessária a especialização dos trabalhadores. Este foi um dos principais fatores responsáveis pela criação de empresas multidivididas, isto é, aquelas que necessitam de vários gerentes (CHANDLER, 1977).

Pode haver várias motivações para o surgimento das funções gerenciais, mas as três mais aceitas são, segundo Davel e Melo (2005):

- Técnica - baseia-se na teoria do avanço do capitalismo e do aumento da complexidade das novas empresas, a partir do século XIX.

- Elite - fundamenta-se na burocracia das empresas, que se tornou complexa a partir do século XX e que foi usada para legitimar o poder das elites, utilizando mecanismos sociais e econômicos.
- Política - concorda com a ideia de que a gerência está relacionada ao avanço do sistema produtivo, além de serviços, e ao movimento do capital, que gera uma relação de disciplina e supervisão.

O cargo de gerência, que caracteriza o *management*, surgiu no momento em que o controle dos trabalhadores envolvidos nas atividades produtivas exigia maior número de pessoas. Isso porque a especialização da gestão na atividade industrial se dava pela amplitude do comando e, também, pela maior complexidade das atividades produtivas. Estas emergiam com a mecanização da manufatura, processo tecnológico que, além de possibilitar maior racionalização das tarefas, teve como consequência o enorme aumento do volume produzido, em comparação ao modelo de produção artesanal (POLLARD, 1965).

No século XX, a gerência, como a forma de produção, foi ganhando novas perspectivas. Taylor (1970) acreditava que o gerente deveria garantir sua lucratividade por meio da maximização da produtividade, ao controlar de perto seus subordinados. Isso fazia com que fossem aperfeiçoados o movimento e a agilidade como cada um executava o seu movimento. Para ele, com esse rígido controle a lucratividade seria cada vez maior.

Neste contexto, o papel do gerente ia muito além de apenas fiscalizar os tempos e os movimentos dos empregados. A teoria funcionalista, uma abordagem prescritiva e normativa, defendia que os gerentes tinham funções inerentes ao cargo que ocupavam e deveriam ter amplo conhecimento destas áreas para poderem exercer de maneira ímpar as suas funções: planejamento, organização, coordenação, direção e controle (FAYOL, 1990).²

O autor reforça os quatorze princípios que seriam mais observados e aplicados pela teoria funcionalista em sua experiência gerencial: divisão do trabalho, autoridade e

² Henry Fayol. *Administration industrielle et générale; prévoyance, organisation, commandement, coordination, controle* -, H. Dunod et al e. Pinat, Paris, 1916.

responsabilidade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação do interesse particular ao geral, remuneração do pessoal, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade do pessoal, iniciativa e união do pessoal (FAYOL, 1990). A impessoalidade implica o entendimento de que a posição hierárquica pertence ao cargo, e não à pessoa, o que pode contribuir para minimizar a apropriação individual do poder e de benefícios, aspecto inerente ao cargo, para além do término da função (SECCHI, 2009).

A partir da década de 1950, vários estudiosos passaram a aprofundar o pensamento do trabalho gerencial, com o intuito de analisar o que os gerentes faziam no seu dia a dia. Diversos estudos (CARLSON, 1951; STEWART, 1967; MINTZBERG, 1973) foram essenciais para explicar a escola de comportamento gerencial. A evolução das pesquisas sobre as atribuições dos gerentes é demonstrada no Quadro 2.

Quadro 2 – As grandes etapas das atividades cotidianas das escolas

(continua)

Autor (ano)	Países	Pesquisas empíricas	Métodos utilizados	Contribuições
Carlson (1951)	Suécia	10 gerentes superiores.	Agendas, anotação das atividades a partir de categorias simples.	Os gerentes têm jornadas fragmentadas, essencialmente com comunicações verbais.
Sayles (1964)	EUA	Gerentes Intermediários.	Observação estruturada.	Os gerentes são vistos como líderes, monitores e participantes no processo de trabalho.
Stewart (1967, 1976,1982)	Reino Unido	160 gerentes superiores e intermediários.	Observações e agendas.	Existem variações no trabalho do gerente, em função de relações interpessoais.
Mintzberg (1973)	Canadá, EUA	Cinco gerentes superiores durante uma semana.	Observações diretas.	A atividade dos gerentes é caracterizada pela fragmentação das atividades, pelo ritmo de trabalho e pela preferência por contratos verbais. São destacados três papéis e 10 ações.
Kotler (1982)	EUA	15 gerentes de empresas.	Observação, entrevistas e conversas.	Ênfase na agenda pessoal e na rede interpessoal dos gerentes.

Quadro 2 – As grandes etapas das atividades cotidianas das escolas

(conclusão)

Autor (ano)	Países	Pesquisas empíricas	Métodos utilizados	Contribuições
Gabarro (1987)	EUA	17 gerentes em novos postos ao longo de três anos e meio.	Observação, entrevistas e conversas.	Os gerentes passam por cinco fases de aprendizagem num novo posto. A duração dessas fases depende da personalidade de cada um.
Hill (1993)	EUA	Gerentes em formação.	Observação por um ano.	Relatam-se as dificuldades vividas pelos gerentes de vendas, dentre elas a preparação específica, ambiguidades e expectativas de seus subordinados.
Mintzberg (1994)	Canadá	Gerentes superiores.	Observação de um dia.	É proposto um modelo integrado de trabalho de gerente.

Fonte: Raufflet, 2005, p. 69

Nas últimas décadas, a função gerencial passou por mudanças resultantes da interferência de fatores externos que tiveram como consequência mudança interna. A abertura da economia brasileira e a adoção de novos modelos técnicos e econômicos contribuíram para que a concorrência aumentasse. A necessidade de atender a uma demanda cada mais diversificada e exigente passou a exigir, cada vez mais, a perfeição do gerente em realizar seu trabalho (MELO; CASSINI; LOPES, 2011).

O cargo de gerente é de grande relevância perante os subordinados e os empregadores. Aquele que o exerce vive sobrecarregado e angustiado, devido às constantes demandas por resultados (LIMA, 1995). Os gerentes atuam como líderes em uma estrutura organizacional, buscam manter a equipe unida, ajudam a disseminar informações, procuram alocar recursos no setor correto, empenham-se para que não haja distúrbios dentro da organização, almejam por inovação, trabalham com planejamento e controlam seus subordinados, dentre outras funções (DAVEL; MELO, 2005).

O Quadro 3 retrata a pesquisa de Mintzberg (1973) que acompanhou o trabalho de cinco CEOs durante uma semana cada um, para compreender seu cotidiano. Por

meio dessa observação, o autor conseguiu elencar os três papéis do gerente e suas funções.

Quadro 3 – Os dez papéis que os gerentes desempenham, segundo Mintzberg

Papel geral	Papel específico	Atividades
Interpessoal: abrange as relações dentro e fora da organização	Símbolo	O papel do símbolo está presente em um certo número de tarefas. Entretanto, nenhuma delas envolve significativamente o processamento de informações ou de tomada de decisão.
	Líder	A liderança é inerente a todas as atividades do gerente. Envolve todas as atividades interpessoais nas quais haja influência, seja no empregado, fornecedor ou outras pessoas.
	Ligação	Está relacionado à questão dos relacionamentos que o gerente deve manter, principalmente com seus pares. Importante ressaltar que nesses relacionamentos ele vincula sua equipe com as demais, para obter melhor resultado.
Informacional	Monitor	O gerente recebe ou procura obter informações que lhe permitam entender o que se passa dentro da organização. Essas informações podem ser tanto técnicas como informais, como a “rádio peão”.
	Disseminador	O papel de monitor tem complemento da disseminação da informação externa para dentro da organização e da informação interna de um subordinado para o outro.
	Porta-voz	Envolve a transmissão de informação de dentro para o meio ambiente organizacional.
Decisório	Empreendedor	Ser quem inicia e planeja a maior parte das mudanças da organização, que podem incluir a melhora nesta e na identificação e o aproveitamento das oportunidades de negócios.
	Controlador de distúrbios	Ao contrário das mudanças controladas, os distúrbios são situações que estão parcialmente fora do controle, tais como, imprevistos, crises e conflitos. O papel do gerente é desempenhar a função de controlador de distúrbios.
Decisório	Administrador de recursos	O papel do gerente é ser responsável por administrar todos os tipos de recursos da organização. A administração de recursos compreende três elementos essenciais: administrar o próprio tempo, programar o trabalho alheio e autorizar decisões tomadas por terceiros.
	Negociador	Envolve a negociação que foge à rotina, com outras organizações ou indivíduos. É o gerente que lidera os representantes de sua organização nessas negociações e que pode lidar com sindicatos, clientes, credores, dentre outras possibilidades.

Fonte: Adaptado de Mintzberg, 1973, p. 98 e 99

O desenvolvimento das pesquisas da análise cotidiana dos gerentes define a importância que esta função tem para as empresas. É possível constatar a figura da liderança presente nos gerentes (SAYLES, 1964) a partir da importância das

relações interpessoais, que irão contribuir para que ela seja conquistada em relação a seus subordinados (KOTLER, 1982).

A construção das atribuições do gerente é marcada pela flexibilidade, pois os processos são influenciados pelos eventos locais e globais. Como se pode perceber, o desenvolvimento das atribuições gerenciais é marcante e necessário para promover a adequação dos processos. As pesquisas são fundamentais para adequar a evolução das empresas à constante mudança que acontece nas organizações (BAUDRILLARD, 1992; GIDDENS, 1994).

Segundo Kliksberg (1993), citado por Marques, Rocha e Albergaria (2009), o gerente está inserido em um contexto de inquietações, cabendo a ele realizar atribuições emaranhadas, que não são definidas pelo modelo gerencial tradicional. Articular uma rede de comunicação e criar estratégias para as necessidades das organizações são características essenciais para o sucesso do trabalho do gerente.

Na Pós-Modernidade, os gerentes estão sendo cobrados a obterem uma lucratividade cada vez maior, não sendo diferente nas instituições de educação privadas, nas quais os coordenadores de curso passaram a realizar essas atribuições nos últimos anos. Em meio a essas transformações nas organizações, a função do gerente também sofreu alterações em todos os níveis, deixando de ser operacionais para se tornarem mais estratégicas, dando maior ênfase às pessoas do que às tarefas, gerando mais autonomia e liderança dentro das equipes.

Segundo Marques, Rocha e Albergaria (2006), a função gerencial passou por transformações ao longo da história. Diante do desenvolvimento das organizações, foi necessário adequar as atribuições do gerente à necessidade do processo. Inicialmente, ocorreram a estruturação e a coordenação do processo de trabalho e da parte administrativa. Na contemporaneidade, o gerente assumiu as funções de empreender o negócio e de ser intraempreendedor, revelando-se essencial a capacidade de gerir pessoas para obter as metas estabelecidas pelas organizações, conforme ilustra o Quadro 4:

Quadro 4 – Mudanças na função gerencial em diferentes níveis

Característica	Nível operacional	Nível intermediário	Nível superior
Mudança de papéis	De operacionais para empreendedores arrojados.	De controladores para apoiadores e treinadores.	De guardião de recursos para líderes.
Atividades e tarefas essenciais	Atração e desenvolvimento de recursos e competências. Gestão contínua.	Ligação dos conhecimentos e habilidades e melhores práticas.	Institucionalização de normas e valores, em virtude de favorecer a cooperação e a confiança.
Conhecimento e experiência	Conhecimento de competitividade, técnica e de negócio. Conhecimento dos recursos internos, externos e análise das operações do negócio.	Entendimento da dinâmica interpessoal entre os grupos. Entendimento das relações meio-fins.	Entendimento da organização como sistema de estrutura, processos e culturas. Conhecimento sistêmico da empresa.

Fonte: Barlett e Ghoshal, 1997³, citado por Davel e MELO, 2005, p. 50

As reestruturações organizacionais tiveram ênfase a partir da década de 1990: levaram à diminuição do número de empregados, aumentaram as terceirizações, alteraram a cultura da empresa, provocaram o achatamento dos níveis hierárquicos, alteraram as jornadas de trabalho e ampliaram a responsabilidade em todas as áreas (DAVEL; MELO, 2005), podendo ser verificadas também nas IES privadas (CASTRO SILVA, 2008). O desenvolvimento de modelos e práticas de gestão, principalmente os associados ao uso da tecnologia da informação, provocou grande transformação na gestão das IES privadas.

3.4 Coordenadores de curso de graduação: funções e atribuições

As IES privadas e os coordenadores de curso estão cada vez mais alinhados com os rumos do mercado. O cenário nacional é propício aos investimentos de grandes grupos educacionais. Os coordenadores que possuem cargos por mérito acadêmico, e não por competências gerenciais e conhecimento do mercado, estão na iminência de perderem seus cargos se não se adequarem às novas exigências do mercado educacional (BASSOLI, 2014).

Há duas décadas, a função de coordenador de curso começou a ganhar destaque nas instituições. Com os credenciamentos e os reconhecimentos dos cursos de graduação, eles passaram a ser fundamentais neste processo. Foi apenas em 1999

³ BARTLETT, C. A.; GHOSHAL, S. The myth of generic manager; new personal competencies for new management roles. *California Management Review*, v. 40, n.1, p. 92-116, 1997.

que o Ministério da Educação e Cultura (MEC) instituiu a exigência de os cursos terem um coordenador. Anteriormente, estes poderiam existir ou não, dependendo da necessidade de cada instituição (BARRETO; SCHWARTZMAN, 2001). Segundo exigências do MEC, o coordenador deveria ser responsável pela parte acadêmica, pelo gerenciamento do curso pelo qual era responsável. Era feita, ainda, a sugestão de que o coordenador fosse mestre ou doutor, pois era atribuída a ele uma nota específica na avaliação dos cursos que coordenava.

Na contemporaneidade, o mundo acadêmico passou a ser gerido e dirigido segundo as mesmas normas do mundo corporativo, em que a produtividade é mais importante que a qualidade. Assim, o modelo gerencial tornou-se fundamental para solucionar os problemas das IES privadas.

O gerencialismo se propõe como a solução para a minimização dos *inputs* e a maximização dos *outputs*. O modelo corporativo, permeado pela ideologia gerencial, solidificou-se na contemporaneidade como “a maneira” de se fazer gestão. Organizações de todos os tipos devem ser eficientes, eficazes e os seus trabalhadores devem ser avaliados e cobrados constantemente. Esta é a maneira tida como a mais certa, a mais correta e, pasmem, até mesmo a mais justa de se gerir. Ou seja, a gestão da empresa passou a ser vista como a única forma correta de se fazer administração. O gerencialismo não ficou circunscrito ao mundo empresarial e corporativo tradicional. Ele e seus modelos estão invadindo inúmeras esferas de nossa vida cotidiana. Hoje se espera, e há aqueles que inclusive defendem, que hospitais, ONGs, organizações filantrópicas, religiosas e até mesmo escolas e universidades sigam as normas e os ditames da gestão das empresas tradicionais. Assumimos que o processo de produzir conhecimento, cuidar de pessoas e lutar por causas humanas pode seguir as mesmas regras de gestão da produção em série de latas de sardinha. Passamos a gerir organizações com focos, objetivos e funções sociais totalmente diferentes, como se fossem fábricas de sabonete (ALCADIPANI, 2011b, p. 345).

Ainda segundo o mesmo autor, as universidades estão passando por um processo de “McDonalldização”, ou seja, produção em massa de diplomas, em que entrega para o mercado cursos enlatados, profissionais sem reflexão sobre o seu papel na sociedade e a ideia de que são clientes, e não alunos. A educação estaria se tornando uma mercadoria, sendo possível comprar e vender um produto da forma como o cliente se mostre disposto a pagar por ele (OLIVEIRA, 2009).

Essa nova realidade tem quatro ações que revelam o processo de mudanças ocorridas nas IES privadas. A primeira foi a aquisição da Universidade Anhembimorumbi, em dezembro de 2005, pelo grupo americano *Laureate*, no valor

aproximado de 165 milhões de reais, sendo a primeira vez que uma instituição estrangeira passou a controlar uma universidade no Brasil. A segunda foi a compra de 70% do controle da Anhanguera Educacional pelo Banco Pátria, pela quantia de 12 milhões de dólares (OLIVEIRA, 2009). A terceira foi a fusão da Anhanguera com a Kroton educacional, em que, juntas, passaram a ser o maior grupo educacional do mundo (AMORIM, 2014). A quarta foi a aquisição da Estácio pelo grupo Kroton, em julho de 2016, passando a atuar em todas as regiões brasileiras (LÜDERS, 2016).

Com o avanço dos grupos educacionais Kroton⁴ e Anima⁵, que possuem capital aberto no mercado educacional brasileiro, a competitividade no setor aumentou. Pesquisa realizada em um centro universitário de Belo Horizonte adquirido por um grupo empresarial de São Paulo constatou que a autonomia do professor e do coordenador diminuiu e que a competitividade do setor aumentou, contribuindo para a precarização do trabalho docente (MARTINS; HONÓRIO, 2012).

O perfil dos alunos também mudou. Estão menos interessados, mais superficiais e indisciplinados, assumindo uma postura de clientes, e não de alunos (SENO; KAPPEL; VALADÃO JUNIOR, 2014). Inúmeros gestores de IES privadas são professores que estão atuando na gestão e precisam, hoje, aprender a gerenciar essa situação (MELO; LOPES; RIBEIRO, 2013).

O coordenador de curso possui várias atribuições, sendo uma delas instituir o projeto político-pedagógico da instituição. Além disso, ele deve adotar estratégias que possam atender à comunidade acadêmica e ser comprometido com a visão e a missão da empresa (CABEÇO; REQUENA, 2011). Algumas características são essenciais para o cargo de coordenador: possuir titulação mestrado-doutorado; trabalhar no regime integral de 40 horas semanais, para obter melhores resultados para os cursos; ser professor em pelo menos duas turmas; servir como referência para o corpo docente; e ter competência gerencial para que o curso obtenha lucro (FRANCO, 2002).

⁴ Kroton – Fazem parte do grupo: Anhanguera, Pitágoras, Estácio, Unopar, Fama, LFG, Uniderp, Unic, Unime, Unirodon e Colégios Pitágoras.

⁵ Anima: Fazem parte do grupo: UNA, Unimonte, Uni-BH, São Judas e HSM.

O Quadro 5 mostra as diversas funções do coordenador e suas áreas, na ótica de Franco (2002).

Quadro 5 – As diversas funções do coordenador e suas áreas, segundo Franco.

Área	Função
Funções gerenciais	Responsável pela supervisão das instalações físicas, laboratórios e equipamentos do curso.
	Responsável pela indicação da aquisição de livros, materiais especiais e assinatura de periódicos necessários ao desenvolvimento do curso.
	Responsável pelo controle da frequência do docente e discente.
Funções acadêmicas	Responsável pela elaboração e execução de PPC (Projeto Pedagógico do Curso).
	Responsável por desenvolver eventos que devem ser atrativos para o curso.
	Responsável pela qualidade e regularidade das avaliações.
Funções institucionais	Responsável pelo sucesso dos alunos no seu curso e no Enade.
	Responsável pelo acompanhamento dos ex-alunos do curso.
	Responsável pela empregabilidade dos seus alunos.
	Responsável pelo reconhecimento de seu curso e pelo reconhecimento periódico desse processo por parte do MEC.
Funções políticas	Deve ser um líder reconhecido na área de conhecimento do seu curso.
	Deve ser admirado pelos seus professores e alunos.
	Deve ser representante do seu curso.
	Deve saber fazer o <i>marketing</i> do seu curso e ser responsável por atender aos anseios do seu curso e aos desejos do mercado.

Fonte: Adaptado de Franco, 2002

O perfil desejado para o coordenador de curso inclui, antes de tudo, as características de gestão e a capacidade de incentivar e favorecer a implementação de mudanças. A escolha e a manutenção de um coordenador que esteja apto a realizar as funções descritas por Franco (2002) são de grande relevância para o sucesso das instituições de ensino superior.

As funções e atribuições dos coordenadores também podem ser divididas em atribuições de ações e estratégias, conforme sugere Marcon (2011), como demonstrado no Quadro 6.

Quadro 6 – Atribuições de ações e de estratégias dos coordenadores de curso

Ações	Estratégias
Responder e-mails. Atender os alunos. Assinar documentos. Orientar professores. Realizar eventos acadêmicos. Avaliar currículos. Participar do Enade. Participar da mídia. Alimentar o sistema virtual. Fazer divulgações institucionais. Realizar análise de livros para compor a bibliografia básica e complementar do curso. Solucionar conflitos. Redigir atas e ofícios. Executar reunião de colegiado.	Participar de reuniões (cursos, colegiados, alunos). Avaliar o PPC constantemente. Planejar eventos. Estar presente na vida acadêmica do aluno. Relacionar-se com o mercado e demais instituições de ensino. Promover as alterações de reforma curricular. Inovar metodologias. Aprimorar o curso e aprimorar-se profissionalmente. Indicar docentes para cargos ociosos. Divulgar o curso em escola e comunidades. Gerenciar o colegiado. Pensar a sustentabilidade do curso. Pensar a inserção do curso em outras áreas do conhecimento. Envolver-se com ensino, extensão e intercâmbios. Gerenciar a comunicação com os alunos, docentes e demais públicos de interesse. Planejar a integração do curso com órgãos internos, favorecendo a comunicação interna e externa. Envolver aluno e professor com o PPC e analisar pontos fortes e fracos do curso.

