



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

Alyne Sehnem

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DO
PRODUTIVISMO ENTRE AS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO EM SANTA
CATARINA**

Florianópolis

2020

Alyne Sehnem

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DO
PRODUTIVISMO ENTRE AS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO EM SANTA
CATARINA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração em cumprimento ao requisito para a obtenção de título de Doutora em Administração, área de concentração Organizações e Sociedade.
Orientador: Professor Doutor Sergio Luis Boeira.

Florianópolis

2020

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

Sehnm, Alyne

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DO PRODUTIVISMO ENTRE AS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO EM SANTA CATARINA' / Alyne Sehnm ; orientador, Sergio Luis Boeira, 2020.

168 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico, Programa de Pós-Graduação em Administração, Florianópolis, 2020.

Inclui referências.

1. Administração. 2. Representações Sociais. 3. Stricto sensu. 4. Trajetória profissional. 5. Equidade de gênero. I. Boeira, Sergio Luis. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Alyne Sehnem

**AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DA TRAJETÓRIA PROFISSIONAL E DO
PRODUTIVISMO ENTRE AS DOCENTES DE ADMINISTRAÇÃO EM SANTA
CATARINA**

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

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

Prof.a Carolina Andion, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof.a Vanessa Simon, Dra.
Universidade do Estado de Santa Catarina

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

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Prof. Sérgio Luis Boeira, Dr.
Orientador

Florianópolis, 2020.

RESUMO

O presente estudo desenvolveu-se no sentido da busca pela compreensão das dinâmicas vivenciais que a teoria das Representações Sociais proporciona no contexto profissional das docentes do *stricto sensu* em Administração. Pretendeu-se suprir uma lacuna teórica existente no âmbito dos estudos desta teoria social, no sentido de contribuir com a interpretação das percepções deste público específico. Como objetivo geral buscou-se interpretar as Representações Sociais das docentes dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração em Santa Catarina no que tange à sua trajetória profissional no ambiente acadêmico. Dentre os objetivos específicos constam a construção do perfil de pesquisadora dos PPGAs de Santa Catarina com base na sua trajetória de vida; a identificação de possíveis diferenças, convergências ou tensões entre as Representações Sociais das docentes do *stricto sensu* em relação à equidade de gênero no ensino superior; e a identificação das Representações Sociais das docentes do *stricto sensu* no que se refere aos critérios de avaliação dos PPG pela Capes. Cada objetivo compreendeu uma metodologia para o seu desenvolvimento, sendo uma delas a aplicação de um questionário virtual às docentes e a realização de entrevistas em profundidade. A escolha por uma abordagem multimétodo com ênfase no método qualitativo visou possibilitar o conhecimento com profundidade do campo empírico que foi analisando por meio das principais atrizes envolvidas. A construção do conhecimento é um processo de transformação da ciência e do cientista, onde nenhum indivíduo encerra um ciclo sem ter sido por ele afetado e transformado. Da mesma forma se dá o processo de reflexão sobre a trajetória acadêmica e o sistema de educação e avaliação do ensino superior e da pós-graduação. Percebe-se o questionamento sobre a indústria que se construiu em torno das métricas de avaliação da pós-graduação e sobre como essa indústria envolve e absorve o pesquisador, fazendo com que as regras desse sistema sejam aceitas e reproduzidas sem hesitar. Considera-se que o ambiente acadêmico torna-se mais rico com as diferenças e com a diversidade entre mulheres e homens. Um olhar de complementaridade e cooperação deve estar inserido nas relações e interações entre os profissionais que se dedicam ao aprimoramento científico. Para as docentes a vitimização é um comportamento ultrapassado. O enfrentamento das adversidades e inequidades tornou-se habitual para estas mulheres. O que está em pauta na vida delas é a realização de seus sonhos e a afirmação de suas escolhas. Em sua trajetória profissional elas empreenderam mudanças quebrando barreiras culturais e modificando estereótipos em favor de um mundo mais igualitário de oportunidades. A interpretação das representações sociais da trajetória profissional das docentes do *stricto sensu* em Administração em Santa Catarina permitiu identificar a sua visão sobre as rotinas da atividade de docente e pesquisadora, os motivos que desencadearam na escolha pela profissão, as características afetivas que atribuem à dimensão profissional e pessoal, os malabarismos necessários para a dedicação aos estudos e, especialmente, às perspectivas que têm do futuro do *stricto sensu* e das pesquisas que desenvolvem.

Palavras-chave: Representações Sociais. *Stricto sensu*. Trajetória profissional; Equidade de gênero; ensino superior.

ABSTRACT

The present study was developed in the sense of the search for the understanding of the experiential dynamics that the theory of Social Representations provides in the professional context of *stricto sensu* teachers in Administration. It was intended to fill a theoretical gap in the scope of studies of this social theory, in order to contribute to the interpretation of the perceptions of this specific audience. As a general objective, we sought to interpret the Social Representations of professors of the Master's and Doctorate in Administration programs in Santa Catarina with regard to their professional trajectory in the academic environment. Among the specific objectives are the construction of the researcher profile of the PPGAs in Santa Catarina based on her life trajectory; the identification of possible differences, convergences or tensions between the Social Representations of *stricto sensu* teachers in relation to gender equity in higher education; and the identification of the Social Representations of *stricto sensu* teachers in relation to the evaluation criteria for PPG by Capes. Each objective included a methodology for its development, one of which was the application of a virtual questionnaire to teachers and the conduct of in-depth interviews. The choice for a multimethod approach with an emphasis on the qualitative method aimed to enable knowledge with depth of the empirical field that was analyzed through the main actresses involved. The construction of knowledge is a process of transformation of science and of the scientist, where no individual ends a cycle without having been affected and transformed by it. In the same way, there is a process of reflection on the academic trajectory and the education and evaluation system in higher education and postgraduate studies. We can see the questioning about the industry that was built around the metrics of postgraduate evaluation and about how this industry involves and absorbs the researcher, making the rules of this system accepted and reproduced without hesitation. It is considered that the academic environment becomes richer with the differences and diversity between women and men. A look of complementarity and cooperation must be inserted in the relationships and interactions between professionals who are dedicated to scientific improvement. For teachers, victimization is an outdated behavior. Coping with adversities and inequities has become commonplace for these women. What is at stake in their lives is the fulfillment of their dreams and the affirmation of their choices. In their professional career they undertook changes by breaking cultural barriers and modifying stereotypes in favor of a more equal world of opportunities. The interpretation of the social representations of the professional trajectory of *stricto sensu* teachers in Administration in Santa Catarina allowed to identify their view on the routines of the activity of teacher and researcher, the reasons that triggered the choice of the profession, the affective characteristics that they attribute to the professional dimension and personal, the juggling necessary for dedication to studies and, especially, to the perspectives they have of the future of the *stricto sensu* and the research they develop.