Fonte: Adaptado de Marcon, 2011

A autora afirma que algumas das ações burocráticas podem ser desenvolvidas por outros profissionais, para que o coordenador possa se dedicar à realização de ações de maior relevância e estratégica, que não poderiam ser repassadas a outros profissionais.

Palmeiras e Szilagyi (2011) realizaram pesquisa com diretores, coordenadores, professores e empregados de uma universidade para verificar as competências necessárias ao cargo de coordenador de curso. Para isso, utilizaram o modelo de competências CHA (Conhecimento, Habilidades e Atitudes). Constataram que o coordenador deveria ter conhecimento do Plano de desenvolvimento Institucional (PDI) e Projeto Pedagógico do Curso (PPC). Tomar decisões foi considerado por todos os grupos o item mais importante que o coordenador deve realizar, exceto pelos professores, que escolheram “orientação para resultados”. Em relação às atitudes, “ética empresarial” foi escolhida como primordial para os empregados, seguida de “responsabilidade”, “autocontrole”, “relacionamento interpessoal” e “capacidade de ouvir e perguntar”.

O coordenador de curso deve ser político e, assim, revelar uma liderança efetiva em sua área profissional. Precisa, também, ser um gerente na essência, para produzir resultados que são esperados por ele da (redução de custo e ampliação da receita), a fim de conseguir elevar a qualidade do curso. Recomenda-se que seja um respeitado dirigente, mas não apenas acadêmico. Deve manter com seus alunos um clima de otimismo e gerar confiança em professores e alunos pelo domínio que possui da legislação educacional e sobre a essência do seu curso (FRANCO, 2002). O coordenador, além de suas atribuições gerenciais, também é um docente que possui inúmeras atribuições. Além dessas atribuições, o coordenador deve ser professor em pelo menos duas turmas, para não perder o contato acadêmico, e, ainda servir, como inspiração para seus professores, gerando, assim, maior confiabilidade nos processos defendidos por ele (FRANCO, 2002).

3.5 Docentes do ensino superior privado: funções e atribuições

Para os docentes do ensino superior, o conhecimento profissional está na arte dos saberes de vários tipos, que podem ser formalizados de diversas formas, como teórica, científica, didática e pedagógica, mas que é formado por um único saber, integrador, situacional e contextual (ROLDÃO, 2007).

De acordo com o Ministério do Trabalho e Emprego, em seu Código Brasileiro de Ocupação (CBO⁶), a classificação de professor é feita com base na tabela de grupo base, em que são elencados os seguintes professores: de disciplinas pedagógicas do ensino superior, de ciência física e química, de engenharia e arquitetura, de matemática, estatística e ciências afins, de ciências humanas, línguas e literatura, de biológicas e médicas, de ciências econômicas, administrativas e contábeis e outras não classificadas.

A especificidade é ainda maior quando se seleciona o professor de Administração, que possui como função, determinada pelo Ministério do Trabalho (2015), desempenhar tarefas similares àquelas que realiza o professor de Economia (em geral, ensino superior), porém é especializado em ministrar aulas de Administração, orientando os alunos no estudo dos aspectos estáticos e dinâmicos desta matéria,

⁶Tem por finalidade descrever e classificar as ocupações do mercado brasileiro.

como, controle de atividades burocráticas dentro da empresa pública ou privada, planejando o controle no setor da produção, compras, vendas e comercialização, financeiro, de transportes, de organização e supervisão de pessoal e outros. Pode especializar-se no ensino de determinado ramo da administração e ser designado de acordo com a especialização.

As atribuições dos professores de ensino superior privado vão além daquilo que o Ministério do Trabalho define. Eles têm como obrigações outras atividades burocráticas, o que faz com que haja sobreposição de tarefas.

As IES privadas exigem que o professor seja também agente do negócio onde trabalha. Muitas delas acreditam que é cada vez mais importante o uso do capital humano no processo de fidelização e captação do cliente (aluno). O sucesso das instituições está relacionado diretamente à utilização deste capital. Com isso, os professores devem conhecer sobre programas institucionais voltados aos alunos, rematrícula, Fies, Prouni, grade curricular e programas de avaliação, dentre outras atividades que, até pouco tempo, eram de obrigação dos departamentos administrativos das instituições (COLOMBO, 2011).

Segundo Sampaio, Novaes e Lima (2012), o novo perfil do trabalhador deve ser amplo, generalista, flexível e produtivo, para atender ao capitalismo tecnológico. Os trabalhadores devem ser educados para a competitividade para atuarem em circunstâncias imprevisíveis, que vão desde do emprego temporário até o desemprego.

As instituições privadas acreditam que seus empregados devem atuar também como agentes do negócio. Assim, o uso do capital humano para fidelizar seus clientes torna-se necessário para o sucesso dos cursos. O objetivo é fazer com que os professores sejam replicadores da informação e, por consequência, possam transmitir maior credibilidade aos programas que geram mais lucratividade para as instituições (COLOMBO, 2011). As atribuições exercidas pelos coordenadores e docentes estão sofrendo graves impactos, devido a mercantilização das IES privadas, o que reflete na precarização do trabalho do coordenador-docente.

3.6 A precarização do trabalho dos coordenadores-docentes

A mercantilização do ensino superior é a forma de aplicar neste as práticas que regem o mercado, modificando a natureza das instituições universitárias, que agora respondem prioritariamente às demandas do mercado. A produção do conhecimento tende a ser substituída pela produção em massa e pelo processamento de dados. A perda da capacidade de reflexão e da crítica pelos alunos levará as universidades a serem meras prestadoras de serviços educacionais (SGUISSARD; SILVA JUNIOR, 2000).

Segundo Alcadipani (2011a), as instituições vendem um ensino minimizado e maximizam os diplomados, com cursos enlatados, professores mal remunerados e material didático de baixa qualidade.

Os *fast foods* do ensino “enchem a burra” com o dinheiro alheio vendendo diploma à prestação. Impera a lógica de mercado mais rasteira e mais nefasta possível. A maioria de nós assiste a isso sem muito falar. O processo se naturalizou. Na verdade, não se trata de fordismo aplicado à educação, pois, se fizesse carros como estas escolas formam os alunos, a Ford jamais teria sido uma empresa de sucesso, seus carros sequer andariam. A quem interessam tais cursos? Atendendo a quais interesses eles surgem e se multiplicam? (ALCADIPANI, 2011a, p. 1174-75).

No neoliberalismo, as privatizações são acolhidas como uma forma de atender às necessidades do cidadão em que o Estado não consegue ou não conseguiria mais atender a seus compromissos. As empresas privadas passaram a representar fonte de recursos financeiros e modelos gerenciais mais efetivos. Com isso, observa-se nas últimas décadas no Brasil o crescimento do ensino privado, gerando mudanças nas atribuições, nas rotinas do trabalho docente e nas condições de trabalho (MENDONÇA NETO, ANTUNES e VIEIRA, 2012; FERNANDES; ORSO, 2010).

Por isso, torna-se essencial compreender as condições de trabalho dos profissionais da educação.

Por condições de trabalho é preciso entender, antes de tudo, ambiente físico, [...], as condições de higiene, segurança e as características antropométricas do posto de trabalho, bem como salários e jornadas. Por organização do trabalho designa-se a divisão do trabalho (currículo, disciplinas, números de aula/disciplinas por docentes, calendário); o conteúdo da tarefa (aulas propriamente ditas, preparação, estudo,

pesquisa, extensão, etc.); sistema hierárquico (chefias, coordenações); modalidades de comando (democráticas, centralizadas, etc); relações de poder (colegiados); responsabilidades (administrativas, acadêmicas, pesquisas, coordenação de grupos, avaliações); utilizando de instrumentos de trabalho (tecnologia). A questão dos ritmos de trabalho, separação entre execução e concepção afetam a organização do trabalho (JILLOU; CECÍLIO (2015) citado por DEJOURS, 1992, p. 25).

A LDB/96, ou Lei de Diretrizes e Bases da Educação, foi primordial para o setor da educação superior, ao permitir a criação de empresas educacionais com fins lucrativos. Esse novo mercado foi preenchido por grupos que desejavam obter retorno financeiro elevado, e por isso realizaram investimento em massa para ofertar vagas. Houve uma expansão expressiva no número de instituições e de vagas no ensino superior, gerando maior competição entre as empresas educacionais. Com essa nova realidade, os sindicatos de professores, a OAB e a União Nacional dos Estudantes passaram a questionar até que ponto o aumento das empresas educacionais traria benefícios à sociedade, refletidos na formação de qualidade. Em resposta a esse questionamento, o desafio dessas instituições passou a ser conciliar os objetivos da lucratividade e os educacionais (MEYER JUNIOR, 2004).

O modelo gerencial passou a ser considerado pelas IES como a solução para resolver todos os problemas. Foram instituídas nesse modelo gerencial acadêmico a avaliação de desempenho de professores e coordenadores, para mimetizar os processos de avaliação dos executivos, e a implementação de um modelo de plano de carreira mais parecido com o de gestores de empresas. O aluno, nessa nova lógica, passou a ser visto como cliente e os cursos como produtos (ALCADIPANI, 2011a).

Freire (1986, p. 23) observa que as marcas e os valores de uma sociedade estão relacionados com o planejamento educacional implementado. Esse planejamento oscila entre a estabilidade e a mudança, sendo responsável para a manutenção de determinadas formas de culturas e sendo agente de mudanças em outras. Assim, em um momento de mudança econômica, a escola procurou relacionar-se de forma mais efetiva em atender a mão de obra para o desenvolvimento do capital. Isso quer dizer que em determinados momentos da história a escola foi destituída de qualquer conteúdo político (OLIVEIRA; GONÇALVES; MELO; FARDIN, 2010), passando a cultivar a eficiência em detrimento da formação crítica.

Conforme Chaves (2010, p. 6), a Ordem dos Advogados do Brasil (OAB) afirma que não chega a 10% o número de alunos aprovados em seu exame oriundos das instituições ligadas a grandes grupos educacionais. Essas instituições seguem as regras do mercado, focando a redução de custos por exemplo, e não o atendimento às exigências mínimas de um terço do seu corpo docente com titulação de mestre e doutores em regime integral de trabalho, como definidos pela LDB/96. No caso das IES privadas, mais de 70% dos docentes estão enquadrados no regime de horista. Este pode ser um dos principais problemas da qualidade da educação superior, que teve e tem a sua expansão tutelada pelo Estado brasileiro (BOSI, 2007; MARQUES, 2013).

A adoção de campanhas agressivas de marketing, a utilização de artistas, a promessa do acesso imediato ao mercado de trabalho e as promoções nas mensalidades são estratégias utilizadas pelos conglomerados educacionais para diminuir seus custos e aumentar seus lucros. O aluno-cliente escolhe a faculdade influenciado mais pelo preço do que pela qualidade do serviço educacional oferecido (BALDAN, 2007).

A transformação do aluno em cliente converteu o profissional da educação em mero prestador de serviços. O problema do aluno-cliente é que o ensino-aprendizado é orientado pela lógica do consumo, em que o profissional da educação não deve medir esforços para satisfazer o aluno, pois a sua sobrevivência no sistema educacional dependerá da avaliação que ele irá realizar durante seu curso. Essa maneira de gerenciar as instituições de ensino corrói a essência da produção acadêmica, pois pratica uma forma de corporativismo em um tipo de atividade que pouco ou nada tem a ver com o mundo corporativo (ALCADIPANI, 2011a).

Inseridos na lógica mercantilista, os docentes estão sendo premiados ou punidos segundo os resultados produzidos. Para medir esses resultados, é utilizada a pesquisa de satisfação discente, cuja lógica é similar à das pesquisas de satisfação de clientes, realizadas após o indivíduo consumir um produto ou serviço (ALCADIPANI, 2011a).

A hegemonia do capital financeiro, com sua voracidade, inconstância, realização no curto prazo e especulação, influencia a sociedade pela pressão do “aqui e agora”. O empregado se torna flexível e descartável. Esse novo trabalhador adquire um perfil de trabalhador da sociedade do imediatismo, do “aqui e agora”, dos fins que justificam os meios, da capacidade de se adaptar às constantes mudanças, gerando, assim, situações mais inconstantes e precárias, sendo esse o profissional que se mantém nos postos de trabalho e que aceita as constantes perdas de qualidade do trabalho (GUERRA, 2010).

O trabalho do professor é visto com inferior se comparado aos das demais profissões em relação a reconhecimento e remuneração, aos olhos tanto da sociedade como do governo (JILOU; CECÍLO, 2015). Ainda segundo os autores, em pesquisa realizada com 30 professores de uma rede privada superior de uma cidade do Triângulo Mineiro em 2013 mesmo com condições adversas os docentes apontaram como aspectos principais: o prazer associado ao ato de ensinar aos discentes; e o contato com o aluno. As principais dificuldades apontadas se relacionam a: salas de aulas superlotadas; longas jornadas de trabalho; desvalorização profissional e salarial; cansaço; falta de estímulos para realizar cursos de aperfeiçoamento; condições e organização do trabalho; infraestrutura; ausência de materiais; e precariedade da biblioteca e dos laboratórios.

A realização pessoal e profissional compensava a falta de uma remuneração mais expressiva. Entretanto, a adoção do modelo gerencialista nas instituições de ensino está gerando um ambiente inóspito para o acadêmico de vocação. O resultado dessa batalha traz consequências comuns no mundo do trabalho, como depressão e, até mesmo, suicídio (MÉIS, 2003; BOSI, 2007; ALCADIPANI, 2011a).

O processo de perda de autonomia do trabalho docente em um contexto de mudanças no mundo do trabalho em que os professores têm quase ou nenhuma voz ativa e em que as empresas educacionais associam perfis diferenciados de professores para um único projeto pedagógico tem por objetivo atender às demandas do sistema social e produtivo, com base em uma ordem dominante.

O desafio dos coordenadores-docentes passa a ser o de conseguir perceber a relação entre o setor administrativo e o pedagógico, pois a coordenação representa um trabalho coletivo, que exige o domínio de ferramentas gerenciais para garantir a lucratividade e a qualidade do ensino (HESSEL, 2003).

Em decorrência da mercantilização da educação, o trabalho dos coordenadores-docentes está sendo transformado. Para Hargreaves (1998), a maior fonte de intensificação do trabalho docente não estaria no trabalho formal dos docentes, e sim naquele que ele efetivamente realiza. A intensificação seria realizada pelos próprios docentes, que se envolvem com o seu trabalho como se este fosse o seu próprio mundo.

Para conseguirem obter os resultados desejados, as empresas criaram a ideia de constante “guerra” no mundo corporativo, sendo esta outra forma de alienar seus empregados. A ideia de que as empresas estão em guerra contra o tempo e o mercado pelos talentos e pelos consumidores, considerando, ainda, o cumprimento de metas e a sobrevivência, é uma forma de usar as metáforas do mercado para justificar suas ações internas (FREITAS, 2007).

Se existe guerra, é porque existem inimigos; se existe guerra, a minha vida está ameaçada; se existe guerra, é preciso que eu me defenda; se existe guerra, eu devo matar ou morrer; se existe guerra, é preciso que eu me arme com que existe de mais forte; se existe guerra, devo construir o meu *bunker*, as minhas alianças e decidir os métodos mais eficazes para destruir o outro. A guerra é uma poderosa metáfora porque ela atinge o âmago da questão de vida e morte e justifica qualquer atitude para garantir a sobrevivência [...] (FREITAS, 2007, p. 56).

A produtividade e a rentabilidade se tornam essenciais durante a “guerra”, em que as lutas coletivas são vistas como traição e o indivíduo deve compreender o momento delicado das instituições, aceitando que caso sua cabeça seja usada para vencer a guerra, isto é um mal necessário. A ética dessa guerra é a rentabilidade ou a morte (FREITAS, 2007).

A ameaça da perda do emprego pode ser observada no ambiente acadêmico pela forma como se avalia a produtividade. Este ambiente é marcado por uma intensa competição, para determinar quem será o melhor, ficando quase impossível criar

uma identidade coletiva. Isso leva à percepção de que é necessário promover uma mobilização por mudanças. Porém, ocorre o contrário: aflora a individualidade, que será medida naqueles que são produtivos e improdutivo; a competição é neutralizada, tornando-se a regra; a dificuldade para trabalhar também é neutralizada e se transforma em realidade que demonstra a competência dos que conseguem acessar os recursos necessários (MÉIS, 2003; BOSI, 2007).

Méis (2003) e Bosi (2007) lembram que a ameaça do desemprego pode ser observada no ambiente acadêmico pela forma de se avaliar a produtividade. Em um ambiente marcado pela intensa competição, para determinar quem é o melhor fica quase impossível criar uma identidade coletiva.

O medo do desemprego e a precarização das condições de trabalho fazem com que o trabalhador se torne cada vez mais responsável pela sua empregabilidade. O crescimento ou a consolidação do trabalho flexível é uma tendência que gera desestabilização nas profissões e categorias (GUERRA, 2010).

A intensificação do trabalho docente está relacionada à precarização, que está tanto na intensificação do trabalho quanto no tratamento dado ao professor pelas IES. Entre 1984 e 2004, o aumento de docentes nas IES públicas foi de 53%, enquanto nas IES privadas foi de 270% (BOSI, 2007). Percebe-se, então, “a precarização do trabalho docente expresso nas novas e velhas formas de contratação” (BOSI, 2007, p. 1.511). Segundo dados do (INEP, 2012), 45% dos professores trabalham em regime de horistas, o que acarreta insegurança e precarização do trabalho. Nesse sentido, a precarização do trabalho tem implicações também de caráter social, cultural e político (BOSI, 2011), já que a desvalorização do professor na sociedade impacta também sua saúde, provocando seu adoecimento (CAMPOS, 2011).

O trabalho dos docentes em IES privadas possui características próprias, como contratos temporários e em hora-aula, instabilidade do emprego, rotatividade, assédio moral pelos empregadores e pelos alunos, não pagamento de direitos trabalhistas, ausência de décimo terceiro e férias. De modo geral, o valor da hora-aula pago não leva em consideração a titulação dos docentes (GUERRA, 2010). Soma-se a tudo isso o não pagamento do adicional por aluno, o que leva as

instituições a matricularem em uma mesma turma mais de 100 alunos, utilizando apenas um professor.

A concentração de um grande número de alunos em alguns grupos foi gerada pela crescente participação no mercado por meio de fusões, de empresas nacionais ou internacionais, e pela abertura do capital na bolsa de valores. Tudo levou à crescente mercantilização do ensino superior, em que o docente foi obrigado a reduzir a sua força de trabalho e tornou-se parte fundamental para ser geradora da mais-valia (NOGUEIRA; OLIVIERA, 2015).

Assim, vê-se reduzida a sua dimensão qualitativa como valor de uso do trabalho, em favor da dimensão quantitativa como ativo contábil e custo, como qualquer outra organização privada e obstinada pelo lucro. Com a expansão do ensino privado, aumenta o emprego da força de trabalho. Seria um fator favorável, não fossem as condições precárias da maioria desses trabalhadores do ensino. Isso traz um questionamento do modelo adoto entre a eficácia do negócio capitalista da educação e a efetividade/legitimidade do ensino de qualidade (NOGUEIRA; OLIVEIRA, p. 350, 2015).

A tentativa de criar um conceito de professor empreendedor resulta da precarização do trabalho docente, em que as IES privadas se assemelham a outras organizações produtivas e que os professores são tratados de forma semelhante aos trabalhadores de qualquer organização produtiva (BOSI, 2011).

A precarização do trabalho docente pode ser considerada um fenômeno recente, ligado às consequências do aumento do número de atividades realizadas dentro e fora de sala de aula, “extraclasse”, que está diretamente ligado ao número de aulas lecionadas, ao número de escolas e à quantidade de alunos atendidos. A intensificação do trabalho altera a composição do trabalho, uma vez que altera os aspectos da vida profissional e pessoal, implicando sobrecarga do trabalho (PIOVEZAN; DAL RI, 2016).

Isso faz com que o docente não mais consiga separar o tempo do trabalho do tempo de lazer. Os dois tempos se misturam, numa simbiose que não permite a visualização clara dos tempos. A “mistura de tempo” está relacionada à responsabilidade do professor em ensinar diversas turmas de alunos, ministrar diversas disciplinas diferentes, atualizar-se e adaptar-se às novas tecnologias, “fazer os alunos apreender”, cumprir prazos, realizar jornadas pedagógicas e plano de

ensino, desenvolver e executar projetos e participar de reuniões, com uma carga horária acima da contratada, em um ambiente, em inúmeros casos, de salas superlotadas, inalando giz, competindo com o barulho na rua, ventiladores, ar-condicionado e a conversa dos próprios alunos. Para que o professor represente uma alternativa de humanização, é necessário que ele conte com autonomia e desenvolvimento contínuos e tenha condições favoráveis e adequadas para realizar suas atividades, não podendo ficar exposto a situações que o limitem nem comprometer suas ações e, assim, causar sofrimento (JILLOU; CECÍLO, 2015; THIELE; AHLERT, 2012; FREITAS, 2007).