Keywords: Social Representations. *Stricto sensu*. Professional trajectory; Gender equity; University education.

AGRADECIMENTO

Ao Fundes - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior -, pela bolsa de estudos concedida.

TRAJETÓRIA PARA DEFINIÇÃO DA PESQUISA

No momento da escolha de um tema de pesquisa, o pesquisador leva em considerações sua história de vida e as temáticas que lhes são instigantes. Sendo assim, parte-se do princípio de que não existe neutralidade científica, e as experiências do pesquisador alimentam o seu trabalho intelectual (MILLS, 1986). Desta forma, por questões de honestidade intelectual, o pesquisador deve indicar de onde ele parte, para que o leitor possa compreender um possível viés de subjetividade na interpretação das informações pesquisadas.

Durante toda a sua história de vida, esta pesquisadora teve um contato muito próximo com a educação por ser filha de professores da rede estadual de ensino. Também teve grande influência das discussões das áreas de Humanas e Sociais Aplicadas devido à formação de seus pais. Este aspecto fazia com que ela buscasse a compreensão dos fenômenos por meio do entendimento das influências exercidas pela história, cultura e regionalidades.

Desde muito cedo teve contato com as rotinas de um docente do ensino superior, quando sua mãe começou a atuar como professora em uma Universidade próxima a sua cidade natal. A partir desta inserção algumas situações e comentários da família começaram a chamar a atenção e passaram a ser observados, especialmente no que tange às diferenças nas trajetórias e oportunidades acadêmicas para mulheres e homens em diferentes configurações familiares.

Com uma formação rígida e forte influência religiosa, cresceu com a seguinte referência para estruturação de vida: em primeiro lugar o estudo, em segundo lugar o trabalho e por fim a dedicação à família. Esta era uma configuração clara e, preferencialmente, inquestionável, onde qualquer alteração de ordem seria de difícil conciliação. Exemplos de meninas que “quebravam” esta lógica eram amplamente debatidos e utilizados como exemplo a não ser seguido.

Apesar de, no seu íntimo, questionar esta configuração, de forma inconsciente ela foi seguida: primeiro concluir as duas graduações (Licenciatura em História e Bacharelado em Administração) que foram cursadas concomitantemente; depois concluir o Mestrado, cursado como bolsista Capes em regime de Dedicação Exclusiva; em seguida inserir-se na Universidade, em uma função de Dedicação Exclusiva; e depois disso constituir família.

Neste período a dedicação ao trabalho passou a se dar de forma intensiva, com deslocamentos inter campi e atividades de coordenação de docentes, discentes e colaboradores.

Fernandes Sebastián e Fuentes (2006, p. 138) ressaltam que isto é a prova de “que ainda há conexões profundas entre problemas que se formulam e são vividos de maneira diferentes”, considerando que as representações podem estar tão fortemente arraigadas nos costumes que não levam a uma reflexão das práticas, mas a uma simples reprodução de rotinas. Rotinas estas que podem estar desconexas da realidade histórica atual, mas que são reproduzidas inquestionavelmente.

Em poucos anos foi conquistada a classificação em um Programa de Doutorado, cujo ingresso foi postergado para seguir novos desafios. Neste mesmo período foi descoberta a gestação do primeiro e, até o momento, único filho. Algumas semanas depois esta gestação foi diagnosticada como sendo de risco para a criança, o que demandou o afastamento absoluto das atividades laborais.

Neste momento inicia uma nova fase na vida da pesquisadora. Inicialmente de aceitação da condição de risco e da percepção de que a continuidade de uma nova vida é de sua responsabilidade. A referência “estudo, trabalho, família” mudou de configuração. Questionamentos sobre prioridades e a importância que se dá às Instituições voltou a aflorar, afinal, já dizia Shakespeare (2019) “depois de algum tempo você aprende (...) que o que importa não é o que você tem na vida, mas quem você tem na vida”.

Os períodos de afastamento e de licença maternidade permitiram uma reflexão sobre as prioridades pessoais e profissionais. A configuração familiar se reestruturou inserindo novas demandas e responsabilidades.

Alguns meses depois do retorno ao trabalho se fez necessária uma nova pausa na vida profissional da pesquisadora. Uma mudança de cidade para acompanhamento do cônjuge deslocou a família, com um filho de um ano e meio, do Extremo Oeste para o Norte catarinense.

Com esta mudança e estando afastada do mercado de trabalho por um período para acompanhamento e adaptação do filho na nova cidade e escola, a pesquisadora considerou oportuno retomar os estudos e tentar o ingresso em um Programa de Doutorado. Em uma tentativa um tanto quanto desacreditada, inscreveu-se no processo seletivo da Universidade Federal de Santa Catarina, e logrou êxito. Assim, o grupo familiar definiu que o período de

dois anos seria dedicado ao acompanhamento do filho pequeno e para dedicação ao Doutorado. Neste período, gradualmente, buscar-se-ia o reingresso ao mercado de trabalho.

O retorno aos bancos escolares proporcionou o mergulho em um universo de leituras e conceitos novos. A abordagem crítica e reflexiva da Administração, muito presente na linha de pesquisa de Organizações e Sociedade e amplamente discutida em sala de aula, não fez parte do arcabouço teórico das formações anteriores. A partir destas leituras muitas vivências e aprendizados passaram a fazer sentido para a pesquisadora. E então se iniciou a busca por uma temática de pesquisa de tese que tivesse contribuição científica e fosse significativa para a construção da pesquisadora, não só como profissional, mas como ser humano.

Dentre as reflexões que os componentes curriculares proporcionaram, algumas delas resultaram em questionamentos que seguiram com a pesquisadora por muitos dias: o que é preciso fazer para chegar a ser docente e pesquisadora no *stricto sensu*?; qual trajetória seguir?; qual o “custo de oportunidade” das decisões?; o futuro cobrará por alguma decisão tomada hoje?; qual o impacto destas decisões para mulheres e homens?

A partir disto foi iniciada uma empreitada em busca de pesquisas e informações sobre a possibilidade de realização de uma pesquisa de tese sobre a trajetória profissional das docentes do *stricto sensu*. Vivências particulares, relatos de pessoas próximas e também de desconhecidas demonstravam a dificuldade de reinserção profissional de docentes que escolheram se afastar temporariamente da carreira para dedicar-se ao cuidado e acompanhamento de um filho, principalmente nos seus primeiros anos de vida. Surpreendentemente foram verificados relatos de docentes de carreira, inseridas em Instituições de Ensino (públicas e particulares), mencionando estas mesmas dificuldades com relação à manutenção dos índices de produtividade exigidos pelas IES e pelo sistema de avaliação nacional.

Diante deste cenário os questionamentos já latentes se tornaram ainda mais instigantes. Relacionar estas perguntas às docentes da Pós-Graduação *Stricto Sensu* permitiria iniciar a compreensão de um grupo de atores responsáveis pela formação de mestres e doutores que se disseminarão pelo Brasil e pelo mundo.

Definida a temática central do estudo, a trajetória profissional das docentes do *stricto sensu*, mostrou-se necessária a delimitação do grupo a ser pesquisado. Os programas de *Stricto Sensu* em Administração pareceram bastante pertinentes, especialmente por se tratar da área de formação básica da pesquisadora. A restrição da pesquisa às IES do Estado de

Santa Catarina se mostrou necessária tendo em vista a viabilidade para contatos e deslocamentos, caso houvesse necessidade.

Sendo assim, iniciou-se a busca pelas IES catarinenses que ofereciam programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração. Foram identificadas 7 IES e 10 PPGAs.

Para a realização deste estudo considerou-se analisar o quadro de docentes dos programas de *stricto sensu* em Administração a fim de compreender o cenário atual da representatividade por gênero neste campo no Estado de Santa Catarina. Dos 10 programas de *stricto sensu* existentes, tem-se 94 homens e 43 mulheres. Destes, 3 mulheres exercem a função de coordenadoras de curso (UFSC PPGA, PPGAU e UNIVALI) e 5 homens exercem a mesma função. Verificou-se também que uma professora atua em dois Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração. Desta forma existem efetivamente 42 mulheres na função de docentes dos PPGAs de Santa Catarina.

O que aflora ainda mais a reflexão e instiga o desenvolvimento deste estudo são os dados obtidos pela análise dos números do censo do ensino superior realizado pelo Ministério da Educação e Cultura. De acordo com o MEC (2018), o número de formandos no ensino superior presencial em Instituições de ensino públicas ou privadas no Estado de Santa Catarina no ano de 2016 foi de 13.565 homens e 19.353 mulheres. Confrontar o número de formandas e o número de docentes mulheres no *stricto sensu* representa um paradoxo. O percentual de mulheres que avança na carreira científica e acadêmica se inverte. O que leva a esta inversão instigou o desenvolvimento do presente estudo. Compreender as representações sociais envolvidas neste processo de formação e de construção da carreira profissional na academia motivou a pesquisadora a empreender uma investigação mais aprofundada deste fenômeno.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Modelo <i>Pipeline</i>	66
Figura 2: O professor orchestra.....	70
Figura 3 A espiral da contextualização	85
Figura 4: Evolução da produção de artigos das pesquisadoras com filhos: dados preliminares mostram queda na produção após o nascimento de um filho	128
Figura 5: Produtividade das pesquisadoras sem filhos: dados preliminares mostram tendência de crescimento na produtividade de pesquisadoras sem filhos.	128

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Objetivos e respectivas metodologias	78
Quadro 2: Estágios da interpretação dos dados	84
Quadro 3: Comparativo entre as enunciações das professoras entrevistadas.....	99
Quadro 4: Figuração das publicações científicas.....	134

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Programas de Pós-Graduação <i>Stricto Sensu</i> em Santa Catarina.....	27
Tabela 2: Quantitativo de docentes dos programas <i>stricto sensu</i> em Administração de Santa Catarina em 2017-2.....	29
Tabela 3: Resumos por eixo temático JIRS 2013	33
Tabela 4: Resumos por eixo temático JIRS 2015	33
Tabela 5: Resumos por eixo temático JIRS 2017	34
Tabela 6: Total de professoras que responderam a pesquisa.....	90

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CNPQ: Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

IES: Instituição de Ensino Superior

PPGA: Programa de Pós-Graduação em Administração

CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

JIRS: Jornada Internacional de Representações Sociais

UFSC: Universidade Federal de Santa Catarina

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	19
1.1	GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL	19
1.2	PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA	26
1.3	OBJETIVOS	41
1.3.1	Objetivo Geral.....	41
1.3.2	Objetivos Específicos	41
1.4	ESTRUTURA DA TESE	42
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO EMPÍRICA.....	43
2.1	TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS	43
2.1.1	Representações Sociais para Serge Moscovici	45
2.1.2	Abordagens das Representações Sociais.....	53
2.2	FEMININO E MASCULINO NA UNIVERSIDADE	56
2.3	PRODUTIVIDADE ACADÊMICA: MODELOS E INDICADORES	63
2.4	PRODUTIVIDADE E GÊNERO: DESAFIOS PARA O <i>STRICTO SENSU</i>	72
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	77
3.1	DELINEAMENTO DA PESQUISA	77
3.2	COLETA DE DADOS	81
3.3	OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA	82
3.4	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	83
4	INTERPRETAÇÃO DOS DADOS.....	87
4.1	PERFIL DAS PROFESSORAS DOS PPGA DO ESTADO DE SANTA CATARINA	87
4.1.1	Relacionamento entre Família e Carreira	91
4.1.2	A Produtividade no ambiente acadêmico	93
4.1.3	Ambiente Acadêmico e Equidade de Gênero	95