Além da autointensificação do trabalho, dos regimes de contratação e da ideia de aluno-cliente, as empresas educacionais ainda exigem o preenchimento de documentos, diários, listas de presença, planos de ensino *online* e manuais e o uso de inúmeros sistemas de informação diferentes, atividades pelas quais o professor não é pago e não estão computadas em sua carga de trabalho contratada (GUIMARAES *et al.*, 2012).

Outro aspecto está relacionado à demora para a entrega dos horários/grade para o próximo semestre. Como os alunos/clientes demoram para fazer a matrícula, as turmas não enchem. Assim, muitos professores apenas têm acesso a sua carga horária dias antes do começo do semestre letivo. Em alguns casos, essa carga horária ainda pode ser reduzida ou aumentada conforme a demanda de alunos nos primeiros meses do semestre (NOGUEIRA; OLIVEIRA, 2015).

As condições legais indicam uma série de mudanças no trabalho do professor. O tempo reservado para as atividades depende de sua vinculação à instituição. Quanto maior a dependência, mais alterações serão sofridas. Além disso, cabe ressaltar as avaliações institucionais internas, que têm um aspecto de controle quantitativo para avaliar uma atividade qualitativa (PINHEIRO; BENEVIDES, 2015).

Essa obrigação de resultados que hoje é imposta ao professor não leva em conta, na maioria das vezes, as questões estruturais e conjunturais, que envolvem a profissão, tais como condições de trabalho, o que implica em turmas com mais de 50 alunos; falta de uma política de valorização do magistério, o que inclui plano de cargos e salários e um plano de formação continuada; formas de contratação temporária; uma política previdenciária

que permita ao docente se aposentar com dignidade, dentre outras questões fundamentais que deixam de ser consideradas nessas regulações que incidem sobre o trabalho docente, preconizando-o e flexibilizando-o. (PINHEIRO; BENEVIDES, 2015, p. 51 citado por MAUÉS, 2008).

Com um discurso que cria um mundo de sucesso, as organizações conseguem que seus profissionais fiquem fascinados, no qual, para ter êxito, o indivíduo deve estar em constante adaptação ao meio, enfrentando os desafios como prova de eficiência. O sucesso e sua conquista lhe dariam poderes ilimitados, levando-o a acreditar que a empresa está financiando seu sucesso. Esse discurso organizacional, associado ao narcisismo do empregado, gera uma simbiose que pode causar angústia, ilusão, culpa e medo. Tudo isso está associado às mudanças do mundo do trabalho, em que o empregado é descartável do ponto de vista organizacional e a perda do emprego é uma ameaça real na vida de todos (FREITAS, 2006; GAULEJAC, 2007).

Freitas (2006) argumenta que a gestão atual está “doente”, sendo essa afirmação uma forma de chamar a atenção das empresas e dos gestores para os sintomas do mal-estar gerencial, que é derivado da lógica de tratar o ser humano como apenas mais uma peça da engrenagem, a fim de conseguir satisfazer seus interesses comerciais. A ideia deveria ser uma gestão mais humana, que causasse bem-estar gerencial (AKTOUF, 2005).

Essas novas formas de gerenciar as IES estão transformando os docentes em reféns dos critérios de produtividade, diante da implantação de novos valores no mundo universitário, mudando as atividades do trabalho acadêmico (CAMPOS *et al.*, 2004).

Valores como mérito, honra, prestígio, honestidade, integridade, responsabilidade, cuidado com o trabalho e respeito estão rapidamente sendo substituídos no mundo do trabalho por dinheiro (FREITAS, 2006). Valores como autonomia, participação e democratização foram, segundo Nogueira e Oliveira (2015) *apud* Frota e Teodósio (2012), assimilados e reinterpretados, substantivados em procedimentos e normativos que modificaram o trabalho escolar. O trabalho pedagógico deu lugar a uma organização escolar sem a harmonização necessária, o que implicam o processo de precarização do trabalho.

O trabalho produtivo está presente em qualquer relação de produção capitalista contemporânea, não fazendo diferença entre uma fazenda ou uma escola, seja a mercadoria produzida soja ou ensino. O trabalho docente se assemelha ao trabalho nas fábricas, como no taylorismo, que envolve a repetição, a padronização e a fragmentação do serviço (TUMOLO; FONTANA, 2008), além de falta de autonomia de controle do trabalho produzido. Entretanto, Alcadipani (2011a) relembra que o processo de se escrever um artigo acadêmico é extremamente laborioso e que não ser pressionado é crucial para a entrega de um trabalho de qualidade. A escrita de um trabalho acadêmico segue a lógica do artesanato, que é muito diferente daquela da do mundo corporativo, orientada pela prática fordista ou toyotista.

Quando se refere à educação superior, é importante destacar o seu papel na sociedade, que está relacionado ao bem público e ao direito humano. Ao mesmo tempo, a mercantilização da educação constitui uma advertência, pois a educação superior não pode ser regida pela lógica do mercado, visto que, com o passar dos anos, será sua destruição enquanto instituição educativa, construtora da cidadania e parceira da criação de sociedades democráticas (MARQUES, 2013).

Após o referencial teórico da pesquisa, o próximo capítulo detalha a ambiência da pesquisa.

4 AMBIÊNCIA DA PESQUISA

Este estudo tem por objetivo descrever o ambiente da pesquisa: uma instituição educacional privada com ações na bolsa de valores em Belo Horizonte, localizada no estado de Minas Gerais.

As universidades possuem algumas características marcantes, como a indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão. Essas práticas concedem às universidades o direito de serem plurais. Com isso, têm por objetivo incrementar a produção intelectual e de estudos de temas relevantes para a sociedade. Precisam ter um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação de mestrado ou doutorado, sendo primordial o regime de trabalho integral de, no mínimo, um terço de seu corpo docente (BRASIL, 2013c).

Os centros universitários, como as universidades, são plurais, pois abrangem diversas áreas do conhecimento. Aqueles credenciados têm autonomia para criar, organizar e extinguir, em sua sede, cursos de graduação da educação superior. São, assim, certificados pela sua excelência no ensino e aprendizado (BRASIL, 2013c).

As faculdades, com base por meio do Decreto nº 5.773 (BRASIL, 2006), são registradas como instituições privadas ao iniciarem suas atividades. Suas alterações dependerão da regularidade e do padrão de satisfação de qualidade. A elas não é permitido autorizar novos cursos sem a aprovação do órgão regulador, o Ministério da Educação (MEC). Em sua maioria, exercem um número menor de áreas de conhecimento e seus docentes devem possuir, no mínimo, pós-graduação de 360 horas (BRASIL, 2013c).

Telles (2008) afirma que, além dessas prerrogativas burocráticas, todas as IES privadas possuem uma estrutura acadêmica e administrativa, sendo a atividade “fim” exercida pela atividade acadêmica e a atividade “meio” relacionada às questões de finanças, atendimento, marketing e departamento pessoal, dentre outras. As duas estruturas são obrigatoriamente submetidas às normas e aos órgãos do sistema de ensino, bem como às alianças políticas e suas estratégias de mercado.

A instituição Alfa⁷ fundou sua primeira faculdade na cidade de Belo Horizonte-MG, oferecendo o curso de graduação em Administração. Possuía em torno de quatrocentos alunos.

Os valores da Alfa são: integridade, legalidade, transparência, honestidade, humanização, cidadania, meritocracia, profissionalização, efetividade, lucratividade, consciência pedagógica e ética. Para a instituição, o ensino superior é o meio de compreender e transformar a realidade de um país, acreditando na construção de um Brasil mais justo e solidário, por intermédio de seus alunos, professores e parceiros.

Após a modificação do marco regulatório do ensino superior, o investidor Beta (um fundo particular de investimentos em educação) tornou-se acionista da Alfa, aportando capital e experiência internacional em gestão educacional para seu projeto de ensino superior. Por questões internas, o investidor Beta decidiu limitar suas atividades, cessando todos os investimentos que mantinha fora de seu país de origem. Por esse motivo, os acionistas da Alfa negociaram a recompra de suas participações acionárias, o que acarretou a saída definitiva do investidor Beta.

No final da década de 2000, a Alfa abriu seu capital na bolsa de valores. Com isso, deu-se a entrada de um fundo particular de investimentos, que possuía parcerias com várias empresas brasileiras e buscava uma no segmento educacional. No início da década seguinte, houve grande investimento na aquisição de inúmeras unidades educacionais pelo país, tendo a instituição Alfa anunciado a oferta de distribuição pública de ações.

Atualmente, a Alfa possui cursos de graduação e tecnólogos nas áreas de: Ciências Exatas (Arquitetura e Urbanismo, Ciências da Computação, Ciências Contábeis, Engenharias Ambiental, Civil, Computação, Controle e Automação, de Minas, de Produção, Elétrica, Mecânica, Metalúrgica, Química, Mecatrônica Industrial,

⁷ Informações extraídas do site da instituição pesquisada, preservando o sigilo de sua identidade, em razão do compromisso de manter o anonimato.

Sistemas de Informação, Eletrotécnica Industrial, Tecnologia em Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Tecnologia em Banco de Dados, Tecnologia em Gestão Financeira, Tecnologia em Logística, Tecnologia em sistema de internet, dentre outros), Ciências Humanas e da Saúde (Biomedicina, Ciências Biológicas, Educação Física, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Psicologia, Tecnologia em Gestão Ambiental e Tecnologia em Gestão Hospitalar, dentre outros), e Ciências Sociais Aplicadas (Administração, Direito, Gestão Comercial, Jornalismo, Letras, Publicidade e Propaganda, Design de Interiores, Gestão em Recursos Humanos, Segurança da Informação, Tecnologia em Marketing e Tecnologia em Segurança do trabalho, dentre outros). Também, possui mais 79 cursos em diversas áreas de pós-graduação e MBA.

A Alfa possui 25 unidades em diversas cidades do País, sendo 7 na cidade de Belo Horizonte. Atualmente, possui 25 diretores, em torno de 150 a 200 coordenadores e aproximadamente 2.000 professores. Na cidade de Belo Horizonte, há cerca de 500 professores e 70 coordenadores.

Após a contextualização da ambiência da pesquisa, o próximo capítulo detalha o percurso metodológico.

5 METODOLOGIA

Este capítulo apresenta o percurso metodológico usado para o desenvolvimento da pesquisa, contemplando: tipo da pesquisa quanto à abordagem; tipo de pesquisa quanto aos fins e aos meios; unidade de análise, unidade de observação e os sujeitos da pesquisa; técnica de coleta, e técnicas de análise de dados.

5.1 Tipo de pesquisa quanto à abordagem

Esta pesquisa é do tipo qualitativa. Teve como característica principal o fato de procurar esclarecer em profundidade as relações de trabalhos no exercício simultâneo para se exercer nas funções de coordenador e de docente na instituição Alfa diante da precarização do trabalho. Para isso, procurou-se entender os fenômenos segundo a perspectiva dos atores sociais, para, então, interpretar a realidade social. Assim, ao invés de tratá-los como mero objetos, deu-se voz a eles (BAUER; GASKELL; ALLUM, 2002). A abordagem qualitativa caracteriza-se por não se opor a técnicas interpretativas e por permitir o uso de instrumentos para se analisar um contexto (VERGARA, 2007; DENZIN; LINCOLN, 2005).

A pesquisa qualitativa não procura quantificar ou mensurar os fatos estudados. Portanto, não faz uso das ciências exatas, como as técnicas estatísticas, uma vez que seus dados são obtidos por meio das informações das pessoas, dos lugares e dos processos interativos (GODOY, 1995).

A abordagem qualitativa permite, conforme Godoy (1995), estabelecer um eixo e um limite da pesquisa, para fazer um processo de inferência dos sujeitos por meio da realidade vivenciada. Ao abordar a abordagem qualitativa, pretendeu-se compreender os dados abordados, para que a narrativa dos sujeitos de pesquisa pudesse obter uma harmonia. A pesquisa qualitativa permite aos pesquisadores identificar e determinar quais são os pontos de relevância apontados pelos entrevistados, extrapolando, assim, a análise quantitativa, sendo possível nas entrevistas identificar palavras-chave que permitem a elaboração de novas

perguntas, identificando com maior entendimento as percepções dos entrevistados (MINAYO; SANCHES, 1993).

5.2 Tipo de pesquisa quanto aos fins e aos meios

Quanto aos fins, esta pesquisa caracteriza-se por ser descritiva. Pretendia-se oferecer informações contextuais, por meio da precisão dos detalhes, sobre o “como” e o “por que” dos fenômenos, bem como sobre os atores sociais e os fatos (DESLAURIRES; KÉRISTIT, 2010; STAKE, 2011).

Nas pesquisas descritivas, o pesquisador precisa delimitar as técnicas, os modelos e os métodos que serão utilizados para obter êxito na coleta e análise da informação dos entrevistados (TRIVIÑOS, 1987). A pesquisa descritiva expõe as características e variáveis relacionadas ao fenômeno ou processo, sem fazer interferência neles, podendo, ainda, estabelecer correspondências entre as variáveis, definindo sua natureza (GIL, 2006; VERGARA, 2007).

Em relação aos meios, esta pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, que objetiva demonstrar um acontecimento ímpar, a fim de explicitar a realidade que está sendo vivida (GODOY, 1995). Este meio pode ser aplicado quando se limita o número de unidades, que podem, neste contexto, ser definidas como empresas, comunidade, instituição, pessoas, país ou família, dentre outras (VERGARA, 2007). Especificamente para propósito desta dissertação, o estudo de caso está relacionado à Instituição Alfa. O estudo de caso permite que o pesquisador possa analisar as relações sociais, partindo de uma investigação em profundidade, para conseguir investigar um caso em particular, possibilitando um questionamento empírico do fenômeno (YIN, 2005; SEVERINO, 2007).

O estudo de caso tem por objetivo inferir uma percepção maior na relação entre as variáveis analisadas. Vai além da simples e mera identificação dessas variáveis. Com isso, ele se pormenoriza por ser um estudo intensivo, que tem como característica a compressão do assunto abordado como um todo, tendo relevância todos os aspectos (GIL, 2006).

5.3 Unidade de análise, unidade de observação e sujeitos da pesquisa

Segundo Collis e Hussey (2005, p. 73), unidade de análise é o tipo de caso sobre o qual as variáveis ou fenômenos estudados se referem e sobre o qual se coletam e se analisam dados. A unidade de análise deste estudo contempla os coordenadores-docentes que atuam na IES Alfa, que está presente na cidade de Belo Horizonte.

A unidade de observação e os sujeitos também foram os coordenadores de cursos-docentes, ou seja, os coordenadores que também são professores e exercem função simultânea na Alfa. A unidade de observação forneceu os dados para a análise da pesquisa (GIL,2006).

Os sujeitos considerados para a realização desta pesquisa foram os coordenadores-docentes da instituição Alfa, todos com mais de um ano em ambas as funções, nos cursos de graduação bacharel e tecnólogos⁸. Foram entrevistados 10 coordenadores-docentes. O convite foi feito independente da área de atuação e as entrevistas foram realizadas a partir da disponibilidade e do aceite do entrevistado. Os sujeitos de pesquisa são as pessoas que fornecem os dados necessários para se obter êxito na investigação (VERGARA, 2007). O roteiro para as entrevistas semiestruturadas encontra-se no APÊNDICE A.

5.4 Técnica de coletas de dados

Para a coleta dos dados, foi utilizada a técnica de entrevista semiestruturada, ocorrendo da mesma forma para todos os entrevistados. Algumas perguntas foram adequadas com base nas respostas dadas, com o objetivo de esclarecer o que se deseja pesquisar (STAKE, 2011).

A entrevista é uma das técnicas mais utilizadas na área das Ciências Sociais, uma vez que permite lograr informações sobre o que as pessoas pensam, sentem e desejam. Ela oferece ao entrevistador suporte para esclarecer suas dúvidas, além de possibilitar a captação de expressões corporais, atitudes e ênfase nas respostas

⁸ Graduação de curta duração (dois a três anos).

(GIL, 2011). Trata-se de uma forma de conseguir, por meio de um encontro entre duas pessoas, informações a respeito do assunto pesquisado. Pode ser considerada uma excelente forma de investigação social, uma vez que dá ao entrevistador a oportunidade de adquirir, verbalmente, as informações necessárias do entrevistado. Envolve uma conversa orientada para um objetivo definido: recolher, por meio de métodos de arguição, dados para a pesquisa. Mais do que o encontro de duas pessoas, trata-se de uma forma em que o entrevistado obtém informações e opiniões do entrevistado em relação a um assunto específico (LAKATOS; MARCONI, 2007).

As entrevistas apresentaram questões pertinentes aos objetivos definidos nesta pesquisa, tendo como base o roteiro da entrevista semiestruturada, com perguntas elaboradas a partir dos tópicos pertencentes ao seu referencial teórico. Assim, as questões foram elaboradas com vistas a obter resposta que esclarecessem as mudanças das relações de trabalho, na percepção dos coordenadores-docentes da instituição Alfa. As principais categorias capazes de nortear a coleta e a análise dos dados foram os fatores: alterações nas atribuições, incompatibilidade entre as funções de coordenador e docente, mercantilização da educação, desgastes, processo de avaliação, intensificação do trabalho e a precarização do trabalho.

As entrevistas foram gravadas por meio de dispositivo móvel, nos meses de maio e junho de 2016, assegurando-se aos entrevistados o sigilo de suas respostas (FONTANA; FREY, 2005; MUZZIO, 2012). Todos os participante foram informados sobre os objetivos da pesquisa. A participação se deu de forma voluntária.

Posteriormente, as entrevistas foram transcritas em sua íntegra e de forma fiel. As falas dos entrevistados foram editadas, para se adequarem ao texto acadêmico, sem, contudo, modificar o conteúdo.

Os entrevistados foram identificados pela letra E, seguida de numeros de 1 a 10 (E1, E2.....E9 e E10), para que o caráter de confidencialidade fosse respeitado.

5.5 Técnicas de análise de dados

Os dados foram analisados por meio da técnica de análise de conteúdo, utilizada para referenciar as respostas dadas pelos coordenadores-docentes, tendo por finalidade estudar as motivações, atitudes, valores, crenças e tendências de fenômeno (BARDIN, 2006). A autora refere-se à análise de conteúdo como o conjunto de técnicas de estudo de comunicação que têm por objetivo obter, por meio de procedimentos específicos, o conteúdo das mensagens que irão permitir a inferência de conhecimentos.

Foram utilizadas as três etapas básicas do método: pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial (BARDIN, 2006, p. 41).

Após a transcrição das entrevistas, as informações extraídas foram agrupadas em três categorias de análise: alterações nas atribuições do coordenador-docentes com a crescente mercantilização; exercício simultâneo das atribuições do coordenador-docentes e precarização do trabalho dos coordenadores-docentes.

Os relatos dos entrevistados, foram observados e separados por termos de maior representatividade em subcategorias de análise. As subcategorias foram analisadas e compõem os principais resultados da pesquisa. Finalizando, foram retirados trechos das falas transcritas que pudessem exemplificar tanto as categorias como as subcategorias de análise.

O próximo capítulo se propõe a apresentar, descrever e analisar os resultados obtidos.

6 APRESENTAÇÃO, DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo destina-se à apresentação, descrição e análise dos resultados da pesquisa realizada. Primeiramente, caracteriza-se a instituição onde a pesquisa foi realizada, assim como o perfil demográfico dos participantes.

6.1 Caracterização da instituição pesquisada e perfil dos entrevistados

A instituição Alfa fundou sua primeira faculdade na cidade de Belo Horizonte-MG, oferecendo o curso de graduação em Administração. No final da década de 2000, abriu seu capital na bolsa de valores. Com isso, deu-se a entrada de um fundo particular de investimentos, que possuía parcerias com várias empresas brasileiras e buscava uma no segmento educacional. No início da década seguinte, houve um grande investimento, com a aquisição de inúmeras unidades educacionais pelo país, tendo a instituição Alfa anunciado a oferta de distribuição pública de ações.

Atualmente, Alfa possui cursos de graduação e tecnólogos nas áreas de Ciências Exatas, Ciências Humanas e Saúde, além de possuir mais 79 cursos em diversas áreas de pós-graduação e MBA. Abrange 25 unidades em diversas localidades do País, sendo 7 na cidade de Belo Horizonte. Conta 25 diretores, 180 a 200 coordenadores e aproximadamente 2.000 professores. Em Belo Horizonte, há cerca de 500 professores e 70 coordenadores.

Esta pesquisa foi realizada com coordenadores-docentes da Alfa em Belo Horizonte, no quantitativo mencionado na metodologia, a fim de possibilitar a compreensão e identificação das relações de trabalho, na percepção dos coordenadores-docentes no exercício simultâneo das atribuições de coordenador e docente diante da precarização do trabalho (QUADRO 7).

Quadro 7 – Perfil demográfico dos entrevistados, Instituição Alfa

Entrevistado	Estado civil	Sexo	Idade	Escolaridade	Tempo de instituição (em anos)	Carga horária coordenador	Carga horária professor
E1	Solteira	F	46	Doutorado	4,5	40	2
E2	Casada	F	37	Mestrado	5,5	30	2
E3	Solteiro	M	33	Mestrado	3	20	10
E4	Casado	M	40	Mestrado	2	10	6
E5	Casada	F	37	Mestrado	3	10	8
E6	Casado	M	42	Especialista	4	28	6
E7	Casado	M	39	Doutorado	2, 5	32	12
E8	Casado	M	44	Mestrado	2, 5	20	15
E9	Casada	F	34	Especialista	3	10	2
E10	Casada	F	39	Mestrado	4	13	4

Fonte: Dados da pesquisa

A partir da análise do Quadro 7, verifica-se que foi atendido o requisito da pesquisa, que exigia entrevistas com 5 coordenadoras-docentes e 5 coordenadores-docentes. A maioria dos participantes é casada, possui idade acima dos 33 anos, conta tempo de trabalho na instituição acima de 2 anos e grau de mestre, porém 2 têm apenas especialização, o que contraria as características básicas do ocupante do cargo de coordenador, que deve possuir título de mestre.

6.2 Categorias e subcategorias de análise dos dados

Conforme abordado na metodologia e de acordo com os objetivos propostos, algumas categorias de análise emergiram da coleta de dados, como: alterações nas funções de coordenador e de docente com a crescente mercantilização do ensino, desafios do exercício simultâneo das funções de coordenador e de docente e precarização do trabalho do coordenador-docente. Cada categoria apresentou, ainda, algumas subcategorias (QUADRO 8).

Quadro 8 – Categorias e subcategorias extraídas do conteúdo das entrevistas

Categorias	Subcategorias
Alterações nas atribuições dos coordenadores-docentes com a crescente mercantilização do ensino	Funções burocráticas coordenador-docente
	Coordenador gestor <i>versus</i> acadêmico.
	Atribuições do coordenador (gerencial, acadêmico, institucional e política)
	Polivalência
	Contratação por hora
	Desrespeito às leis trabalhistas.
	Atribuições docentes
	Simbiose do tempo profissional e social
	Metas
	Treinamentos e avaliações superficiais
	Sobreposição das tarefas.
	Ausência de autonomia
	Acumulo de coordenações
Exercício simultâneo das atribuições de coordenador e docente	Dificuldades em separar as duas funções, tanto pelos sujeitos como pelos alunos
	Posicionamento perante os questionamentos em sala de aula
	Incompatibilidade da carga horária de coordenador e professor
	Desafios para exercer as atividades simultaneamente.
	Uso do cargo de coordenador para benefícios pessoais
	Satisfação no exercício simultâneo das atividades
	Relação com o discente
Precarização do trabalho dos coordenadores-docentes	Venda de serviços.
	Lei da oferta e da procura.
	Perda de qualidade do ensino
	Perda da capacidade crítica do discente.
	Estratégias de retenção e aumento da lucratividade.
	Perfil amplo, geral, flexível e produtivo do coordenador-docente.
	Coordenador <i>versus</i> docente <i>versus</i> evasão
	Profissional horista
	Conflito coordenador - professor <i>versus</i> salas grandes
	Percepção de “Guerra” no mercado educacional.
	Processo de irritabilidade do coordenador docente.
	Fusão do tempo profissional e pessoal.
	Uso das redes sociais como forma de intensificação e controle do trabalho do coordenador-docente.
	Autoavaliação: contradição entre irritabilidade <i>versus</i> sucesso profissional.
O futuro do ensino superior no Brasil	

Fonte: Dados da pesquisa

Nas seções a seguir, procede-se à análise de conteúdo dos relatos dos sujeitos da pesquisa, com base nas categorias e subcategorias de análise, visando relatar as relações profissionais dos coordenadores-docentes. As categorias e as subcategorias se mostraram intimamente relacionadas e interdependentes. Todavia, embora as análises perpassem por todas elas, decidiu-se por dividir em seções

apenas as categorias, com o intuito de poder dialogar mais abertamente, dentro de cada seção, sobre as subcategorias mencionadas.

6.3 Atribuições dos coordenadores-docentes na Alfa

De acordo com Bassoli (2014), os coordenadores puramente acadêmicos terão que se adequar à nova realidade do mercado, senão serão substituídos. Os relatos abaixo demonstram a realidade das atribuições dos coordenadores-docentes.

Temos que fazer com que os alunos participem do processo de avaliação interna. No início, eu precisava apenas incentivar; depois, passei a ser cobrado por metas, ações descritas, professores envolvidos, distribuição de pontos, muitas reuniões, ranking entre os estados e muita, muita pressão para atingir metas irreais em um tempo muito curto, sem infraestrutura e um bom sistema para que isso pudesse ocorrer. (E1)

Hoje, eu tenho que acompanhar orçamentos dos cursos. Onde já se viu isso! Eu acompanhar quanto meu curso está gastando, sendo que tenho apenas professores. (E2)

Ter que contribuir com a divulgação dos cursos é uma solicitação mais recente, tendo em vista a dificuldade de captação de alunos diante do cenário observado. Tenho que pegar panfletos e levar para casa para distribuir aos meus vizinhos, tudo para conseguir alunos tanto para os meus cursos quanto para os demais. (E3)

Antigamente, eu estava mais preocupada com o curso em si, sabe, a parte acadêmica: contratar professor, resolver problemas acadêmicos dos alunos, fazer reunião pedagógica voltada para a melhoria da qualidade do curso... Hoje, meu tempo é tomado por coisas burocráticas. Quase não sobra tempo para poder “cuidar” do curso. Tenho planilhas e mais planilhas para preencher, e tudo com prazo, pois senão o “farol” acende, e aí a cobrança “vem que vem”. (E10)

Esses depoimentos demonstram as nuances das responsabilidades dos coordenadores-docentes dentro da Alfa. As atribuições burocráticas estão se sobrepondo às questões acadêmicas, o que faz com que o coordenador do tipo acadêmico não consiga manter-se no cargo. Marques, Rocha e Albergaria (2009) confirmam que a função gerencial passou por diversas transformações e que, diante do desenvolvimento das organizações, foi necessário adequar as atribuições do gerente à necessidade dos processos. O coordenador de curso na instituição Alfa não coordena os cursos, mas sim os gerencia, com o objetivo de empreender, pois necessita estar envolvido com o negócio da organização.

Para obter resultados favoráveis, a Alfa determina que seus coordenadores executem suas atividades com competência e eficácia. As atribuições dos coordenadores elencadas por Franco (2002) são associadas a quatro áreas (Gerenciais, Acadêmicas, Institucionais e Políticas), fato confirmado nos relatos dos coordenadores desta organização.

Eu tenho que verificar a infraestrutura dos cursos, recepcionar os calouros, realizar a composição financeira dos inadimplentes, contratar e demitir professores, acompanhar o orçamento dos cursos, ser responsável por toda a parte acadêmica dos cursos, conferir todos os acervos da biblioteca e captar alunos. (E4)

Eu tenho, em suma, que atender. Fico com a parte de atendimento a alunos e professores e a parte comercial, que é a captação, qualidade do curso, visão de curso fora da faculdade, além da gestão. Ainda tenho que trabalhar como assistente de secretaria e do pessoal do laboratório. (E5)

[...] de contratação do professor, elaboração do horário... Agora tem um sistema que está para sair, que é uma mudança a mais. Eu tenho que aprender a mexer nele, para depois passar para o professor, mas este não é cadastrado e, assim, não consegue fazer nada. Com isso, eu tenho que pegar todo o serviço que o professor tinha que fazer, entrar com minha senha e fazer todo o trabalho dele. Isso é muito complicado. Tudo por causa de um sistema que não funciona. (E6)

Os relatos de E2, E4 e E6 demonstram que o coordenador é polivalente na Alfa. Cabe a ele atender a todas as demandas dos alunos, professores, coordenadores, diretores e mídia externa e interna, trabalhar no *marketing* na secretaria e lecionar, tendo que realizar todas as tarefas que lhe são atribuídas com afinco, eficiência e rapidez.

Para realizar suas atividades, os coordenadores-docentes são contratados por hora. Na Alfa, estas podem variar de 10 a 40 horas semanais, podendo aumentar ou diminuir, dependendo da quantidade de cursos por eles coordenados, das salas e do número de alunos vinculados ao curso, o que causa instabilidade.

Nas entrevistas, foi possível verificar que o número de horas trabalhadas extrapola qualquer carga horária contratada. Os relatos E1, E2 e E3 confirmam os desrespeitos às leis trabalhistas, visto que não lhes é possível reivindicar horas

extras nem banco de horas, uma vez que são contratados como coordenadores horistas, parciais e exercem atividades de coordenadores de regime integral.

Eu tenho 40 horas, mas devo gastar mais de 10 a 15 horas semanais para conseguir atender à demanda. E, algumas vezes, não dá tempo. (E1- 40h)

Eu acho que o tempo inteiro, porque eu recebo as mensagens no meu celular, os e-mails novos. Então eu já vejo: se é urgente, eu já abro e respondo. Inclusive, dependendo do remetente, eu respondo no final também. (E2- 30h)

Por semana. Varia da época do ano. Nossa! Em janeiro, fevereiro e março, 60 horas. Agora, depois, aí tem semana que era 20. Aí eu cumpria as 20. Tem semana que eu preciso de 40. E, aí, tenho que usar o final de semana. Mas no início, na época de matrícula, em que a gente trabalha, eu preciso de muito tempo. (E3- 20h)

Segundo os relatos acima, a quantidade de horas extras trabalhadas chega a quase 50% da carga contratada efetivamente. Esse trabalho “extra” realizado não é remunerado nem incluído em banco de horas, pois, é realizado em casa e nos finais de semana. Neste caso, a instituição não considera como trabalho a ser pago.

Todos os entrevistados exercem, além das atribuições de coordenador, as de docente. Franco (2002) afirma que os coordenadores devem exercer a atividade docente para melhor compreender o curso e, com isso, atender às demandas políticas, servindo como referência para os demais professores.

Ah! Professor, geralmente, é final de semana, é sábado, domingo, direto, o tempo todo preparando aulas para a semana toda, porque, como os horários de coordenação são mais apertados, eu tenho menos tempo para lidar com aula. Então, sábado e domingo é o tempo que tenho para me dedicar como professor. (E8)

Fora de sala de aula o que eu posso me dedicar é duas horas, mas não é nem de longe o suficiente, porque o número de alunos é muito grande. Mas a demanda da coordenação me “sufoca” e, conseqüentemente, a demanda do professor. (E9)

Os relatos de E8 e E9 retratam como o coordenador-docente exerce, ou tenta exercer, de forma adequada as atribuições de docentes, que são duramente afetadas por causa da demanda proveniente do cargo de coordenação. Assim, as atribuições de professor são realizadas com o que sobra de tempo, não sendo uma prioridade.

O relato anterior de E2 sobre os *e-mails* que chegam a seu *smartphone* e que imediatamente já tem que dar seguimento ao seu trabalho independente do horário, demonstram que Boltanski e Chiapello (2009) estão corretos ao afirmarem que a fusão do tempo profissional com o tempo social faz com que não mais seja possível separar o tempo do trabalho do tempo pessoal. Os relatos a seguir comprovam essa ideia.

Como eles não têm um coordenador que fique de manhã, à tarde e à noite. Eu faço isso. Fico aqui na Instituição Alfa de segunda a quinta e só não venho sexta à noite. Mas mesmo durante o dia, quando não estou cumprindo meu horário, eu fico aqui, e aí a gente acaba se envolvendo com a atividade, e não tem jeito. Você sabe, tem os prazos que precisam ser correspondidos, vídeos para assistir e serem analisados. Quando estou fora daqui posso fazer isso. (E1)

A semana tem quantas horas mesmo? São todas elas. Todas elas? Excluindo quatro horas para dormir, o resto é trabalho! Hoje, o professor (posso falar que comecei a dar aula em meados do ano 2000) é muito diferente. Você simplesmente ia para a sala de aula e não tinha mais nenhum envolvimento. E olha que comecei a trabalhar em escola particular do ensino médio. [...] acaba que você trabalha todos os finais de semana, os sábados passam a ser letivos. Então, hoje você não tem esse perfil de professor que vem dar aula e vai embora. Você precisa de um professor parceiro ali, para trabalhar junto com o aluno dentro da instituição, para fazê-la crescer. (E8)

Essa simbiose do tempo de trabalho com o tempo pessoal tem reflexo nas metas estabelecidas pela Alfa. O conflito é manifestado entre as partes interessadas (coordenador, professor, aluno e acionistas). Alcadipani (2011a) alerta que o mundo acadêmico passou a ser gerido e dirigido pelas mesmas normas do mundo corporativo, dentre elas as metas.

Nem sempre o que a faculdade quer é o que o aluno e o professor querem. O professor, em geral, quer que eu aumente a carga horária da disciplina: tem disciplina que caiu de 80/100 horas para 60, e isso traz redução de salário para ele. Mas a gente tem que se enquadrar, tem que reduzir. O aluno, às vezes, não entende a grade toda do curso. Ele quer tirar disciplinas, para que fique aquelas que ele tem interesse. Mas com os "ensalamentos" (junção de turmas e séries), a instituição Alfa dá preferência para disciplinas genéricas. (E4)

As pessoas que definem as metas e os prazos estão longe das unidades. Não sabem qual é a realidade de cada campus, cobrando, então, coisas que, muitas vezes, fogem da realidade. (E8)

Os prazos não condizem com o volume de demandas atribuídas. Por isso no cargo de coordenação há muita rotatividade. (E5)

Não temos suporte para cumprir as metas e prazos, mas temos que atingi-las, além de haver uma enorme sobreposição de prazos e atividades. (E10)

Os coordenadores E4, E5, E8, e E10 refletem uma opinião quase unânime dos coordenadores - docentes: as metas e prazos estabelecidos pela Alfa são impossíveis de serem atendidos, existindo contradições nos objetivos, sendo que a vontade da instituição se sobrepõe à dos demais, conforme relata um coordenador-docente:

Com o professor a gente consegue ser bem franco. As coisas funcionam assim: Você quer? Tem interesse? Com o aluno a gente faz o que é possível. Ou seja, se uma sala tem 100 alunos, eu não vou dividir, mesmo porque não tenho autonomia para fazer isso, e o aluno vai ter que ficar naquela sala. Temos que ver isso como um jogo de xadrez, onde eu também sou uma peça, assim como o aluno, o professor e a instituição, que é o rei. (E8)

A busca por resultados é constante na Alfa. A ordem é sempre conseguir mais. Para que isso aconteça, os coordenadores-docentes são treinados e avaliados constantemente.

Na Alfa, tanto o processo de treinamentos quanto o de avaliação são realizados em plataformas *online*. Para os treinamentos, existe uma plataforma em que os coordenadores-docentes inserem seu CPF e têm acesso aos cursos 100% *online*, com emissão de certificados. Esta permite a seus gerenciadores obterem informações sobre a quantidade de cursos realizados e o tempo que o coordenador-docente ficou conectado por dia, semana e mês e fazerem o cruzamento dos dados sobre a quantidade de horas conectadas *versus* certificados emitidos. Para conseguir um certificado, é necessário acerto de 80% das questões propostas. Além disso, caso realize um curso e não consiga obter seu certificado, o coordenador-docente deve justificar por escrito ao seu gestor imediato sobre o porquê da sua ineficiência na conclusão do curso e solicitar mais uma chance. A plataforma de treinamentos é uma forma de controlar e gerenciar o que deve ser apreendido pelos empregados, gerando perfis e cursos previamente definidos.

Por meio desse perfil, os coordenadores-docentes precisam realizar, obrigatoriamente, todos os cursos disponíveis, pois há metas estabelecidas com prazos determinados. Devem também gerar dois perfis, um para atender às demandas gerenciais e outro, às acadêmicas.

A instituição fornece capacitações virtuais. Mas, em função da demanda da coordenação, é difícil fazer capacitação como professor. (E7)

Entendo que não há capacitação, pois tudo é imposto e cada um se vira como pode. (E2)

No início, os treinamentos eram esporádicos; depois, passaram a ser obrigatórios, com data e tudo para entregar. Quando não conseguimos bater as metas de treinamentos, somos chamados à atenção. Hoje a instituição Alfa promove a disputa entre os cursos, unidades, regionais e nacionalmente. Por isso, temos que conseguir ficar sempre no topo. (E6)

Em 2016, foi instituído um dia em cada mês como sendo o “Dia Alfa”, para que todos os empregados realizem os cursos, sendo ofertada uma premiação ao colaborador que efetuar o maior número de atividades naquele dia. Além disso, os nomes são expostos para todos os empregados da instituição, quantificando quanto cada um realizou. Entretanto, para aqueles que não executaram nenhum curso ou que obtiveram um pequeno número as cobranças são realizadas na mesma ferramenta de divulgação para todos os envolvidos no processo, desde a diretoria até os auxiliares.

Outra ferramenta utilizada para mensurar a produtividade dos coordenadores-docentes é a “Avaliação Discente”. Méis (2003) e Bosi (2007) lembram que a ameaça do desemprego pode ser observada no ambiente acadêmico pela forma de se avaliar a produtividade. Em um ambiente marcado pela intensa competição, para determinar quem é o melhor fica quase impossível criar uma identidade coletiva. O que ocorre é o contrário: a individualidade é aflorada, sendo medida naqueles que são produtivos e improdutivos, tornando-se a competição a regra básica. Aproveitando-se dessa constatação, a instituição Alfa promove a sua avaliação discente.

A avaliação dos coordenadores-docentes e dos professores é realizada em um processo *online*. O aluno acessa o sistema digitando sua matrícula e senha e atribui

notas de 1 a 10, onde 1 é “muito ruim” e 10 é “excelente”, em vários quesitos, dentre eles: “O coordenador lhe atende com presteza e rapidez?”, “O coordenador consegue solucionar seus problemas?”, “Como o coordenador fomenta novas práticas para o curso?”, “O coordenador é presente em sala de aula?”, “Seu professor consegue passar o conteúdo com clareza?”, “Seu professor te atende de forma precisa fora de sala de aula ?” , “Seu professor elabora atividades de acordo com o conteúdo lecionado?”.

Este é um típico processo quantitativo de avaliação, denominado “Pesquisa de satisfação discente”, que, segundo Alcadipani (2011a), é similar às pesquisas de satisfação de clientes realizadas após o indivíduo consumir um produto ou serviço, ou seja, uma pesquisa quantitativa para uma lógica qualitativa.

É uma avaliação muito superficial, em que o aluno rapidamente descobre um jeito de terminar em menor tempo, pois não quer perder tempo fazendo algo que não o trará resultados. Assim, como professora, normalmente, tirava boa nota, mas como coordenadora ficava sempre com uma nota mediana. (E5)

O processo de avaliação institucional faz com que os profissionais sejam obrigados a agradar aos alunos e a promover a famosa “política da boa vizinhança”. (E3)

Acho que é uma avaliação que nem sempre retrata a realidade em si. Por isso, temos que levar em consideração muitas coisas. A avaliação que o aluno faz do professor nem sempre é real. Dependendo do momento em que ele a faz, tem alguns fatores externos que influenciam muito. (E1)

Isso é claro para mim, por acontecer na prática. Eu dou aula em outra instituição e minhas notas são muito melhores do que aqui, onde eu sou coordenador também. (E4)

Os relatos dos coordenadores sugerem que o sistema educacional está voltado para metas e resultados, que demonstram quais são os melhores profissionais com base no processo de avaliação. Os resultados obtidos determinaram as diretrizes a serem seguidas, o que, segundo Campos *et al.* (2004), muda as atividades do trabalho acadêmico, fazendo, conseqüentemente, com que os coordenadores-docentes se tornem reféns da produtividade diante da imposição de novos valores no mundo universitário.

Ainda seguindo a mesma lógica de processos, os coordenadores-docentes possuem baixa autonomia para solucionar as questões administrativas e acadêmicas locais. A ausência de independência para realizar essas atividades faz com que eles sejam vistos como aqueles que recebem o questionamento e os direcionam. Na Alfa, são os departamentos acadêmicos, alocados na sede da corporação, que determinamos rumos dos processos locais e nacionais.

Martins e Honório (2012) já haviam constatado que a autonomia do professor e do coordenador tinha diminuído com o avanço dos grandes grupos educacionais. Na Alfa não foi diferente.