4.2	CARACTERIZAÇÃO E RELATO DAS ENTREVISTADAS.....	97
4.3	COMPARATIVO ENTRE AS ENUNCIÇÕES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS	98
4.3.1	Representações Sociais do processo de formação das professoras entrevistadas	112
4.3.2	Considerações sobre as representações sociais das docentes.....	119
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	130
5.1	LIMITAÇÕES DA PESQUISA	144
	REFERÊNCIAS.....	146
	APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	164
	APÊNDICE B – Instrumento de coleta de dados	165
	APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os docentes (questões norteadoras).....	167

1 INTRODUÇÃO

Este capítulo apresenta ao leitor a contextualização do tema desenvolvido na tese, apresentando as discussões iniciais que embasaram a fundamentação teórica que serviu de referência para a pesquisa. O capítulo aborda inicialmente uma contextualização histórica da implementação de cursos de graduação e pós-graduação em Administração no Brasil; apresentação do tema, problema de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos; para finalizar é descrita a forma como este trabalho está estruturado.

1.1 GRADUAÇÃO E PÓS-GRADUAÇÃO NO BRASIL

Os primórdios do curso de graduação em Administração no Brasil remontam ao período do Segundo Império. De acordo com Coelho (2008), esta pré-história do ensino de graduação em Administração pode ser dividido em três momentos: o Segundo Império, a Era Vargas e a oficialização do primeiro curso em 1952.

O primeiro momento se estende da segunda metade do século XIX (Segundo Império), até o final da República Velha. Neste período se faz menção ao ensino superior de administração pública com o intuito de ampliar o ensino comercial e capacitar os profissionais que atuavam na carreira administrativa e política junto ao Estado. Este curso, chamado de Curso de Ciências Sociais, teve seu currículo proposto por Rui Barbosa e tinha como predominância a sua vinculação com a área jurídica, onde o profissional formando atuaria na elaboração de leis e regulamentos, aproximando-se ao Direito Administrativo (COELHO, 2008).

Neste período as influências da Escola Clássica de Administração nos EUA e na Europa não geraram movimentos suficientes para que fossem criados cursos específicos de administração no Brasil. Os estudos produzidos pelas escolas americanas e européias foram absorvidos no Brasil pelas escolas de Engenharia.

A Era Vargas, segundo momento da história dos cursos de graduação em Administração no Brasil, é marcada pelo investimento “na indústria de base, na infraestrutura de transporte, comunicação e energia, além da adoção de uma série de políticas sociais” (KOPELKE, 2017, p. 32). Para acompanhar este desenvolvimento se

fazia necessária a formação de profissionais capazes de atender a estas novas demandas do Estado e da sociedade, fomentando o desenvolvimento socioeconômico.

Segundo Coelho (2008), a valorização da racionalização dos processos de gestão promovida pelo capitalismo industrial culminou na criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho (IDORT) por empresários e intelectuais de São Paulo, no ano de 1931. Este Instituto disseminava aos empresários do eixo Rio-São Paulo os principais conceitos e ideias desenvolvidos pela escola da Administração Científica dos estudiosos americanos e europeus.

Poucos anos depois, em 1938 surgiu o Departamento Administrativo do Serviço Público (DASP). Este departamento atuou como um canal administrativo do Estado Novo nas funções de departamento de administração e assessoria da presidência. O DASP permitiu uma revisão dos estudos da administração que passou a focar em uma “orientação instrumental, mecanicista, prescritiva, ignorando a política e pondo em voga as noções de eficiência, neutralidade e aplicabilidade a qualquer contexto” (COELHO, 2008, p. 06).

Neste contexto, o DASP passa a oferecer cursos de capacitação a fim de suprir a carência de profissionais qualificados para assumir funções de alta e média gerência no setor privado e serviço civil. Este cenário também permitiu o surgimento da Escola Superior de Administração e Negócios (ESAN), no ano de 1941 em São Paulo. Estes cursos ainda não se qualificavam como formação superior. Para Coelho (2008) alguns entraves impediam a institucionalização do ensino de Administração no Brasil, tais como: o entendimento de que as técnicas administrativas dependiam de qualidades inatas desenvolvidas pelo indivíduo no decorrer de sua vivência; a dificuldade em delimitar os limites do saber administrativo, ora entendido como arte, ora como ciência; a determinação da autonomia intelectual em um espaço disputado por advogados, economistas e administradores; e divergências sobre as influências que o ensino de administração deveria refletir (utilitarista, empírico e pragmático ou clássica, literária e humanística, tal como o movimento europeu).

Guerreiro Ramos foi um dos autores pioneiros no pensamento administrativo no Brasil, tendo participado do DASP e publicado textos que tratavam da sociologia de Max Weber, entre outros. É de sua autoria o primeiro projeto de lei apresentado ao Congresso Nacional regulamentando a profissão de Técnico em Administração (GUERREIRO RAMOS, 2009).

A criação da Fundação Getúlio Vargas (FGV) no ano de 1944 e a institucionalização do primeiro curso de Administração Pública pela Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP) em 1952 marcam o terceiro momento da história do ensino de graduação em Administração. Os anos que se passaram entre a criação da FGV e a oferta do curso se deram em virtude de conflitos na definição da gestão ideológica da universidade pública brasileira que se estabeleceram entre intelectuais liberais e intelectuais católicos.