Autonomia, quase que nenhuma. Quando necessito de algo, como divisão de sala, aumento da carga horária, problemas financeiros, falta de acesso às plataformas de ensino, plano de aula, compra de livros, paralisação dos vestibulares, tudo é na matriz! Tenho sala com 100 alunos e não cabe mais nenhum, porém a cada semana entra mais e mais. Quando solicito à matriz para interromper o vestibular, a resposta que eles me dão é que eu tenho que arrumar um jeito. “Não podemos perder alunos”. Isso tudo depende da aprovação externa. Ou seja, da matriz. (E1)

Tudo é na matriz. Aqui eu sou apenas um atendente. Sou extremamente limitado. O máximo que consigo é alterar uma nota, e isso porque eu estou sendo intrometido, porque é função da secretaria. Mas como demora muito e o aluno não quer esperar, eu faço. (E3)

Por exemplo, todo semestre quem define as disciplinas a serem ofertadas é a matriz. Então, muitas vezes, eu estou com o horário pronto e cai uma “bomba”: as disciplinas presenciais com professores passam a ser virtuais. Como eu explico isso aos professores e alunos? A matriz decidiu, e pronto. Não tem como argumentar, pois, é para o Brasil todo. Às vezes, me sinto como um “garoto de recados”. (E4)

As alterações nas atribuições dos coordenadores-docentes são representadas também pelo acúmulo de coordenações. Além de gerir o curso dentro da sua formação, administram cursos de áreas afins e, algumas vezes, de campos totalmente diferentes. Com isso, a Alfa consegue reduzir o custo do curso e evita a contratação de um coordenador para cada um deles, pagando as mesmas dez, vinte horas para o mesmo coordenador, para que ele possa coordenar cinco cursos diferentes com uma carga horária de vinte horas (o que, na realidade, deveria ser cinco coordenadores com dez horas).

Essa posição da Alfa contraria o entendimento de Franco (2002) a respeito do ideal para que o coordenador possa realizar um trabalho eficiente e produtivo, que é de quarenta horas semanais. Além disso, o mesmo autor define que o coordenador deve ser mestre, mas a Alfa ainda possui em seu corpo de coordenação dois especialistas, que estão no cargo há quatro anos. Dessa forma, o custo é reduzido ainda mais, uma vez que as coordenações de cursos passaram a ser cargos administrativos, não sendo, portanto, regidos pelos sindicatos dos professores. Assim, são pagos às coordenações salários fechados para uma quantidade determinada por horas, e não por curso.

Eu coordeno cinco cursos das mais diversas áreas e tenho vinte horas, o que na realidade são quatro horas para cada curso semanal. (E8)

Eu coordeno um grupo de treze cursos. Ou seja, sou coordenador de quase quinze cursos e tenho vinte e oito horas semanais para coordenar tudo isso. (E6)

Eu coordeno seis cursos da mesma área, mas isso não quer dizer que sejam iguais; são muito diferentes. Sou formada em uma área específica. Ou seja, dentro da minha área eu domino, mas na área específica dos outros cursos, quando vou fazer banca de professores para uma disciplina específica, eu fico assim: “Bom, bom, excelente”, porque eu literalmente não sei sobre o que o professor está falando. (E2)

Os depoimentos acima confirmam as afirmações de Sampaio, Novaes e Lima (2012) de que, para atender às demandas do capitalismo tecnológico, o novo perfil do trabalhador deve ser amplo, geral, flexível e produtivo.

Todas as modificações vivenciadas demonstram a urgência em verificar as alterações nas atribuições do coordenador-docente. Os relatos deste estudo demonstram que os coordenadores-docentes têm sentido o impacto da mercantilização na Alfa, que quer continuar a gerar lucro em detrimento da qualidade e do bem-estar de seus empregados.

Em síntese, pode-se constatar que as atribuições dos coordenadores-docentes estão sofrendo alterações, que os coordenadores essencialmente acadêmicos estão desaparecendo e que as questões burocráticas estão se sobrepondo às questões acadêmicas. Os coordenadores-docentes passaram a exercer atividades gerenciais regidas pelas mesmas regras do mercado corporativo. Metas, prazos, acúmulos de

tarefas, treinamentos, avaliações e competitividade passaram a fazer parte da rotina do trabalho do coordenador-docente. Por isso é possível constatar que existe uma fusão do tempo profissional com o tempo social, o que faz com não seja possível separar o tempo do trabalho do tempo profissional.

A produtividade passa ser mensurada por pesquisas quantitativas para atividades qualitativas. Além disso, foi possível constatar que a baixa autonomia para solucionar questões administrativas e acadêmicas perpassa uma ideia de ineficiência e ineficácia do coordenador-docentes ao seu alunado.

Os desafios em exercer as duas funções simultaneamente também foram encontrados em grande parte nos relatos dos sujeitos e na pesquisa. A seção a seguir trata dessa análise.

6.4 Os desafios do exercício simultâneo das atribuições de coordenador e de docente

Segundo Franco (2002), é importante que o coordenador de curso seja professor em pelo menos duas turmas. Na Alfa, é obrigatório que todos os coordenadores sejam professores em quaisquer cursos, de preferência nos quais ele coordena. Entretanto, os coordenadores-docentes encontram dificuldades em separar as duas funções.

Na realidade, não existe isso. Eu não consigo fazer essa dissociação; É o tempo todo em sala. Enquanto professor, eu sou coordenador, porque os alunos durante o momento da aula já perguntam de problemas que eles têm, a fim de buscar solução. Quando estou na coordenação, em determinados momentos, eu estou preparando alguma atividade que vai ser feita em sala de aula. Acaba que um prejudica e também ajuda. Mas, na maioria das vezes, prejudica. (E7)

É difícil. O aluno tem contato com você na sala de aula e sabe que você é coordenadora e começa a perguntar coisas da coordenação, e não coisas da matéria. Por mais que você tente dividir isso, não dá. Por exemplo, se eu estou montando aula e chega um e-mail urgente, eu paro a minha aula para atender a essa demanda. (E5)

Num primeiro momento, a gente tenta, mas se torna inevitável. As duas coisas se misturam, mas eu tento. (E6)

De acordo com esses relatos, tanto os coordenadores como os alunos encontram dificuldades em desassociar o cargo de coordenador como o de docente, fazendo com que os dois se misturem, gerando alguns embates. Os alunos utilizam do tempo em que o coordenador está como professor em sala de aula para poder realizar reclamações gerais, aproveitando o ambiente propício para questionar o coordenador- docente em relação a outros professores, qualidade do ensino, infraestrutura. Ou seja, tudo que, caso ele fosse apenas um professor, não seria questionado, mas por ser um coordenador, requerem uma posição. Nesses casos, os coordenadores - docentes se posicionam da seguinte forma:

Ah! Eu lido como coordenadora. Não consigo. Você acaba querendo defender mesmo. Claro que temos erros, mas se tem erros a gente tenta melhorar. Porém acabo respondendo como coordenadora, e não como professora. (E5)

Isso é muito tranquilo. Defendo o curso, apesar das falhas, porque falhas sempre vão ocorrer. Não é só aqui, dentro na instituição em que eu trabalho. Qualquer instituição tem falhas. Então eu procuro sempre mostrar o outro lado, mostrar o que tem de bom. A posição nessa hora é como coordenadora. (E10)

Existem reclamações de todos os tipos, de infraestrutura, relacionadas à didática dos professores, de conteúdo, de postura profissional, do não atendimento das demandas pela secretaria, da cantina; enfim, várias. Dado o elevado número de reclamações, classifico por prioridade aquelas que inviabilizam as aulas como as mais importantes. Mas me posiciono como coordenador. (E3)

Não consigo. A responsabilidade enquanto professor é sempre maior. O que é possível fazer é atender às demandas da coordenação em sala de aula. Porém, como temos muitos problemas estruturais e com professores, é muito difícil separar as atribuições, mesmo em sala de aula. Você vai dar aula e não tem data show, cadeira para os alunos, ou o professor da sala ao lado não chegou, ou o banheiro está vazando água, ou não tem água no bebedouro. Enfim, muitos problemas que interferem na sala de aula. (E8)

Os relatos dos coordenadores-docentes E3, E5, E8 e E10 não conseguem separar os dois cargos. Entretanto, para conseguirem êxito maior em suas ações, narram que são necessários alguns cuidados para exercerem as duas funções simultaneamente e, assim, não prejudicar sua imagem perante seus alunos e pares.

É possível, mas o profissional deve estar preparado para o volume de demandas, que chegará de forma simultânea. (E3)

Acredito que seja compatível, e é uma coisa muito bacana. Mas, se não soubermos administrar e organizar tudo, não dá certo. (E1)

É compatível se a carga horária de professor for reduzida. Se a carga horária de coordenação for alta e a de professor também, não dá. Ou um ou outro, os dois vão sair mal feitos. Não tem como dar certo assim. (E8)

Acredito que seja viável sim. Acho até interessante, pois a gente, enquanto coordenador e professor, tem uma proximidade maior com os alunos e com a sala de aula. Então, muitas vezes, eu, somente como coordenadora, quando um professor vier relatar para mim uma ocorrência de sala de aula, eu não consigo me aproximar daquela situação, mas quando eu estou em sala de aula consigo entender perfeitamente o professor e a posição em que ele está em sala de aula. (E9)

O perfil desejado, tal como relatado por Franco (2002), em que o coordenador tem que ser docente também, além de ter capacidade de gestão, de incentivar e de favorecer a implementação de mudanças, só é possível, segundo os relatos dos coordenadores-docentes da Alfa, se eles tiverem carga horária reduzida. Entretanto, não é o que acontece, uma vez que eles não são contratados por regime integral e necessitam trabalhar em outros locais, além de terem uma carga de horas-aula superior à compatível para o exercício das atividades.

Segundo Marconi (2011), as atribuições e ações dos coordenadores são realizadas de acordo com o que a Alfa necessita. Mas, segundo os relatos dos coordenadores - docentes, para realizarem as duas funções com eficiência, eles necessitam de mais carga horária e menos atividades. Esse conflito poderia ser solucionado caso a Alfa repassasse algumas ações burocráticas de menor relevância para outros profissionais, para de que o coordenador pudesse se dedicar a realizar ações de maior relevância estratégica, conforme sugere o mesmo autor.

Exercer duas funções dentro da Alfa traz inúmeros desafios aos coordenadores-docentes para exercerem as duas funções simultaneamente, como exemplificado a seguir.

Os alunos não conseguem separar as duas funções. Quando estou em sala de aula, sou interrompida várias vezes com dúvidas da coordenação. (E10)

O maior desafio é eu conseguir chegar na sala de aula. Os alunos não entendem que saiu o coordenador e entrou o professor. Me interrompem o tempo todo em sala de aula! (E9)

O maior desafio é separar as duas funções. Não consigo cumprir apenas o meu horário determinado para a coordenação. Eu ponho a coordenação em primeiro lugar e a sala de aula fica em *stand by*. Eu não consigo dividir de forma harmoniosa meu tempo (E4).

O maior desafio é não deixar o trabalho de coordenação interferir no de professor (E7).

Os relatos de E4, E7, E9 e E10 evidenciam como principal desafio o fato de não conseguirem separar as duas funções e de relacionarem que os alunos também não conseguem. Segundo Tolfo e Piccinini (2007), a flexibilização do trabalho trouxe um frescor maior ao capitalismo, além de menos proteção, mobilidade e maior adaptabilidade. Entretanto, os coordenadores-docentes E6 e E8 chamam a atenção para outros fatores que causam desafios no exercício simultâneo.

Conseguir defender a instituição quando ela está errada. As condições de sala de aula são pouquíssimo adequadas. Os professores possuem mais atribuições do que deveriam e conciliar estes fatores, tentando ao máximo defendê-los, para garantir que os alunos sejam prejudicados o mínimo possível, demanda muita negociação com a instituição. (E6)

Captar aluno é meu maior desafio. (E8)

Os desafios de E6 e E8 estão relacionados com as afirmações de Colombo (2011) de que nas instituições privadas de ensino superior os empregados são agentes do negócio e o capital humano deve ser usado para fidelizar seus alunos e maximizar a lucratividade.

O exercício simultâneo das atividades de coordenador e de professor também gera benefícios que podem satisfazer tanto o ego profissional quanto o pessoal do professor, tal como ressaltam os seguintes entrevistados.

Você pode escolher com quem vai trabalhar e aumentar a sua carga horária como professor (politicamente falando, as pessoas não vão assumir isso). Você está mais blindado. Querendo ou não começa a fazer parte do hall mais seleta. Você tem contato com a diretoria, que é muito mais próximo, passa a ser mais bajulado, mais respeitado e ainda tem algumas regalias. (E8)

Lecionar, participar da formatura como paraninfa, patrona ou professora homenageada. (E1)

Olha, o único benefício que eu consigo visualizar é que eu acabo me garantindo como professor, pois me coloco na grade. Mas isso também não quer dizer que seja uma garantia, pois, se não for bom professor, eu também sofrerei reclamações. (E3)

Os benefícios que os coordenadores-docentes obtêm estão relacionados a realizações pessoais, desde ser bajulado por causa do cargo até ser convidado para uma formatura e garantir o próprio emprego para o semestre seguinte. Esses depoimentos vão de encontro aos argumentos de Méis (2003) e Bosi (2007), de que onde o ambiente acadêmico é marcado por intensa competição, ficando quase impossível criar uma ideia de coletividade, aflorando o individualismo.

Quando questionados sobre o que lhes trazem mais satisfação no exercício simultâneo das funções de coordenador e docente, os coordenadores-docentes foram enfáticos em destacar o reconhecimento do aluno pelo trabalho realizado. A constatação vai de encontro à pesquisa realizada por Jilou e Cecílio (2015), na qual onde ficou comprovado que a satisfação está relacionada ao ato de ensinar ao discente, sendo o contato essencial.

O contato mais direto com o aluno, poder transmitir e compartilhar o conhecimento com eles. (E5)

O contato com o aluno, quando você consegue resolver, ajudá-lo, ver o crescimento dele dentro do curso, quando você vê que ele conseguiu o estágio, que a gente conseguiu a vaga para ele. Isso traz grande satisfação. (E6)

Quando você percebe que o aluno apreendeu, ficou satisfeito, e você tem o *feedback* positivo. Isso traz muita satisfação. (E7)

Os demais relatos vão ao encontro dos depoimentos de E5, E6 e E7, em que o aluno é o ser central da satisfação do coordenador-docente. Esse fato levanta a discussão, pois os coordenadores-docentes estão aceitando de maneira passiva a mercantilização do ensino, que transforma o aluno em cliente Baldan (2007) e que está transformando o profissional da educação em mero prestador de serviço. Uma das explicações seria, conforme argumentam Boltanski e Chiappelo (2009), o enfraquecimento dos sindicatos e as negociações de forma individual, que, além de enfraquecer os sindicatos, acirraram as competições internas das organizações.

Na percepção dos coordenadores-docentes, existe uma compatibilidade no exercício simultâneo das funções de coordenador e de professor. Mas, ao realizar uma análise mais profunda, é possível verificar que as atribuições de coordenação estão se sobrepondo às de professor, uma vez que o tempo de sala de aula não está sendo respeitado e as obrigações de coordenação não deixam que o coordenador-docente execute suas tarefas acadêmicas com maestria.

Os coordenadores-docentes realizam todas as atribuições que lhes são determinadas, mas não possuem tempo integral de trabalho, sendo remunerados por hora, tanto para serem coordenadores como para serem professores. É possível verificar uma angústia nos coordenadores-docentes em relação à qualidade do ensino ofertado e ao não aprendizado do aluno. Essa angústia está levando-os a duvidar de sua própria eficiência, que só é aguçada quando recebem algum prêmio de consolação, como ser paraninfo.

Mesmo sendo conflitante o exercício das duas funções simultaneamente, é cada vez mais importante que professores partilhem da ideia de serem coordenadores e de coordenadores serem professores, visto que a Alfa acredita que seus empregados devem atuar como agentes do negócio.

A análise dos dados relativos ao exercício simultâneo das funções de professor e das de coordenador de cursos na Alfa revelou que os coordenadores-docentes não conseguem separar as duas funções, agindo de forma que a função de coordenação sobreponha à de professor. Isso causa nos alunos um estranhamento em relação a qual momento ele está relacionando com o coordenador ou com o professor, visto que as demandas do cargo de coordenação estão sendo resolvidas dentro do ambiente do professor.

A satisfação do coordenador-docente está diretamente relacionada à do aluno. O exercício das duas funções simultaneamente também traz ao coordenador-docente benefícios pessoais e profissionais, contribuindo para satisfazer seu ego.

A seguir relata a precarização do trabalho do coordenador-docente.

6.5 Precarização do trabalho do coordenador-docente

A precarização do trabalho do coordenador-docente pode ter como uma de suas justificativas a mercantilização do ensino superior, segundo Sguissard e Silva Junior (2000), pode ser entendida como uma forma de aplicar práticas que o mercado utiliza, levando as instituições de ensino a serem meras prestadoras de serviços educacionais, criando alunos-clientes (ALCADIPANI, 2011a) e professores empreendedores (BOSI, 2011), em que os docentes são tratados de forma semelhante à dos trabalhadores produtivos.

A mercantilização da Alfa é um dos fatores que está levando à precarização do trabalho, que, segundo Guerra (2010), pode ser compreendida por meio de diferentes argumentações: empregos temporários, subcontratação, desregulamentação do trabalho, alterações na legislação trabalhista, vínculos cada vez mais precários e instáveis, terceirização, informalidade, jornadas de trabalho e salários cada vez mais flexíveis, polivalência, generalização, ambientes hostis ao trabalho e falta de suporte dos sindicatos. Essas características marcam o ambiente de trabalho dos coordenadores-docentes. Mesmo em níveis e forma variáveis, elas estão presentes na vida profissional do coordenador-docente, aliadas às mudanças nos cenários organizacional, político, econômico e social, que contribuem para que seu trabalho se precarize nas mais diversas formas e contextos.

Em relação ao processo de mercantilização da Alfa, os coordenadores-docentes relataram práticas mercantilistas, como afirma Baldan (2007): campanhas agressivas de *marketing*, promoções de mensalidades e venda promocional de material didático e de seguro educacional.

Sim. Em épocas de matrículas, a instituição oferece promoções para convidar e incentivar os alunos a realizarem o pagamento da matrícula com desconto na mesma por tempo determinado. (E1)

Sim, o tempo todo. Nesta instituição, o negócio é a venda da educação. (E2)

Sim. Todos os métodos estatísticos para analisar os números de cada curso e estudos de perfil socioeconômico das várias regiões da cidade, para atingir o perfil do aluno. (E3)

Temos cinquenta vagas e precisamos preencher todas. Para isso, usamos desde desconto até campanhas agressivas na mídia, para que o aluno venha estudar com a gente. Recentemente, fizemos uma campanha que tinha curso superior com valores de 250,00 (a mensalidade por todo o curso) e o curso mais caro era 790,00. Ou seja, temos alunos que entraram pagando 50% menos do que os alunos que aqui já estudavam. Como resultado, lotou, esgotaram-se as vagas. (E6)

Os relatos acima enfatizam o uso da Lei da oferta e da procura: quando é necessário, a Alfa abaixa os preços, faz promoções, dá descontos e bolsas, para não ficar com vagas ociosas. Com isso, ela consegue maximizar seus ganhos, uma vez que não possuirá carteiras vazias em sala.

A mercantilização das práticas educacionais gera impactos diretos nas atribuições dos coordenadores-docentes. Segundo Guerra (2000), as pressões do “aqui e agora”, dos fins que justificam os meios, levam o trabalhador a ter que se adaptar às constantes mudanças, levando, por fim, à perda da qualidade do trabalho. Neste sentido, E2, E7 e E10 argumentam:

Todos na instituição tornam-se vendedores. O professor e a coordenação são envolvidos nas questões de gestão, passando a observar índice de evasão. Os processos se tornam mais contínuos e mecanizados na busca por resultados. Recebemos alertas todos os dias de como estão as matrículas, rematrículas e quanto falta para bater a meta, tudo isso fazendo comparações com as demais unidades no Brasil. (E2)

Queda na qualidade dos cursos, alunos estudando em cursos que não são realmente adequados, queda na carga horária do professor, alta rotatividade no cargo de professor e coordenador. (E10)

Se você voltar há poucos anos, Belo Horizonte tinha de três a quatro faculdades particulares. Então a concorrência por vaga era muita. O coordenador nem precisava se preocupar com a questão comercial. Mas hoje temos que captar alunos, trabalhar para que eles acreditem no nosso curso. O nosso maior marketing é o professor. Nas feiras que fazemos e convidamos os futuros alunos, se o professor der uma palestra bacana, apresentar um trabalho interessante aliado à nossa política de preços, eles, com certeza vão estudar conosco. (E7)

Os coordenadores-docentes da Alfa foram questionados sobre as estratégias que utilizam para não perderem alunos e, assim, manterem a lucratividade da instituição e do seu curso.

O que nós fazemos é forçar mais à medida que o aluno vai conquistando mais conhecimento que está sendo ofertado a ele. Mas nos primeiros períodos nós vamos bem devagar mesmo, até porque a deficiência que o aluno vem do mercado para cá nos força também a ir mais devagar. (E4)

Aqui, a grande massa de desistência é nos primeiros períodos. A ideia central é colocar nessa fase os melhores professores. Assim, o aluno se encanta e o número de evasão diminui. Bons professores fazem com que os alunos, mesmo com problemas e estruturas, fiquem na faculdade. Isso é certo. (E8)

Bons professores. Essa é a estratégia. Nos primeiros períodos nós colocamos o que temos de melhor para os alunos. Assim eles se encantam com a faculdade. Você ter um professor que joga no seu time, em que possa confiar, que sabe lidar com as demandas extraclasse e que não vai ficar criando “picuinha” com qualquer coisa, que vai saber contornar os problemas, até mesmo quando a instituição está errada, é essencial. Acredito que são os professores a nossa principal estratégia para não perder alunos. (E9)

Nos relatos de E4, E8 e E9, verifica-se que a principal figura de retenção dos alunos está centrada na imagem dos professores, que são peça fundamental. Ressalta-se que na visão dos coordenadores-docentes o professor é muito mais importante que as outras estratégias. Essa tática adotada pelos coordenadores vai ao encontro do que afirma Bosi (2011), de que as instituições estão tentando criar um conceito de professor empreendedor. Este professor é visto como uma peça primordial para os resultados da instituição, desde que esteja alinhando com as demandas (COLOMBO, 2011).