A FGV neste período “empenhou-se na criação de uma escola de administração destinada à formação de administradores e à difusão da teoria de administração no país” (KOPELKE, 2017, p. 34). De acordo com Machado (1966), o projeto original do curso de Administração Pública foi elaborado por Roberto Campos em 1948. Este projeto foi proposto à ONU e teve como referência a *École Nationale d'Administration* (ENA), da França, que capacitava a elite tecnoburocrática da época. No entanto o projeto aprovado para ser executado no Brasil foi elaborado por Benedicto Silva, com a colaboração de Luiz Alves de Mattos. Este último era diretor do departamento de ensino da FGV e realizava um estudo em 22 instituições de ensino de administração pública dos Estados Unidos, apoiado por uma bolsa de estudos da ONU (COELHO, 2008).

Neste cenário, o propósito da EBAP consistia em dar continuidade, em um nível maior de profundidade, aos cursos que o DASP já ofertava desde 1941 e que, até o ano de 1964, ainda eram chamados de Curso de Formação em Administração Pública em virtude da falta de regulamentação do ensino de administração no país.

O Curso de Formação em Administração Pública da EBAP, durante o período de 1952-1954 conciliava o embasamento teórico das humanidades (ciência política, sociologia, antropologia, economia, história e filosofia) com uma vertente funcional-instrumental de gerência pública (finanças públicas, relações públicas, administração municipal, administração de pessoal) (KOPELKE, 2017, p. 35).

No setor privado, os cursos de graduação em administração passam a ser oferecidos pela Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), vinculada à FGV. Este curso foi idealizado tendo como base um dos projetos estabelecidos por Harry S. Truman, presidente norte-americano de 1949, que estabeleceu pontos norteadores da política externa do país com o intuito de neutralizar a ameaça comunista da América Latina. Sendo assim, os Estados Unidos passam a

financiar projetos em países em desenvolvimento, buscando propagar seu modelo de produtividade. E neste contexto é criado, com o apoio técnico e financeiro da Universidade de Michigan, no período de 1954 a 1965, o curso de Administração da EAESP/FGV (FISCHER, 2003).

A opção por este modelo de curso se deu pela modernidade que ele transmitia e que atenderia às necessidades de desenvolvimento econômico do país (BERTERO, ALCADIPANI, 2012). A proposta desenvolvida pela EAESP também embasou a criação dos cursos na Universidade Federal da Bahia (UFBA) e na Universidade Federal do Rio Grande do SUL (UFRGS). De acordo com Serva (1992), convênios semelhantes foram firmados para a área da Administração Pública com a *University of Southern California* (USC), a partir da intermediação de Guerreiro Ramos, que passou a lecionar na USC depois que foi expulso do Brasil pelo regime militar.

A regulamentação da profissão de “Técnico em Administração” se deu em 09 de setembro de 1965 pela Lei n.º 4.769, como decorrência da iniciativa de Guerreiro Ramos, que ocupou uma cadeira na Câmara dos Deputados de agosto de 1963 a abril de 1964, quando teve seus direitos políticos cassados pelo Ato Institucional n. 1. No ano seguinte, em 08 de julho, o Parecer n.º 307 do Conselho Federal de Educação, fixa o currículo mínimo do Curso de Administração no Brasil. Em 4 de outubro de 1993, a Resolução n.º 2 do Conselho Federal de Administração retoma o debate sobre o currículo de Administração, mas o mantém com poucas alterações, com um viés de disciplinas de caráter funcional/instrumental (FISCHER, 2003).

A extinção do currículo mínimo e a definição de uma matriz que permita a formação de egressos dotados de “espírito crítico, reflexividade e competências intelectuais que reflitam a heterogeneidade das demandas sociais” (KOPELKE, 2017, p. 37), se dá em 13 de julho de 2005, por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Administração, na resolução CNE-CES n.º 4 (RIBEIRO; SACRAMENTO, 2009).

O desenvolvimento científico no país era fomentado desde os anos 1920 por meio da Academia Brasileira de Ciências (ABC). No ano de 1936 o então Presidente Getúlio Vargas sugeriu ao Congresso Nacional a criação de um conselho de pesquisas experimentais que tinha como objetivo a modernização e a ampliação da produção agrícola. A proposta não foi aceita. A Segunda Guerra Mundial despertou o país para a necessidade de desenvolvimento tecnológico, percebendo então a importância da pesquisa científica, especialmente para o desenvolvimento de potencial atômico.

“Apesar de detentor de recursos minerais estratégicos, o país não tinha a tecnologia necessária para seu aproveitamento” (CNPq, 2019).

No ano de 1951, por influência do Almirante Álvaro Alberto da Motta e Silva, foi criada a Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência. A SBPC tinha o intuito de reforçar os ideais da necessidade de aparatos institucionais para o desenvolvimento da Ciência no Brasil. O Almirante Álvaro Alberto, engenheiro de formação, propunha desde 1946 a criação de uma instituição governamental que suprisse as lacunas da pesquisa científica (nuclear e atômica) no Brasil. Somente em 1949 se deu a nomeação da Comissão responsável por elaborar o projeto para a criação do Conselho de Pesquisas que, em 1951 viria a ser o Conselho Nacional de Pesquisas, hoje Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (PEGINO, 2014; LEAL, 1982).

Em 15 de janeiro de 1951 “é criado o Conselho Nacional de Pesquisas, que terá por finalidade promover e estimular o desenvolvimento da investigação científica e tecnológica em qualquer domínio do conhecimento” (art 1º Lei 1.310/1951). O CNPq foi instituído no governo do Presidente Eurico Gaspar Dutra como uma autarquia vinculada à Presidência da República. Álvaro Alberto chamou esta lei de “Lei Áurea da pesquisa do Brasil”. A lei de criação do CNPq estabelecia a promoção e desenvolvimento da ciência e tecnologia permitindo a concessão de recursos para pesquisa e cooperação com instituições de ensino brasileiras e estrangeiras em prol do desenvolvimento de potencial atômico e enriquecimento de urânio e de tório (BRASIL, 1951; MONTROYAMA, 1996).