Partindo dessa estratégia, os coordenadores-docentes possuem poder de decisão sobre a vida profissional do professor. Segundo Sampaio, Novaes e Lima (2012), o perfil dos empregados deve ser amplo, geral, flexível e produtivo. Essas características são utilizadas na montagem do horário dos professores, cabendo ao coordenador-docente fazer essa escolha de forma a atender aos anseios da instituição, que, em muitos casos, não estão de acordo com aquilo que os professores e os alunos almejam. Os relatos a seguir ilustram essa situação:

O perfil de gestão, pelo fato desta característica contribuir na solução de problemas e conflitos. Preciso de professores generalistas e especialistas. Aquele que dá uma disciplina em uma área não serve. Tem que ser especialista em uma área, mas poder lecionar em disciplinas como na área de humanas, mesmo sendo da área de exatas. (E7)

Eu levo em consideração a nota da avaliação institucional dele. Se ele me atende, se eu peço e ele me retorna, porque tem professor que é adorado em sala de aula, mas quando eu ligo não me atende, eu mando e-mail não me responde. Então, eu preciso de um professor parceiro. (E6)

Tem que considerar os dois juntos, não pode ser só bom professor porque nossa atividade também envolve uma parte burocrática muito grande. (E10)

Não tem como dissociar. Isso, não. Eu sou cobrado como coordenador para que o professor cumpra os prazos e as diretrizes da instituição. As duas formas são avaliadas. Mas, se tiver que analisar o peso do acadêmico com o de produção dentro da sala de aula, eu vou ficar com o que ele produz em sala. Enquanto ele conseguir segurar o aluno e satisfazer o mesmo, eu vou mantê-lo na grade. Mas ele não pode se esquecer de aperfeiçoar a gestão. (E1)

Por meio desses relatos, afere-se que há divergências quanto à opção de priorizar o modelo de gestão do professor para a montagem dos horários, não sendo dada prioridade ao modo acadêmico, mas sim à junção deles. A ideia do professor empreendedor é determinante para a escolha de quem será mantido na grade ou demitido.

Os coordenadores-docentes foram questionados se, quando estão exercendo a função de professor, levariam em consideração a perda de alunos por reprovação. Eles foram enfáticos em dizer que não pensam nisso quando têm que reprovar os alunos.

Não. Meu foco é exercer a função de professor e orientador no processo de aprendizagem e de adquirir conhecimento. Não me sinto privada ou coagida pelo fato de que se houver reprovação o aluno vai desistir, evadir do curso. (E10)

Não levo em consideração estes fatores. Acredito que o estudante deve provar seu conhecimento para ter notas. Realmente, a desistência de alunos é prejuízo, mas dano maior é entregar ao mercado profissionais sem capacidade. (E1)

Não. Nunca levo. Inclusive já reprovei três alunos que logo se formariam. (E4)

Esses argumentos demonstram que, mesmo vivendo uma lógica mercantilista, os coordenadores-docentes, quando vivenciam a docência, têm aflorado valores como mérito, honra, honestidade e integridade, itens que, na visão de Freitas (2006), estão sendo substituídos no mundo do trabalho por dinheiro.

As nuances da mercantilização do ensino superior ajudam a precarizar o trabalho do coordenador-docente. Segundo Guerra (2010), o medo de perder o emprego e a precarização fazem com que o profissional busque a sua empregabilidade e aceite o trabalho flexível, gerando desestabilização na profissão e na carreira. Uma das formas encontradas pela Alfa de flexibilizar o trabalho é o pagamento por hora/aula. Essa estratégia é apontada em pesquisa realizada pelo Inep (2013), que constatou que a maioria dos professores do ensino superior privado trabalha como horista. Os professores têm regime de pagamento alinhado com o número de horas-aula que cumprem na organização. No caso da Alfa, o mesmo se aplica aos coordenadores – docentes. Com isso, eles, em sua maioria, são horistas no exercício das duas funções. Apenas E1 trabalha quarenta horas semanais. Ela atua em regime integral no cargo de coordenador de curso. Os demais coordenadores-docentes são contratados como horistas.

É válido ressaltar que um dos coordenadores-docentes apontou que não existe nenhum professor em regime integral em sua unidade, que possui 55 docentes.

Guerra (2010) argumenta que está aumentando o número de alunos em sala de aula, que em alguns casos pode variar de 100 a 150, com apenas um professor. Em relação a instituição, os coordenadores-docentes foram questionados primeiramente *como coordenadores* sobre lucratividade e qualidade; depois *como professores* acerca da qualidade do ensino oferecida onde trabalham.

A lucratividade é relacionada ao desempenho das coordenações. Esta situação é ruim e faz com que o coordenador seja totalmente um gestor, e não um educador. (E4)

Maximizando a lucratividade, realmente está, mas o coordenador tem cada vez mais um baixo desempenho. Como explicar para cem alunos que o professor não veio, que não tem data show? A pressão psicológica é muito grande e gera enorme estresse nos coordenadores. (E6).

No momento atual do País, não é nem o aumento da lucratividade, mas sim a garantia de sobrevivência. Isso é tendência no mundo todo. O Brasil ainda está atrasado nisso. Vejo como uma tendência. As instituições estão partindo para turmas grandes. (E8)

Bom, eu penso, não somente agora, mas sempre pensei da seguinte forma: quem promove a sua aprendizagem é o aluno. Então, se ele tiver que aprender em uma sala com trinta, cem, se ele quiser, ele vai apreender, porque o responsável pelo aprendizado dele é ele. Não adianta culpar a instituição ou o professor, pois é responsabilidade dele aprender. (E5)

Sem dúvida, estamos maximizando a lucratividade, mas não temos outra saída; é o que temos para sobreviver. Do ponto de vista comercial, é bom. A instituição está treinando professores para trabalharem em salas maiores. (E9)

Com relação ao exposto, E4 e E6 enxergam com preocupação essa condição, mas E8, E5 e E9 não veem problemas em relação a turmas grandes. Afirmam que isso é uma tendência, justificando essa questão com base na ideia de que o aluno é responsável pelo seu aprendizado e por causa da crise financeira que assola o País. Esses coordenadores-docentes utilizam os argumentos elencados por Franco (2002) nas funções políticas, quando ele deve saber fazer o *marketing* do seu curso e ser responsável por atender a seus anseios, precisando ser um gerente na essência, para poder reduzir custos e ampliar receitas. Essa é a principal discordância entre os coordenadores-docentes pesquisados.

A situação se inverte quando questionados se acreditam, enquanto professores, ser normal salas de aula com mais de cem alunos.

Prejudica. Em salas muito cheias. a orientação é mais genérica. Não dá para aprofundar. A gente transfere para o aluno a responsabilidade de buscar sozinho o conhecimento e de se aprofundar no assunto. (E4)

A gente tem que se reinventar. Não tem saída. Cem alunos é a coisa mais difícil do mundo, mas estou lecionando para 126 estudantes em turmas diferentes e está dando certo. Poderia ser melhor em uma turma menor, mas a gente tem que se reinventar e se adequar, pois esse é o futuro. Não tem mais saída. (E8)

Como professor, para mim, isso é péssimo, é surreal! (E6)

Eu acho que é assim: quando você está passando o conteúdo até por ser tranquilo, mas no momento da dúvida do estudante, quando tem que auxiliar, é muito difícil, pois temos alunos de origens diversas precisa dar mais atenção para um do que para o outro, fica complicado. Como peço para apresentar trabalho com salas com esse número de alunos? Mas estamos sendo treinados para isso. (E9)

Eu posso afirmar que não é normal. É fácil? Não! Para eu lidar com turmas com essa quantidade de alunos não é uma coisa simples; exige muito de

mim como professora. Seria muito melhor se eu pegasse turmas com 50 alunos. Meu trabalho seria mais fácil (E5).

Pode-se aqui verificar uma incongruência na forma de atuação: Quando atua como coordenador, ele procura uma forma para atender às demandas da instituição, mas quando atua como professor, não consegue repetir o mesmo discurso, gerando um conflito que pode causar desgastes no exercício das suas atribuições, gerando um mal-estar profissional.

A esse respeito, Freitas (2007) argumenta que organizações criaram uma percepção de “guerra” no mundo corporativo, em que, para não ser demitido ou perder o seu cargo, o profissional tem que fazer o seu melhor sempre. Nesse sentido, quando questionados a respeito do uso dessa metáfora no trabalho acadêmico, os coordenadores-docentes apresentaram os seguintes argumentos:

Na verdade, guerra é uma palavra bem forte, mas, certamente estamos em constante guerra, sim e tentamos sempre realizar o melhor. Eu não penso assim, mas tem muita gente que pensa que tem que fazer o melhor sempre para não ser demitida. (E1)

Sim, mas nem sempre o melhor conteúdo e didática são mais valorizados. Hoje, pela sobrecarga de funções dos coordenadores, vejo que muitos priorizam o professor que divide funções ao de sala de aula, o que é um erro, porque isso retorna futuramente em demanda de alunos e reclamações na diretoria. (E2)

Não tenho dúvidas quanto a isso. O mercado educacional, ainda mais nesse processo recessivo, proporciona brigas por mensalidades baixas. Vemos faculdades colocando outdoors em frente a outras para captar alunos. Ou seja, isso não é diferente do que acontece também no mercado em outras atividades. Por isso, cada vez mais temos que nos empenhar para podermos dar retorno positivo ao aluno. (E4)

É possível verificar pelos relatos dos coordenadores-docentes que a ideia de guerra é clara e de que a produtividade e rentabilidade são fatores primordiais para se conseguir manter o emprego.

Associado à luta pela empregabilidade, Freitas (2006) e Goulejac (2007) argumentam que a voracidade do capital financeiro, o trabalhador do “aqui e agora”, as situações precárias, as constantes mudanças, a perda da qualidade do trabalho e a intensificação do trabalho, tem levado os coordenadores-docentes a se

envolverem com o trabalho como se fossem os donos do negócio, mesmo sendo esse, segundo Alcadipani (2011a), um ambiente desfavorável para o acadêmico de vocação.

A esse respeito, os coordenadores-docentes da ALFA foram questionados sobre quantas vezes nos últimos seis meses ficaram irritados e com vontade de “jogar tudo para o alto”. Os depoimentos que se seguem revelam que, além de passarem por um constante processo de irritabilidade, a fusão do tempo profissional com o tempo social intensifica e aumenta o nível de exploração deles como trabalhador.

Acontece pelo menos uma vez por semana como coordenador. (E1)

Todos os dias. Acho que desde a segunda semana que me tornei coordenador já venho sentido isso. Depois veio esse sentimento como professor porque eu não consigo realizar um trabalho de qualidade. (E3)

Várias vezes como coordenadora. Eu nem consigo contar quantas vezes foram. É tudo para ontem, te exigem uma dedicação quase que exclusiva. Eu tenho trinta horas, mas tem momentos em que a demanda é tão grande, é tanta coisa, que se eu não trabalhar de manhã, de tarde, de noite e até de madrugada, eu não vou conseguir entregar as coisas no prazo e vou ser cobrada e apontada. O coordenador de curso antes era acadêmico; hoje, ele é um coordenador fictício, um gestor de curso. (E2)

As alterações vivenciadas pelos coordenadores-docentes no ambiente de trabalho têm como ponto essencial a Terceira Revolução Industrial, que, como argumentam Silva; Silva; Gomes (2002), ajudou o trabalho a se tornar mais rápido e dinâmico considerando o uso de diversos mecanismos eletrônicos.

Uma das ferramentas utilizadas na Alfa é o monitoramento por meio do *Whatsapp* e do *Facebook*. Os coordenadores-docentes são orientados a responderem de forma imediata ao questionamento de professores e alunos, o que corrobora com a visão de Mendonça *et al.* (2012) de que a informatização coopera para a intensificação do trabalho. Os coordenadores-docentes relatam suas vivências a respeito dessa nova forma de controle.

A instituição usa bastante, até mesmo para mandar mensagens para os alunos. (E9)

Devido à facilidade, pois todo mundo tem rede social. Portanto, a facilidade que o aluno tem ali, como ele manuseia todos os dias (se não todas horas), para o aluno está bem fácil. (E10)

O *Whatsapp* faz com que a gente trabalhe mais em casa. Às vezes, as demandas vêm pelo aplicativo e aquilo já começa a me preocupar. Não porque é uma coisa desgastante, um problema, mas, às vezes, é uma demanda que eu tenho uma data para entregar. Sei que as requisições são muitas e que surgem de repente. (E7)

Quando enviam uma mensagem no grupo do *Whatsapp*, eles verificam quais pessoas visualizaram e quais se posicionaram. Se você não opinou, a cobrança acontece ali mesmo, independente do dia da semana. No *Facebook*, eu tenho que compartilhar todas as campanhas, porque senão eu vou ser cobrada também. (E5)

Os coordenadores-docentes expõem como ocorre o uso dessas ferramentas de uso pessoal que passaram a ser utilizadas de forma profissional. É possível verificar que as cobranças acontecem em diversos momentos, não sendo respeitados nem os finais de semana. O uso desses mecanismos faz com que o profissional se sinta controlado e avaliado constantemente.

Sendo a avaliação uma forma de controle, os coordenadores-docentes foram questionados a respeito da autoavaliação; ou seja, qual a percepção que eles possuem a respeito de como são avaliados pelos seus pares, coordenadores, professores e, também pela instituição.

Bem, sempre comentam que eu realizo um bom trabalho e que consigo levar essa situação esdrúxula, que é a coordenação, com bom humor. (E2)

Um coordenador dedicado, que corre atrás para resolver os problemas que aparecem, para alunos e professores, que trabalha com foco na melhoria dos processos da instituição. (E6)

Eu acho que eles me avaliam de forma positiva, já até escutei isso deles, que sou uma pessoa muito comprometida, tanto com a organização como com os alunos, e a serenidade com que eu conduzo. Então, eu acho que eles me avaliam de uma forma positiva. (E7)

A respeito da forma como os professores avaliam os coordenadores-docentes, eles possuem as seguintes percepções.

Eles têm uma imagem positiva. Como eu quero que eles sejam meus parceiros, eu sou parceiro deles também. Então sempre, me coloco à

disposição. Tem professor que me liga no sábado à tarde e eu atendo, sempre me coloco ao dispor para montar cronograma de aula e tudo mais. (E7)

Acredito que a avaliação é boa, até porque sou um deles e sei o que passam em sala de aula e fora dela. Nunca tive problemas com professores. Sempre tive apoio. (E6)

Avaliam razoavelmente por não conhecerem as atribuições do cargo de coordenação. (E10)

No último quesito, em relação à instituição, os coordenadores têm a seguinte percepção:

Avaliam bem, mas exigem sempre mais do que é possível entregar. (E4)

Bem, porque sempre tive bons resultados e tenho um trato direito e franco com ela. Sempre tive bons retornos da diretoria e demais membros da superintendência. (E6)

Acredito que tenho uma boa avaliação porque entrego tudo nas datas corretas. O meu grupo de professores é bem alinhado às diretrizes da instituição e o reflexo disso é uma boa avaliação da instituição. (E8)

Analisando as respostas dos coordenadores-docentes, é possível verificar que a Alfa consegue atingir o objetivo de alienar seus empregados com a utilização da metáfora “guerra”, descrita por Freitas (2007). Tal como argumentam Freitas (2006) e Gaulejac (2007), os coordenadores-docentes estão fascinados pelo discurso de sucesso de que vão ter um mundo de conquistas se conseguirem ser eficientes e, com isso, poderão obter poderes ilimitados.

Os coordenadores-docentes, foram questionados anteriormente sobre o processo de irritabilidade, sendo verificado que eles estão passando por um processo de estresse constante. Porém, quando perguntados sobre o sucesso do seu ofício, eles relataram que estão realizando um excelente trabalho e que atendem a todos os anseios da instituição e de seus pares. Piovezan e Dal Ri (2016) acreditam que, uma vez que a intensificação do trabalho altera sua composição, ela também altera a vida pessoal e profissional do coordenador-docente.

Finalizando este estudo sobre os coordenadores-docentes na Alfa, os sujeitos foram questionados quanto ao futuro da educação superior no Brasil. Os relatos demonstram uma preocupação latente sobre a qualidade do ensino, o alcance da educação híbrida, que mistura o ensino presencial com o ensino a distância dentro e fora da escola, e as perspectivas para o avanço dos grupos educacionais Kroton e Anima com capital aberto.

Acredito que os grandes grupos irão dominar o mercado, trazendo perda de qualidade do ensino. (E1)

São baixas, hoje. Conhecendo as instituições por dentro, não contrataria um engenheiro, um arquiteto, um fisioterapeuta, um advogado, enfim, profissões de grandes impactos, de grande maioria das instituições privadas. Inclusive, hoje quando vou entro em contato com um médico, excluo os formandos de muitas faculdades particulares que conheço. (E2)

As preocupações de E1 e E2 já são uma realidade. Conforme afirma Lüders (2016), a união da Kroton com a Estácio criou uma companhia com um milhão e meio de alunos, o que representa 30% do mercado, e com valores de 25 bilhões de reais. Chaves (2010) confirma o posicionamento da coordenadora-docente ao afirmar que apenas 10% dos alunos de direito provenientes desses grupos educacionais conseguem aprovação no exame de Ordem dos Advogados do Brasil.

Outra questão abordada nas respostas contemplou a crise econômica e política pela qual o Brasil passa e o ensino híbrido.

Haverá uma queda na entrada de alunos, fazendo com que os crescentes lucros das instituições se estabilizem. Entretanto, a massificação do ensino superior é um caminho sem volta, já que os governantes notaram que isso é uma das mais fortes ferramentas para futuras eleições. (E3)

O futuro da educação vai passar pelo ensino híbrido. Vai acabar essa questão da separação entre educação presencial e a distância. Vai chegar num modelo bem estruturado, que vai trazer a qualidade e o desempenho esperado pelos alunos. (E4)

Segundo argumenta Alcadipani (2011a), as empresas educacionais já ajudaram a massificar o ensino superior de tal forma que hoje minimizam o ensino e maximizam os diplomados com cursos enlatados, professores mal remunerados e material didático de péssima qualidade. Em relação ao discurso do ensino híbrido, hoje os

grupos educacionais já o utilizam de forma expressiva, pois todos os cursos que são reconhecidos pelo MEC podem ter 20% de disciplinas a distância. Vende-se um curso presencial, mas quando o aluno-cliente descobre, é um curso semipresencial.

Percebe-se o quanto a mercantilização da Alfa contribui para a precarização do trabalho do coordenador-docente, devido à postura adotada pela instituição, que é gerenciada como companhia, orientando-se com foco nas metas, na redução de custo, na produtividade e nas avaliações.

A análise dos dados relativos à precarização do trabalho dos coordenadores-docentes na Alfa revelou que existem práticas mercantilistas, como campanhas agressivas de marketing para conquistar alunos, o uso de professores como peça de retenção e o uso da Lei da oferta e da procura, para determinar as práticas a serem utilizadas.

Constatou-se, também, que as pressões do que “aqui e agora” e dos fins que justificam os meios levam o coordenador-docente a acostumar-se com as constantes mudanças, levando-o a uma perda da qualidade do trabalho. Outro fator constatado é a junção do modelo acadêmico com a do de gestão para atribuir horas/aulas e a preferência do sistema horista em detrimento do parcial e integral. É possível verificar, ainda, que os entrevistados acreditam que é necessário realizar o melhor sempre, para assim manterem-se empregados.

Verificou-se ainda, irritabilidade causada pela fusão do tempo pessoal com o tempo profissional e pelo o uso de ferramentas de controle, como Whatsapp e Facebook. Constatou-se que, ao avaliar-se perante seus pares e a instituição, o coordenador-docente realiza seu trabalho com eficiência e eficácia, uma vez que ainda continua empregado. Entretanto, quando se considera a docência o coordenador-docente refuta a ideia de aprovação contínua para evitar a evasão, mas não consegue enxergar um horizonte de mudanças. Acredita em um acirramento do mercado com a expansão dos grandes grupos educacionais e a utilização cada vez maior do ensino híbrido.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa buscou investigar as relações de trabalho, na percepção dos coordenadores-docentes da Alfa no exercício simultâneo das atribuições de coordenador e docente diante da precarização do trabalho. Buscou-se, para tal, embasamento teórico, como detalhado no capítulo 3.

Para o alcance dos objetivos propostos, realizou-se um estudo descritivo de caráter qualitativo, baseado no método de estudo de caso.