A estrutura gerencial do CNPq contava com a participação de pesquisadores, cientistas, representantes do Exército, membros da Academia Brasileira de Ciências (ABE) e políticos. Buscando a formação e pessoal qualificado para o desenvolvimento de pesquisas, a primeira linha de atuação definida para o recém-criado Conselho foi direcionada para C&T (ciência e tecnologia) (ABRANTES et al., 2010; BRASIL, 1951). “Na prática, o objetivo era o de fornecer pós-graduação para professores e pesquisadores em áreas que atendessem as demandas da burocracia estatal e da iniciativa privada”, principalmente daquelas que proporcionariam maior desenvolvimento ao país (PEGINO, 2014).

Historicamente vivenciava-se o pós-guerra e os maiores investimentos estavam sendo direcionados para estudos nas ciências básicas relacionadas à Física e energia atômica. Outras áreas de interesse eram as ciências biológicas e o desenvolvimento de

tecnologia que impulsionasse a indústria nacional. No entanto, no ano de 1956 o CNPq passou por um processo de reestruturação que diminuiu pela metade os recursos para investimento em pesquisa repassados pela União. Este fato resultou em uma evasão de cientistas brasileiros entre os anos de 1956 e 1961 (CNPq, 2019).

Na década de 1960, a pesquisa científica e tecnológica voltam a receber atenção dos governos nacional e estadual e a lei de criação do CNPq passa por um processo de reformulação. Em 8 de dezembro de 1964, a Lei nº 4.533 amplia a competência da instituição que também desenvolverá ações de coordenação para a solução dos problemas que envolvam a ciência junto aos Ministérios e órgãos governamentais. Por meio desta lei as pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de energia atômica são definitivamente desvinculadas do Conselho (PEGINO, 2014).

Neste período, a pós-graduação *stricto sensu* foi institucionalizada no Brasil por meio do Parecer nº 977/65 (Parecer Sucupira) que estabeleceu conceitos e bases legais para a avaliação e classificação destes programas. No total foram classificados 27 programas de Mestrado e 11 de Doutorado (CNPq, 2019; CAPES, 2019).

Em 1974, a nomenclatura do Conselho Nacional de Pesquisas é alterada para Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, porém a sigla CNPq é mantida. Nos anos de 1990, o Conselho passa por uma nova reestruturação a fim de formalizar a inclusão da função social que já vinha sendo inserida na produção científica e tecnológica. Neste período também é criada a Plataforma Lattes e o Diretório dos Grupos de Pesquisa que passam a ter “papel central na avaliação, acompanhamento e direcionamento para políticas e diretrizes de incentivo à pesquisa”. Atualmente, o CNPq é uma Fundação vinculada ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações (CNPq, 2019).

No mesmo ano da fundação do CNPq, no dia 11 de julho de 1951, foi promulgada a lei de criação da Campanha de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o intuito de capacitar de aperfeiçoar os recursos humanos de nível superior do país. Esta agência tinha como foco a destinação de recursos para a formação dos pesquisadores no ambiente acadêmico (CAPES, 2019).

No ano seguinte à sua criação, foi iniciado o processo de análise de pedidos de auxílios e bolsas de estudos. Na década de 1960, a Capes viu suas ações se multiplicarem na área da Educação. Em 1964, passou à condição de Coordenação e ampliou sua atuação para o âmbito do ensino fundamental, ensino superior e na pós-graduação com a promulgação do Parecer Sucupira que institucionalizou a pós-

graduação (CAPES, 2019; PEGINO, 2014). Para este parecer o *stricto sensu* consiste no “ciclo de cursos regulares em segmento à graduação, sistematicamente organizados, visando desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação e conduzindo à obtenção de grau acadêmico” (CFE, 2005 [1965], p. 166).

Por meio do Decreto nº 73.411 de 1974, ficou instituído o Conselho Nacional de Pós-Graduação que era responsável por elaborar o Plano Nacional da Pós-Graduação e acompanhamento da Política Nacional de Pós-Graduação (BRASIL, 1974). O I Plano Nacional da Pós-Graduação (I PNPG) foi elaborado pelo CNPG e compreendeu o período de 1975 a 1979. Os que se seguiram foram elaborados pela CAPES e observavam uma periodicidade razoavelmente estável. O PNPG tem como intuito instrumentalizar as políticas gerais da pós-graduação, realizando um diagnóstico do setor no país e propondo estratégias para a qualificação do quadro docente e o desenvolvimento científico (PEGINO, 2014). O II PNPG já demonstrou relativo avanço na qualidade e quantidade das publicações científicas apesar das deficiências estruturais que perduravam.

Na década de 1980 a Coordenação era responsável pela elaboração do Plano Nacional de Pós-Graduação *stricto sensu* e passou também a executar atividades relativas ao ensino superior junto ao Sistema Nacional de Ciência e Tecnologia. Em março de 1990 a Medida Provisória nº 150 extinguiu suas atividades, sendo recriada pela Lei nº 8.405/92 após mobilização da comunidade acadêmica e opinião pública (CAPES, 2019).

Em 1995 a Capes era responsável pela avaliação e acompanhamento de 600 Programas de Doutorado e 1000 Programas de Mestrado, que juntos contabilizavam mais de 60 mil matrículas. Nos anos 2000 a Coordenação passou a abranger também a formação de profissionais do Magistério da Educação Básica oportunizando a qualificação de mais de 330 mil professores das escolas públicas que estavam atuando sem a formação adequada (CAPES, 2019).

Para o desenvolvimento deste estudo, verificou-se que todas as Instituições de Ensino Superior do Estado de Santa Catarina que oferecem programas de Pós-Graduação em Administração são Universidades cuja forma de financiamento é pública (federal e estadual) ou privada.

A oferta de cursos de Pós-Graduação também obedece a prerrogativas regimentais do Ministério da Educação e da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. As Pós-Graduações compreendem cursos de especialização e

aperfeiçoamento (*lato sensu*), ou então programas de *Stricto Sensu*, que podem ser Mestrado Profissional, Mestrado Acadêmico e Doutorado.