No total, dez coordenadores-docentes do ensino superior privado da Alfa, localizada em Belo Horizonte, Minas Gerais, participaram como sujeitos da pesquisa e foram convidados a responder a um questionário semiestruturado. Este continha questões que abordavam desde a carga horária como coordenador e como professor e os desafios do exercício simultâneo das duas atribuições até os impactos em suas atribuições causados pela precarização do seu trabalho, sendo o objetivo do estudo compreender esses aspectos.

O tratamento dos dados se deu por meio da análise de conteúdo, recorrendo-se como critério para a escolha das categorias e subcategorias a repetição e à frequência dos relatos, tal com descrito por Bardin (2006).

As principais categorias encontradas foram: alterações nas atribuições dos coordenadores-docentes com a crescente mercantilização do ensino; o exercício simultâneo das atribuições de coordenador e docente e precarização do trabalho dos coordenadores-docentes.

A *primeira categoria* de análise considerou os aspectos relacionados às alterações nas atribuições dos coordenadores-docentes com a crescente mercantilização. As subcategorias encontradas no âmbito desta temática se relacionam a: funções burocráticas, conflito entre o coordenador-gestor e o coordenador - acadêmico; polivalência, ou seja, necessidade de realização de todas as atribuições de coordenador e de professor com competência e eficácia, mesmo em condições

adversas; e modo como a contratação por hora não lhes dá outra alternativa a não ser trabalhar em casa, de madrugada e nos finais de semana, o que faz com que haja uma simbiose do tempo profissional com o tempo social, causada pelo acúmulo de atribuições e metas, que são irreais e impossíveis de serem realizadas.

Aliam-se a isso os diversos treinamentos, que são superficiais e mensurados por meio de avaliações quantitativas para trabalhos qualitativos. Além disso, pôde-se verificar que os coordenadores-docentes são constantemente “bombardeados” por tarefas, gerando um acúmulo. Como consequência, as metas irreais citadas não são cumpridas.

A ausência da autonomia faz com que os coordenadores-docentes sejam vistos apenas como “garotos de recados”, meros atendentes, que precisam solicitar a aprovação de qualquer ação para a sua matriz. Outro fator verificado foi o acúmulo de coordenações sem a respectiva reciprocidade de salário. Os coordenadores-docentes estão aglomerando coordenações de diversos cursos, sendo ou não da sua área de atuação, para poderem manter seus empregos, o que contraria as ideias defendidas por Franco (2002).

Os coordenadores-docentes estão sendo obrigados a coordenarem cursos de áreas afins e de áreas diferentes da sua formação e a lecionarem sem receberem nenhuma contrapartida da Alfa, a não ser manterem-se empregados. Os relatos demonstram que o coordenador de curso acadêmico desapareceu. Hoje, a Alfa exige que seus coordenadores sejam gestores dos cursos, tornando-os lucrativos.

Ainda sobre as alterações verificou-se processo de pressão por aumento da lucratividade, em que os custos devem ser reduzidos ao máximo para maximizar os resultados. Para tanto, essa organização utiliza os coordenadores-docentes como agentes para conseguir os resultados esperados, submetendo-os, assim, a cumprirem metas, exigindo que seus professores cumpram as determinações sem questionamentos. Para que isso aconteça, é necessário que os empregados estejam alinhados com o objetivo do negócio.

A *segunda categoria* considerou aspectos relacionados ao exercício simultâneo das atribuições de coordenador e de docente. As subcategorias encontradas foram: dificuldades para separar as duas atribuições pelos coordenadores-docentes e pelos alunos, posicionamento perante os alunos em sala de aula sobre questionamentos diversos, relação entre a carga horária de coordenador e a de professor, desafios, benefícios e satisfação em exercer as atividades simultaneamente, uso do cargo para benefícios pessoais e a relação com o discente.

Por meio dos relatos, percebeu-se que é quase impossível desassociar a figura do coordenador da do professor pelo próprio sujeito e pelo discente. Entretanto, a sobrecarga de tarefas das coordenações está atrapalhando o desenvolvimento das atividades de professor.

Os coordenadores-docentes não estão sabendo equacionar essa relação. Mesmo afirmando que são compatíveis, eles não conseguem equacionar o tempo para cada uma nem alinhar com seu alunado os horários específicos quando estão exercendo a função de professor ou coordenador. São responsáveis também por fazer com que o aluno não confunda esses horários, pois a postura do coordenador-docente em sala de aula não é a de professor, e sim a de coordenador, utilizando do espaço da docência para resolver questionamentos da coordenação, deixando de atuar naquele momento somente como professor.

Essa relação ambígua acaba prejudicando o andamento das aulas e sobrecarregando o coordenador em suas atribuições. Uma das causas para que os coordenadores-docentes não consigam equacionar o tempo de professor e de coordenador está relacionada à questão de a maioria dos coordenadores ser horista e não integral, o que gera acúmulo de atribuições não solucionadas dentro das horas contratadas pela Alfa.

Essas demandas são transportadas para a sala de aula, no horário em que estão exercendo a função de professor. Isso ajuda a gerar desafios para o exercício simultâneo das duas funções, por exemplo chegar em sala de aula para lecionar, pois os alunos querem falar com o coordenador a qualquer momento. Há, também, as interrupções em sala de aula, tanto de seus alunos e do corpo administrativo a

para solução de problemas da coordenação quanto de alunos de outras turmas, que não conseguem separar as duas funções.

Outros desafios citados foram captação de alunos, venda de seus cursos e dos demais e exercício de atribuições da área comercial para conseguirem “colocar para dentro” todos os alunos disponíveis sem se preocupar com a bagagem anterior deles.

Houve, todavia, relatos benéficos por exercerem os dois cargos simultaneamente, como: escolher com quem trabalhar, ser patrono ou paraninfo e garantir-se como professor para o próximo semestre. Estes são benefícios individualistas, que não trazem nenhuma contribuição para o grupo. Ao contrário, causam instabilidade, pois com a troca de um coordenador todos os profissionais alocados nos cursos correm o risco de perderem seus empregos pouco a pouco.

Os coordenadores-docentes apontaram como fator principal de satisfação do exercício simultâneo das funções o sucesso do discente. Eles atrelam toda a sua satisfação na conquista dos alunos e por fazerem parte do sucesso deles.

A *última categoria* abordou a precarização do trabalho do coordenador docente. Com subcategorias, apareceram a venda de serviços; Lei da oferta e da procura, perda da qualidade, a formação crítica do discente, estratégias de retenção e aumento da lucratividade, novo perfil do coordenador-docente amplo, flexível, geral e produtivo; coordenador versus docente versus metas de evasão, profissional horista, conflito coordenador- professor *versus* sala grande, percepção da metáfora “guerra” (FREITAS, 2007); processo de irritabilidade, fusão do tempo profissional e tempo pessoal, uso das redes sociais, autoavaliação e contradições e, por fim, o futuro do ensino superior privado no Brasil.

Os coordenadores-docentes foram enfáticos em afirmar que a Alfa utiliza constantemente métodos mercantis, como promoção de mensalidades, venda de material didático, seguros e demais serviços educacionais. Todas essas questões estão relacionadas à Lei da oferta e da procura. Ou seja, quando não estão conseguindo obter as metas de captação e rematrícula, eles se utilizam de todas as

ferramentas disponíveis para conquistar os alunos-clientes, sem se preocuparem se os alunos entrantes irão contribuir para a melhoria da qualidade do curso.

A questão é conquistar as metas e comemorar os números alcançados. A qualidade é relegada a segundo plano. Desde que as notas de avaliação externas continuem em três, o que garante a continuidade dos benefícios econômicos, o restante é relevado. Com isso, ocorre uma perda da formação crítica do discente, pois disciplinas que são essenciais para tanto estão sendo retiradas da grade ou disponibilizadas na plataforma de educação a distância, onde não existe discussão sobre os temas, mas apenas uma visão genérica e rasa sobre o assunto.

Como é necessário cada vez mais diminuir os custos e maximizar a lucratividade, a estratégia mais barata para conter a evasão dos alunos, principalmente nas séries iniciais, é alocar disciplinas genéricas com conteúdo simplórios e professores empreendedores que estão alinhados às diretrizes da instituição. Assim, os professores exercem um encantamento nos alunos, tornando-se facilitadores do processo de aprendizagem, diminuindo, assim, a evasão e maximizando o lucro institucional.

Ressalta-se que nesta pesquisa apurou-se que uma coordenadora trabalha como regime integral, os demais, são coordenadores e professores horistas. A imposição desse regime faz com que eles sejam obrigados a ter carga horária tanto de coordenador como de professor acima do ideal para exercerem uma atividade condizente com a responsabilidade que detêm.

Entretanto, a maximização e a precarização do trabalho dos coordenadores-docentes têm mais nuances. O processo denominado “salas grandes”, salas com um número de cem, cento e trinta, cento e cinquenta alunos, é causa da maior discordância entre os mesmos.

Alguns acreditam que esse é um processo sem volta, uma tendência, da qual não há como fugir, e que a qualidade e a vontade de apreender não estão comprometidas, pois o aluno é responsável pela busca do seu conhecimento, sendo o professor apenas um facilitador do processo. Todavia, outro grupo sugere que não há como

obter qualidade com salas com um número elevado de alunos, sendo essas observações relacionadas à visão de coordenador.

Quando questionados como professores, as observações são unânimes a respeito dessa questão. É impossível desenvolver um trabalho de qualidade com esse número de alunos em sala de aula. No início, pode ser interessante, mas com a progressão das atividades torna-se uma tarefa surreal, o que reflete na qualidade do ensino e, conseqüentemente, na qualidade do profissional para o mercado.

Alguns justificam as adequações da Alfa como reflexo da crise econômica e da constante ideia de “guerra” no mercado corporativo e educacional. Esta organização tem que utilizar todas as ferramentas para poder vencer a crise e para que os empregados exerçam suas atividades com eficiência, pois o medo de serem demitidos a qualquer momento os leva a agir de forma individualista, o que dificulta qualquer tentativa de união deles para combater a crescente precarização do seu trabalho.

A precarização também está representada no crescente processo de irritabilidade dos coordenadores-docentes, que têm vontade de desistir de tudo constantemente, que fundem o tempo profissional e com o tempo pessoal em um só tempo: o do trabalho. Este, a cada dia se torna mais constante, com a utilização das redes sociais e o controle exercido sobre as postagens enviadas nos aplicativos de mensagens instantâneas e a obrigatoriedade de postagem de respostas imediatas aos seus superiores, professores e alunos.

Todas essas questões parecem ser superficiais, mas exaltam um processo de constante insatisfação e irritabilidade com as demandas ofertadas pela Alfa. Todavia, quando questionados sobre como a instituição os avalia, os coordenadores-docentes afirmaram que esta os qualifica muito bem, pois ainda continuam empregados e que, depois que a crise passar, eles conseguirão o sucesso almejado, como se apenas isso importasse.

Os coordenadores-docentes têm preocupação com o futuro da educação superior. Entretanto, todas as questões levantadas já fazem parte do seu presente. O domínio

do mercado pelos grupos educacionais, o ensino híbrido, a baixa qualidade dos profissionais formados nessas instituições e a massificação do ensino superior já são uma realidade vivenciada.

Levando-se em consideração os relatos, torna-se necessário que a Alfa reveja suas políticas internas de qualidade do trabalho. Cabe a essa instituição verificar se as políticas adotadas a todos os *stakeholders* estão sendo respeitadas e bem aplicadas.

As limitações da pesquisa estão relacionadas, primeiramente a uma lacuna da existência de bibliografias específicas para o foco do estudo. Em segundo lugar, a indisponibilidade dos coordenadores-docentes, visto que o acúmulo de tarefas não lhes oferecem tempo ocioso. E por último a resistência de alguns coordenadores-docentes mesmo com a segurança do anonimato não se sentiam seguros em participar da pesquisa.

A pesquisa realizada neste estudo contribuiu para a ampliação dos conhecimentos sobre essa nova realidade dos coordenadores-docentes perante a crescente mercantilização do ensino e a precarização do seu trabalho. Por meio dela, os resultados apresentados apontaram a necessidade de um novo olhar para os coordenadores-docentes, sendo iminente a intervenção da Alfa nos processos relacionados a suas atribuições, com o intuito de obter melhora nas condições de trabalho, em que a qualidade possa andar junto com a lucratividade e que, por meio da promoção de treinamentos ou da redefinição de tarefas, eles possam reaprender a desassociar o tempo do trabalho. Mas para isso é necessário que os coordenadores-docentes tomem consciência do seu papel de sujeitos históricos, capazes de transformar o ambiente ao seu redor. Assim, acredita-se que os resultados desta pesquisa possam ser usados como forma de reflexão e de possíveis intervenções nas normas que estão gerindo o sistema educacional privado no Brasil, contribuindo para a melhoria do exercício simultâneo das atribuições do coordenador e do professor. Em consequência disso, melhorar-se-ão as condições de trabalho, alcançando, dessa forma, uma melhoria na qualidade do ensino para os alunos e para Alfa.

Para pesquisas futuras, seria importante realizar um estudo mais amplo que comparasse os dados com outras instituições de grupos educacionais diferentes. Outra sugestão seria fazer uma pesquisa sobre como o processo de mercantilização do ensino está criando discentes e docentes voltados para o cumprimento de metas e obtenção de notas nos exames nacionais. Sendo ainda possível analisar o processo de oligopolização do ensino superior privado e seus impactos nos campos acadêmico, corporativo e profissional. Oferece-se também como sugestão investigar o porquê de o Sindicato dos Professores, Ministério do Trabalho e da Educação não criar medidas voltadas para minimizar a precarização do trabalho do coordenador-docente e aumentar a qualidade do ensino.

REFERÊNCIAS

ABRAMIDES, M. B. C.; CABRAL, M. do S. R. Regime de acumulação flexível e saúde do trabalhador. **São Paulo Perspectiva**, São Paulo, v. 17, n. 1, p. 3-10, mar. 2003.

AKTOUF, O. Prefácio. In: DAVEL, E. M.; MELO, M. C. de O. L. (Orgs.). **Gerência em ação: singularidades e dilemas do trabalho gerencial**. Rio de Janeiro: FGV, 2005.

ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, abr./jun. 2011a.

ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cadernos EBAPE.BR**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 4, p. 1174-1178, dez. 2011b.

AMORIM, L. Fusão de Kroton e Anhanguera é aprovada. **Exame**, São Paulo, 3 jul. 2014. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/fusao-de-kroton-e-anhanguera-aprovada>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

ARGENTA, C. A. L. Gestão de instituições de ensino superior privadas e as competências necessárias aos coordenadores de curso: desafios e sugestões. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 16., 2012, Campinas. **Anais...** Araraquara: Junqueira & Marin, 2012.

AVILA, S. F. O; LÉDA, D. B; VALE, A. A. Configurações do setor privado-mercantil na expansão da educação superior privada: notas para a análise do trabalho docente. In: MANCEBO, D.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. (Org.). **Trabalho docente e expansão da educação superior brasileira**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2012.

BALDAN, J. C. Concorrência em confronto. **Ensino Superior**, São Paulo, n. 102, p. 36-42, mar. 2007.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2006.

BARRETO, F. C. S.; SCHWARTZMAN, J. **Ensino superior no Brasil: crescimento e alternativas**. Set. 2001. Disponível em: <<http://www.pessoalsus.inf.br/temas/>>. Acesso em: 29 jan. 2015.

BARREYRO, G. B. **Mapa do Ensino Superior Privado**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008. Série Documental. Relatos de Pesquisa.

BASSOLI, D. A. **O coordenador de curso superior de instituições de ensino superior privadas: análise dos contributos políticos, gerenciais, acadêmicos e Institucionais**. 2014. 239 f. Tese (Doutorado em Engenharia de Produção) – Escola de Engenharia de São Carlos, Universidade de São Paulo, São Carlos, 2014.

BAUDRILLARD, J. **A transparência do mal**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1992.

BAUER, M. W.; GASKELL, S.; ALLUM, N. C. (Orgs.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BENDASSOLLI, P. F. **Trabalho e identidade em tempos sombrios: insegurança ontológica na experiência atual com o trabalho**. São Paulo: Ideias & Letras, 2007.

BOLTANSKI, L; CHIAPELLO, È. **O novo espírito do capitalismo**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2009.

BOSI, A. de P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.

BOSI, A. de P. **Precarização e intensificação do trabalho no Brasil recente: ensaio sobre o mundo dos trabalhadores (1980-2000)**. Cascavel: Edunioeste, 2011.

BRAGA, R. **Análise Setorial do Ensino Superior Privado no Brasil**. Tendências e Perspectivas 2005-2010. São Paulo: Hoper, 2005.

BRAGA, R.; MONTEIRO, C. A. **Planejamento Estratégico Sistêmico para Instituições de Ensino**. São Paulo: Hoper, 2005.

BRASIL. Presidência da República. Decreto nº 5.773 de 9 de maio de 2006. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. **Diário Oficial [da] União**, Brasília, DF, 10 maio 2006.

BUÉ, J. L'expression del salariésavant la loi du 4 août 1982. Les différentes formes de flexibilité. **Travail et emploi**, v. 41, n. 3. p. 29-35, 1989.

CABEÇO, L. C; REQUENA, I. B. Critérios para a escolha do coordenador pedagógico de curso de ensino superior privado. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 6, n. 2, p. 1-17, 2011.

CALDERON, ADOLFO IGNACIO. Universidades mercantis: a institucionalização do mercado universitário em questão. **São Paulo Perspec.**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 61-72, Mar. 2000

CAMPOS, F. J. S. **Trabalho docente e saúde: tensões da educação superior**. 2011. 103 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2011.

CAMPOS, M. B. L. *et al.* O professor universitário: um estudo sobre atividade acadêmica e tempo livre. **Universidade & Sociedade**, Brasília, v. 14, n. 34, p. 67-74, out. 2004.

CARDIM, P. A. G. Gestão universitária em tempos de mudança. In: COLOMBO, S. S. (Org.). **Gestão Educacional uma Nova Visão**. São Paulo: Artmed, 2004. Cap.13, p. 223- 237.

CARLSON, S. **Executive behavior**: A Study of the Work Load and the Working Methods of Managing Directors. Uppsala, Sweden: Textguppen iUppsala AB, 1951.

CASTRO SILVA, G. J. **O ensino superior privado**: o conflito entre lucro, expansão e qualidade. 2008. 259 f. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade de Brasília, Brasília, 2008.

CHANDLER, A. D. **The visible hand**: the managerial revolution in American business. Cambridge: Harvard University Press, 1977.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 111, p. 481-500, abr./jun. 2010.

CM CONSULTORIA. **Estudo de mercado**: Brasil, Minas Gerais e Belo Horizonte. 2009. Disponível em:<<http://www.cmconsultoria.com.br/arquivos/EstudosDeMercadoMinasGerais.pdf>> Acesso em: 13 de abril, 2016.

COLLIS, J.; HUSSEY, R. **Pesquisa em administração**: um guia prático para alunos de graduação e pós-graduação. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

COLOMBO, S. S. **Desafios da gestão universitária contemporânea**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COOPER, C. L. A natureza mutante do trabalho: o novo contrato psicológico e os estressores associados. In: ROSSI, A. M.; PERREWÉ, P. L.; SAUTER, S. L. **Stress e qualidade de vida no trabalho**: perspectivas atuais da saúde ocupacional. São Paulo: Atlas, 2007.

CORIAT, B. **El taller y el cronometro**: ensayo sobre el taylorismo, el fordismo y la producción en masa. Madrid: Siglo XXI, 2003.

CRISTINA DA SILVA, I.; MAFRA, F. L. N. Trabalho docente, trabalho decente ou trabalho doente? Reflexões sobre o trabalho de professores universitários na contemporaneidade. In: ENCONTRO DE ESTUDOS ORGANIZACIONAIS – EnEO, 8., 2014, Gramado. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2014.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

DAVEL, E.; MELO, M. C. de O. L. Singularidade e transformações no trabalho dos gerentes. In: DAVEL, E.; MELO, M. C. de O. L. (Orgs.). **Gerencia em ação**: Singularidades e dilemas do trabalho gerencial. Rio de Janeiro: FGV, 2005. p. 29-65.