O mestrado profissional é um tipo de curso cujo enfoque está nos estudos e técnicas voltadas ao melhor desempenho de profissionais de alto nível de qualificação. De acordo com o MEC (2018), o mestrado profissional e acadêmico conferem o mesmo grau e prerrogativa para o egresso, tendo validade nacional e sendo permitida a atuação docente.

A obtenção do título de mestre geralmente se dá no período de dois anos, sendo obrigatório o cumprimento de créditos em disciplinas obrigatórias e optativas, além da apresentação do trabalho de dissertação a uma banca composta por especialistas na área de pesquisa. O título de doutor é obtido em um período maior de tempo, geralmente quatro anos, sendo igualmente obrigatório o cumprimento de créditos em disciplinas e a defesa pública da tese junto a uma banca. A tese caracteriza-se por um estudo inovador sobre um tema específico.

1.2 PROBLEMATIZAÇÃO E JUSTIFICATIVA

De acordo com o Relatório da Educação Superior do INEP (2018), no Estado de Santa Catarina no ano de 2017 existiam 99 Instituições de Ensino Superior oferecendo o Curso de Administração (9 públicas e 90 da rede privada). Estas Instituições de Ensino Superior registraram a oferta de 177 cursos de Administração (15 na rede pública e 162 na rede privada), o que representou 66.941 matrículas e 11.977 novos profissionais de Administração disponíveis no mercado (715 da rede pública e 11.262 da rede privada).

De acordo com o Censo da Educação Superior, no ano de 2017 foram registradas em Santa Catarina 358.575 matrículas em cursos de Graduação (57% do gênero feminino e 43% do gênero masculino). O número de alunos que concluíram o curso de Graduação em Santa Catarina neste mesmo ano foi de 51.928 (61% do gênero feminino e 39% do gênero masculino).

No que tange ao Grau de Formação dos docentes das IES de Santa Catarina observou-se que dos 19.615 docentes registrados, 1% possui Graduação; 23% possui

alguma Especialização; 43% são Mestres e 34% são Doutores. Quanto ao gênero, 44% são mulheres e 56% são homens (INEP, 2018).

A análise dos relatórios do Sistema Nacional de Pós-Graduação do ano de 2017 permitiu uma visualização do total de programas de Pós-Graduação *stricto sensu* na área de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo existentes no Brasil. As informações deste relatório são fruto do relato realizado pelos Programas de Pós-Graduação (PPG) na Plataforma Sucupira até o final do ano de 2016.

Nestes termos tem-se que existem 182 PPG na área em todo o território nacional. Destes, “60 são mestrados e doutorados integrados; 2 doutorados isolados; 45 com somente mestrados acadêmicos; 73 mestrados profissionais e dois mestrados profissionais em redes” (CAPES, 2017, p. 01). Na análise individual dos PPG tem-se que 129 são PPG em Administração, 16 PPG são em Administração Pública, 26 PPG são em Ciências Contábeis e 11 PPG são em Turismo.

No Estado de Santa Catarina, região de estudo desta tese, estão cadastradas 7 Instituições de Ensino Superior que oferecem à sociedade 13 Programas de Pós-Graduação, sendo 10 deles em Administração, conforme tabela abaixo.

Tabela 1: Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Santa Catarina

Instituição	Nome do Programa	Modalidade	Nota
Universidade Regional de Blumenau	Administração	Mestrado Doutorado	5
	Ciências Contábeis	Mestrado Doutorado	5
Universidade do Estado de Santa Catarina	Administração	Mestrado Profissional	5
	Administração	Mestrado Doutorado	5
Universidade Federal de Santa Catarina	Administração	Mestrado Doutorado	4
	Contabilidade	Mestrado Doutorado	5
	Administração Universitária	Mestrado	4
Universidade do Sul de Santa Catarina	Administração	Mestrado	4
Universidade do Vale do Itajaí	Administração	Mestrado Doutorado	5
	Administração (Gestão, Internacionalização e Logística)	Mestrado	3
	Turismo e Hotelaria	Mestrado Doutorado	5
Unochapecó	Ciências Contábeis e Administração	Mestrado	3
Universidade do Oeste de Santa Catarina	Administração	Mestrado Profissional	4

Fonte: Adaptado de Capes (2017).

O processo de avaliação dos cursos de Pós-Graduação é realizado pela Capes e a sua conversão em notas estão na escala de 2 a 7, sendo a nota 3 a mínima exigida para a sua manutenção e a nota 7 indicativa de um programa de excelência. As notas levam em consideração um rol de quesitos de avaliação, tais como “proposta do curso, corpo docente, corpo discente, teses e dissertações/trabalhos de conclusão, produção intelectual e inserção social” (CAPES, 2017, p. 07).

Para a atribuição das notas os critérios de a) qualidade dos trabalhos de conclusão, b) produção qualificada média dos docentes permanentes e c) sua distribuição, representam 50% do total da avaliação.

Para os PPG no nível de excelência, além da coleta de dados sobre o impacto da produção dos docentes e suas associações com pesquisadores atuando em instituições fora do Brasil, foi fundamental o relato das atividades e realizações dos PPG para permitir avaliar o impacto do PPG, das ações de seu corpo docente como um todo, sua nucleação, liderança em pesquisa no nível nacional ou internacional, entre outros indicadores da maturidade e relevância do grupo para a formação de pessoas, geração e disseminação de conhecimento (CAPES, 2017, p. 07).

Para Gauche (2014, p. 16) “mensurar a eficiência tornou-se necessidade e, portanto, se buscam indicadores que expressem a performance real”. Estes indicadores na perspectiva da Pós-Graduação são representados especialmente pela produtividade docente avaliada por meio da quantidade de publicações, sua visibilidade e impacto, pelo número de projetos de pesquisa aprovados, número de orientações de teses e dissertações, pelos prêmios de produtividade...”.