- DE MEIS, L. de *et al.* The growing competition em Brazilian Science: rites of passage, stress and burnout. **Brazilian Journal Medical and Biological Research**, Ribeirão Preto, v. 36, n. 9, p. 1135-1141, set. 2003.
- DEJOURS, C. **A loucura do trabalho: estudo da psicopatologia do trabalho**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- DESLAURIERS, J-P; KÉRISIT, M. O delineamento de pesquisa qualitativa. In: VÁRIOS AUTORES. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. 2ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. **Handbook of Qualitative Research**. Thousand Oaks: Sage, 2005.
- FÁVERO, M. de L. de A. **Universidade e poder: análise crítica/fundamentos históricos: 1930-45**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980.
- FAYOL, H. **Administração Industrial e Geral**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 1990.
- FERITTE, K. Fusão de Kroton e Anhanguera é aprovada. **Exame**, São Paulo, 3 jul. 2014.
- FERNANDES, H. C.; ORSO, P. J. O trabalho docente: pauperização, precarização e proletarização. In: JORNADA DO HISTEDBR, 9., 2010, Pará. **Anais...** Campinas: UNICAMP, 2010.
- FONTANA, A.; FREY, J. H. The Interview: from neutral stance to political involvement. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Eds.). **Handbook of Qualitative Research**. 3. ed. Thousand Oaks: Sage, 2005. p. 695–727.
- FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.
- FRANCO, E. R. P. S. **Funções do coordenador de curso: como construir o coordenador ideal**. Brasília: ABMES, 2002.
- FREIRE, P. **Medo e Ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREITAS, M. E. A gestão contemporânea está doente? In: VILARTA, R. *et al.* (Orgs.). **Qualidade de vida e fadiga institucional**. Campinas: IPES, 2006. p. 47-72
- FREITAS, M. E. A metáfora da guerra e a violência no mundo do trabalho. In: CARRIERI, A. P.; SARAIVA, A. A. (Orgs.). **Simbolismo organizacional no Brasil**. São Paulo: Atlas, 2007. p. 277-291.
- GAULEJAC, V. **Gestão como doença social: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social**. Aparecida: Ideias & letras, 2007.
- GIDDENS, A. **Modernidade e identidade pessoal**. Lisboa: Celta, 1994.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2006.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, abr. 1995.

GUERRA, Y. A formação profissional frente aos desafios da intervenção e das atuais configurações do ensino público, privado e a distância. **Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, n. 104, p. 715-736, out./dez. 2010.

GUIMARÃES, A. R. ; MONTE, E. D.; MORAES, V. S. A expansão da educação superior no Brasil: análise a partir dos Programas nacionais PROUNI e FIES. XX Seminário Nacional UNIVERSITAS/Br: Políticas de educação superior no Brasil – expansão, acesso e igualdade social. **Anais...** João Pessoa, UFPB, 2012.

HARGREAVES, A. **Os professores em tempos de mudanças: o trabalho e a cultura dos professores na Idade Moderna**. Lisboa: McGraw-Hill, 1998.

HARVEY, D. **Condição Pós-Moderna**. 13. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

HERMANN, J. Auge e declínio do modelo de crescimento com endividamento: o II PND e a crise da dívida externa (1974-1984). In: GIAMBIAGI, F. *et al.* (Orgs.). **Economia brasileira contemporânea: 1945-2010**. 2ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011, p. 73 -96.

HESSEL, A. M. D. G. **Gestão de escola e tecnologia: administrativo e pedagógico, uma relação complexa**. 2003. 154 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2003.

HILL, L. **Os novos gerentes: assumindo uma nova identidade**. São Paulo: Makron Books, 1993.

HOPER. Análise setorial do ensino superior privado-Brasil. **Hoper**, Foz do Iguaçu, 2012.

HOPER. Resultados de ingressantes em 2016 na educação superior. **Hoper**, Foz do Iguaçu, 4 abr. 2016. Disponível em: <<http://www.hoper.com.br/#!RESULTADO-DE-INGRESSANTES-EM-2016-NA-EDUCA%C3%87%C3%83O-SUPERIOR/cupd/57026af70cf2e0dbcac3e38d>>. Acesso em: 28 jun. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Mapa do ensino superior no Brasil**. Brasil teve mais de 7 milhões de matrículas no ano passado. 2013a. Disponível em: <<http://convergenciacom.net/pdf/mapa-ensino-superior-brasil-2015.pdf>>. Acesso em: 19 jan. 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Microdados Censo da Educação Superior de 2013**. 2013b. Disponível em: <<http://dados.gov.br/dataset/microdados-do-censo-da-educacao-superior>>. Acesso em: 27 jan. 2015.

JANOTTI, A. **Origens da universidade**: a singularidade do caso português. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1992.

JILOU, V.; CECÍLIO, S. Condições de trabalho docente e sofrimento psíquico no ensino superior privado. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 2, p. 233-241, dez. 2015.

KLIKSBERG, B. A gerência do século XX. **Revista de Administração**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 2, p. 183-201, abr./jun. 1993.

KOTLER, Philip. **Administração de marketing**: análise, planejamento, implementação e controle. 2. ed. São Paulo: Editora Atlas, 1992.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico**: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

LIMA, M. E. A. **Os equívocos da excelência**: as novas formas de sedução na empresa. Petrópolis: Vozes, 1995.

LIPIETZ, A. Por detrás da crise: a tendência à queda da taxa de lucro; a contribuição de alguns trabalhos franceses recentes. **Questões de Economia Política**, v. 2, n. 3, 1986.

LÜDERS, G. Com a compra da Estácio, kroton se torna “inalcançável”. **Exame**, São Paulo, 1º jul.2016. Disponível em: <<http://exame.abril.com.br/negocios/noticias/compra-da-estacio-kroton-se-torna-inalcancavel>>. Acesso em: 4 jul. 2016

MACEDO, A. de *et al.* Educação Superior no Século XXI e a Reforma Universitária Brasileira. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 47, p. 127-158, abr./jun. 2005.

MARCON, S. R. A. Atribuições dos cargos de coordenação e subcoordenação de cursos de graduação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

MARQUES, A. L.; ROCHA, M. S.; ALBERGARIA, A. R. Função gerencial no serviço público: dificuldades e perspectivas. In: ENCONTRO DE GESTÃO DE PESSOAS E RELAÇÕES DE TRABALHO – EnGPR, 2., 2009, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2009.

MARQUES, W. Expansão e oligopolização da educação superior no Brasil. **Avaliação**, Campinas, v. 18, n. 1, p. 69-83, 2013.

MARTINS, A. A. V.; HONÓRIO, L. C. Prazer e sofrimento docente em uma instituição de ensino superior privada. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

MAUÉS, O. C. A Política de Educação Superior para a Formação e o Trabalho Docente: A Nova Regulação Educacional In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO – ANPED, 31., 2008, Caxambu. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPED, 2008.

MELO, M. C. O. L.; CASSINI, M. R. O. L.; LOPES, A. L. M. Do estresse e mal-estar gerencial ao surgimento da Síndrome de Estocolmo Gerencial. **Revista Psicologia: Organizações e Trabalho**, Brasília, v. 11, n. 2, p. 84-99, jul./dez. 2011.

MELO, M. C. de O. L.; LOPES, A. L. M.; RIBEIRO, J. M. O cotidiano de gestores entre as estruturas acadêmica e administrativa de uma instituição de ensino superior federal de Minas Gerais. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, v. 9, n. 17, p. 205-227, jan./jun. 2013.

MENDONÇA NETO, O. R.; ANTUNES, M. T. P.; VIEIRA, A. M. Dispositivos de controle, vigilância e dressage: a domesticação do trabalho docente. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2012.

MEYER JR, V. Planejamento Estratégico – Ato Racional, Político ou Simbólico – Um Estudo das Universidades Brasileiras. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO – EnANPAD, 28., 2002, Curitiba. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2002.

MINAYO, M. C. S; SANCHES, O. Quantitativo-Qualitativo: Oposição ou Complementaridade? **Caderno de Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 9, n. 3, p. 239-262, jul./set. 1993.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. 2013. **Qual é a diferença entre faculdades, centros universitários e universidades?** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=116&Itemid=86> Acesso em: 10 abr.2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. 2015. **A democratização e expansão do ensino superior no Brasil 2003-2014.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16762-balanco-social-sesu-2003-2014&Itemid=30192> 2016. Acesso em. 10 jan. 2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA – MEC. 2016. **O que é o Fies?** Disponível em: <<http://sisfiesportal.mec.gov.br/fies.html>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

MINTZBERG, H. **The nature of managerial work.** London: Harper Collins, 1973.

MORHY, L. Brasil: universidade e educação superior. In: MORHY, L. (Org.). **Universidade no mundo: universidade em questão.** Brasília: Universidade de Brasília, 2004. p. 25-60.

MOTTA, G. A mobilidade e a hiperconexão como tecnologias de vigilância na sociedade de controle. In: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNANÇA – EnAPG, 3., 2008, Salvador. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2008.

MUZZIO, H. Racionalidade em jogo em um processo de profissionalização organizacional. **Revista de Administração Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 6, p. 827-844, 2012.

NOGUEIRA, A. F. M.; OLIVEIRA, M. A. G. de. Mercantilização e as relações de trabalho no ensino superior brasileiro. **Revista Ciência Administração**, Fortaleza, v. 21, n. 2, p. 335-364, jul./dez. 2015.

OLIVEIRA, F. de. Hegemonia às avessas. In: RIZEK, C.; OLIVEIRA, F. de.; BRAGA, R. (Orgs.). **Hegemonia às avessas: economia, política e cultura na era da servidão financeira**. São Paulo: Boitempo, 2010. p. 21-27.

OLIVEIRA, R. P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; GONÇALVES, Gustavo Bruno B.; MELO, Savana D.; FARDIN, Vinicius; MILL, Daniel. Transformações na organização do processo de trabalho docente e o sofrimento do professor. 2010. Disponível em: <<http://www.redeestrado.org>>. Acesso em: 8 jun. 2016.

OLIVEN, A. C. Histórico da educação superior no Brasil. In: SOARES, M. S. A. (Coord.). **A educação superior no Brasil**. Brasília: CAPES, 2002. Cap. 1, p. 24-38.

OSCAR, N. As compras de empresas não vão parar (especial sobre educação da revista EXAME). **Exame**, São Paulo, 25 jun. 2012.

PALMEIRAS, J. B.; SZILAGYI, R. S. Perfil e competências necessários para um coordenador de curso na percepção dos gestores e funcionários de uma IES. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

PASTRÉ, O. Taylorisme, Productivité et crise du travail, **Travail et emploi**, n. 18, p. 43-70, out./dez. 1983.

PINHEIRO, C. H. L.; BENEVIDES, M. H. C. Condições de trabalho na educação superior e organização docente na perspectiva recente das políticas educacionais brasileiras. **O público e o privado**, Fortaleza, n. 25, p. 43-54, jan./jun. 2015.

PIOVEZAN, P. R.; DAL RI, N. M. A precarização do trabalho docente no estado de São Paulo: vinte anos de reforma. **Educação Temática Digital**, Campinas, v. 18, n. 1, p.178-197, abr. 2016.

POLLARD, S. **The genesis of modern management: a study of the industrial revolution in Great Britain**. Cambridge: Harvard University Press, 1965.

ROLDÃO, M. do C. A formação de professores como objeto de pesquisa: contributos para a construção do campo de estudo a partir de pesquisas portuguesas. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 1, n. 1, p. 50-118, set. 2007.

SAMPAIO, F. R.; NOVAES, M. A. B.; LIMA, K. R. R. Trabalho docente no capitalismo contemporâneo e o cotidiano do professor. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE PEDAGOGIA, 6., 2012, Campina Grande. **Anais...** Realize, 2012.

SAMPAIO, H. **Ensino superior no Brasil: o setor privado**. São Paulo: Fapesp/Hucitec, 2000.

SAMPAIO, H. Ensino superior privado: reprodução e inovação no padrão de crescimento. **Revista da Associação Brasileira de mantenedores de Ensino Superior**, v. 27, n. 39, p. 28-43, dez. 2009.

SAMPAIO, H. Ensino Superior no Brasil e os limites para consolidação de um sistema de massa. **Brasil, 25 anos de democracia - Balanço Crítico: Políticas Públicas, Instituições, Sociedade Civil e Cultura Política - 1988/2013. NUPPs. Relatório 2013 Anexo 46**.

SAYLES, L. **Managerial behavior**. New York: McGraw Hill, 1964.

SCAGLIONE, V. L. T.; COSTA, M. N. Avaliação da educação superior e a gestão universitária: padrões de qualidade definidos pelas Instituições de Ensino Superior, pelo MEC e pela sociedade, incluindo Enade, IDD, CPC e IGC. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA DO SUL, 11.; CONGRESSO INTERNACIONAL IGLU, 2., 2011, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

SCHWARTZMAN, S. A universidade primeira do Brasil: entre intelligentsia, padrão internacional e inclusão social. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 20, n. 56, p. 161-189, jan./abr. 2006.

SCREMIN, L.; MARTINS, P. P. O processo de mercantilização da Educação Superior. **Revista da UFG**, Goiânia, v. 7, n. 2, dez. 2005.

SECCHI, L. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, p. 347-369, 2009.

SENO, J. P.; KAPPEL, L. B.; VALADÃO JÚNIOR, V. M. As percepções do professor universitário da área de gestão acerca das mudanças na educação superior: uma pesquisa com profissionais de Instituições de Ensino Privadas do Triângulo Mineiro. **Gestão & Regionalidade**, São Caetano do Sul, v. 30, n. 88, p. 49-61, 2014.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez editora, 2007.

SGUISSARDI, V.; SILVA JÚNIOR, J. dos R. O impacto da mercantilização da educação superior. **Revista ADUSP**, São Paulo, n. 19, p. 46-53, mar. 2000.

SILVA, D. B.; SILVA R. M.; GOMES, M. L. B. **O reflexo da terceira revolução industrial na sociedade**. XXII Encontro Nacional de Engenharia de Produção. Curitiba, out., 2002

SOUZA, D. Lucro líquido da Kroton chega a R\$ 312,7 milhões no 3º Tri. **EXAME**, São Paulo, 12 nov. 2015.

STAKE, R. E. **Pesquisas qualitativas**: estudando como as coisas funcionam. Tradução de Karla Reis. Porto Alegre: Penso, 2011.

STEWART, R. **Managers and their jobs**. London: Macmillan, 1967.

TAKAHASHI, F; BILENKY, T. Corte no Fies leva alunos e universidades a contraírem dívidas. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 13 mar. 2015. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2015/03/1601637-corte-no-fies-leva-alunos-e-universidades-a-contrairem-dividas.shtml>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

TAYLOR, F. W. **The Principles of Scientific Management**. New York: Harper & Brothers, 1911.

TAYLOR, F. W. **Princípio da Administração Científica**. Tradução de Arlino Vieira. São Paulo: Atlas, 1970.

TEIXEIRA, S. **Gestão das Organizações**. Alfragide: McGraw Hill, 1998.

TELLES, C. V. D. **As relações de poder entre as estruturas acadêmica e administrativa de instituições de ensino superior privadas no processo de decisão estratégica**. 2008. 56 p. Dissertação (Mestrado em Administração) – Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 2008.

THIELE, M. E. B.; AHLERT, A. Condições de trabalho docente: um olhar na perspectiva do acolhimento. **Portal Educacional do Estado do Paraná**, Curitiba. Disponível em: <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/857-4.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2016.

TOLFO, S. R.; PICCININI, V. Sentidos e significados do trabalho: explorando conceitos, variáveis e estudos empíricos brasileiros. **Revista Psicologia e Sociedade**, Porto Alegre, v. 19, edição especial, p. 38-46, 2007.

TRINDADE, H. Universidade, ciência e Estado. In: TRINDADE, H. (Org.). **Universidade em ruínas**: na república dos professores. 2. ed. Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDS, 2000, p. 9-23.

TRINDADE, H. As metáforas da crise: da “universidade em ruínas” às “universidades na penumbra” na América latina. In: GENTILI, P. *et al.* (Orgs.). **Universidades na penumbra**: neoliberalismo e reestruturação universitária. São Paulo: Cortez, 2001. p. 13-44.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TUMOLO, P. S.; FONTANA, K. B. Trabalho docente e capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 102, p. 159-180, jan./abr. 2008.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 8. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

VIEIRA, V. MEC atrasa repasse do Fies às faculdades. **Estadão**, São Paulo, 6 mar. 2015. Disponível em: <<http://educacao.estadao.com.br/noticias/geral,mec-atrasa-repasse-do-fies-as-faculdades,1645341>>. Acesso em: 2 jun. 2016.

YIN, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 3. ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZILLE, L. P.; BRAGA, C. D.; ZILLE, G. P. Estresse ocupacional: como os gestores brasileiros estão respondendo às transformações na função gerencial? In: SANT'ANNA, A. S.; KILIMNIK, Z. M. (Orgs.). **Qualidade de vida no trabalho: abordagens e fundamentos**. Belo Horizonte: Fundação Dom Cabral, 2011. Cap. 11, p. 200-221.

APÊNDICE A – Roteiro de entrevista

Faculdade Novos Horizontes – Mestrado em Administração

RELAÇÕES DE TRABALHO NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO: estudo sobre a percepção dos coordenadores-docentes em uma instituição privada de ensino de Belo Horizonte

Dados gerais (confidenciais)

- 1) Nome:
- 2) Idade:
- 3) Sexo:
- 4) Estado civil
- 5) Escolaridade
- 6) Cargo:
- 7) Tempo como professor e coordenador na instituição

Dados específicos

- 1) Carga horária de trabalho como coordenador:
- 2) Carga horária de trabalho como professor:
- 3) Curso como coordenador e professor:

As principais atribuições de coordenação

- 1) O seu dia a dia como coordenador é composto por quais atribuições?
- 2) Quanto tempo por dia/semana você se dedica às atribuições de coordenador?
- 3) Dessas atribuições que você elencou, qual(is) lhe traz(em) mais desafios?
- 4) Dessas atribuições que você elencou, qual(is) lhe traz(em) mais benefícios?
- 5) O que lhe traz mais satisfação no exercício da sua função?
- 6) Qual o seu grau de autonomia para resolver problemas diversos relacionados com alunos e professores?
- 6) Quando você está exercendo as atribuições de coordenador, é possível separá-las das de professor?
- 7) Quais são suas alternativas de capacitação para desempenhar as novas atribuições estabelecidas pelas instituições?
- 8) Você acredita que as suas atribuições aumentaram, estão da mesma forma ou diminuiriam nos últimos anos? Justifique

9) Quando você faz a montagem do horário dos professores, como é feita essa escolha? Você leva mais em consideração o perfil acadêmico ou o perfil de gestão do professor na distribuição de aulas?

10) Qual a sua opinião em exercer os cargos de professor e coordenador ao mesmo tempo na mesma instituição?

As principais atribuições de professor

1) Quais são suas principais atribuições como professor?

2) Dessas atribuições elencadas, qual(is) lhe traz(em) mais desafios?

3) Dessas atribuições, elencadas, qual(is) lhe traz(em) mais benefícios?

4) Dessas atribuições, quais foram incorporadas recentemente?

5) Quanto tempo por dia você, no geral, se dedica às atribuições de professor? É suficiente?

6) O que lhe traz mais satisfação no exercício da sua função?

6) Qual o seu grau de autonomia para realizar suas atribuições como professor na Instituição?

7) Quais são suas alternativas de capacitação para desempenhar as novas atribuições estabelecidas pelas instituições?

8) Você acredita que as suas atribuições aumentaram, estão da mesma forma ou diminuíram nos últimos anos? Justifique

9) Quando você está em sala de aula é possível separar a função de professor e coordenador?

Práticas mercantilistas e precarização do trabalho do coordenador-docente

1) A sua instituição de ensino utiliza métodos mercantilistas, ou seja, parecidas com a venda de serviços em geral? Se sim, quais?

2) As instituições educacionais hoje têm por objetivo obter lucratividade. A desistência de alunos é um fator que causa prejuízo para as instituições. Você leva isso em consideração quando está corrigindo as atividades avaliativas? Na hora de atribuir as notas finais, você leva essa questão em consideração?

3) Quais são as fermentas usadas para impedir a evasão de alunos?

3) Quando existem questionamentos dos alunos sobre o curso/faculdade e sobre o ensino da instituição dentro de sala de aula, como você se posiciona?

- 4) As faculdades privadas possuem salas com um número elevado de alunos. Como você analisa essa questão, como professor e coordenador?
- 5) É possível obter qualidade de aprendizado em salas com esse número de alunos, como coordenador? Como professor?
- 6) Como você lida com as metas e prazos estabelecidos pela instituição? Existe alguma contradição nelas? Quais?
- 7) A respeito dos processos de avaliação: Qual a sua opinião sobre o processo de avaliação da sua instituição? Você já foi beneficiado/prejudicado pela utilização desses resultados?
- 8) Você consegue elencar qual (is) foi(ram) o(s) impacto(s) da mercantilização do ensino nas suas atribuições?
- 9) Você acredita que estamos em constante “guerra” no mercado educacional e, por isso, é preciso realizar o melhor sempre para não ser demitido?
- 10) Quais são as suas perspectivas para o futuro da educação no ensino superior privado?
- 11) Nos últimos seis meses quantas vezes você notou que estava estressado, irritado ou com vontade de jogar tudo para o alto? Ou isso nunca aconteceu? Se sim, foi como professor, como coordenador ou como os dois?
- 12) A sua instituição utiliza as redes sociais (*Facebook, Whatsapp*) como ferramenta de trabalho? Se sim, qual é o impacto que você percebe nas suas atribuições?
- 14) Aos olhos dos seus pares, como coordenador, como você acredita que eles o avaliam?
- 15) Aos olhos dos seus professores, como você acredita que eles o avaliam?
- 16) Aos olhos da sua instituição, como você acredita que ela lhe avalia?
- 17) Você gostaria de falar alguma coisa que você acha que deveria, mas não foi perguntado?