“A produtividade nas instituições de ensino superior além de ser um indicador de desempenho, pode e deve ser levada em conta para aferir desigualdades e inequidades de gênero na acadêmica” (GAUCHE, 2014, p. 15). As instituições de ensino superior caracterizam-se tradicionalmente pela promoção do desenvolvimento socioeconômico das regiões onde estão inseridas e também por considerarem critérios de mérito e capacidade para a admissão e promoção de seus docentes. Sendo assim, podem ser considerados ambientes favoráveis à igualdade de gênero.

As disparidades de gênero no trabalho acadêmico podem ser averiguadas através de indicadores como a representatividade de homens e mulheres nas diversas áreas do conhecimento, nas posições ocupadas na estrutura hierárquica das Instituições de Ensino Superior

(IES) (reitoria, cargos de gestão, coordenações), na produtividade, nas atribuições (ensino, pesquisa, extensão), nas promoções acadêmicas, na disparidade salarial, ente outros (GAUCHE, 2014, p. 15).

Uma análise do quadro docente dos PPG do Estado de Santa Catarina permite a constatação de que existe uma disparidade percentual considerável na representatividade de mulheres e homens docentes nos cursos de Administração. Nas sete Instituições de ensino já mencionadas, foi mapeada a colaboração de 137 docentes nos PPG de Administração. Deste total de docentes 69% são homens e 31% são mulheres, conforme tabela a seguir.

Tabela 2: Quantitativo de docentes dos programas *stricto sensu* em Administração de Santa Catarina em 2017-2

INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	DOCENTES				TOTAL
	MULHERES		HOMENS		
	Absoluto	Percentual	Absoluto	Percentual	
UFSC (PPGA + PPGAU)	13	27%	35	73%	48
UNISUL	4	31%	9	69%	13
UDESC	10	43%	13	57%	23
UNOESC	5	29%	12	71%	17
UNOCHAPECÓ	2	17%	10	83%	12
FURB	4	36%	7	64%	11
UNIVALI	5	38%	8	62%	13
TOTAL	43	31%	94	69%	137

Fonte: a autora, a partir das informações disponibilizadas nos sites dos PPG em Administração.

Na tabela acima estão descritos o total de docentes identificados na categoria “permanente” dos programas de pós-graduação *stricto sensu* de Administração do estado de Santa Catarina.

A interpretação dos fatores que influenciaram as decisões importantes da trajetória profissional pode ser realizada utilizando-se como referência a abordagem das Representações Sociais. A “Representação Social é o meio pelo qual os seres humanos representam objetos do seu mundo” (LAHLOU, 2011, p. 88). “Em uma palavra como em mil, a representação social é uma modalidade de conhecimento particular que tem por função a elaboração de comportamentos e a comunicação entre indivíduos” (MOSCOVICI, 1976, p. 26).

Nos escritos de Serge Moscovici está o entendimento de que o campo de atividade simbólica humana é vasto e diversificado, capaz de funcionar como mito, folclore, crença, sonho, ideologia, religião, ciência, senso comum; um campo que tanto nos enquadra no mundo

como nos abre para ele, que nos ajuda a ler o real com precisão e ao mesmo tempo nos liberta para desconsiderá-lo, de modo que a imaginação humana possa voar e nesse voo buscar sonhos e redefinir projetos. Neste vasto campo estão as histórias humanas, as muitas narrativas e práticas desenvolvidas por homens e mulheres sobre o que percebem, veem e sentem sobre suas dores e suas esperanças, sobre os valores e ideias que querem sustentar e transmitir. Esta é a lição maior que tenho comigo da psicologia social de Moscovici: contextualizar o pensamento e o saber, ligar a cognição à vida e pôr a razão no seu lugar (JOVCHELOVITCH, 2011, p. 224).

Nesta perspectiva, empreendeu-se o desenvolvimento desta pesquisa: na interpretação dos relatos da trajetória profissional das docentes do *Stricto Sensu* dos Programas de Pós-Graduação em Administração catarinenses, sob a luz da abordagem das Representações Sociais. O viés norteador do estudo embasou-se na percepção destas docentes no que diz respeito aos aspectos e políticas de gênero praticadas na academia abrangendo o ambiente acadêmico, os níveis hierárquicos e o perfil de pesquisador, bem como a sua percepção sobre produtividade.

A compreensão das diferentes trajetórias profissionais das professoras pesquisadas, bem como as Representações Sociais que permeiam o (in) consciente dos docentes responsáveis por formar os professores de todos os níveis de educação formal na área de Administração instigou a elaboração deste estudo.

A pesquisa se concentrou na descrição das narrativas do percurso profissional da docente até o momento atual, buscando interpretar as Representações Sociais que acompanharam e acompanham estas profissionais. “Apesar de as representações serem comumente associadas ao tempo curto, é possível que, em algumas situações, elas apresentem uma duração temporal maior” como é possível verificar nos estudos sobre gênero realizados por Banchs (1999) (VILLAS BÔAS, 2010, p. 388).

A justificativa desta pesquisa se dá na proposição da busca por um aprofundamento da compreensão das dinâmicas vivenciais que a teoria das Representações Sociais proporciona no contexto profissional das docentes do *stricto sensu* em Administração. Neste sentido objetiva-se o preenchimento de uma lacuna teórica existente no âmbito dos estudos desta teoria social, no sentido de contribuir com a análise e interpretação das percepções deste público que se pretende investigar.

A fim de verificar a originalidade do tema proposto partiu-se para uma verificação em bases de dados. As bases mapeadas foram a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, o Banco de Teses da Capes, a base de dados Spell e os resumos publicados na Jornada Internacional e Conferência Brasileira sobre Representações

Sociais. Na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações, em pesquisa realizada em março de 2018, quando apenas o termo “Representações Sociais” foi digitado no campo de buscas, verificou-se um retorno de 5.633 publicações. Quando o termo “Representações Sociais” foi associado à área de Administração este número caiu para 1.419 resultados. A inclusão da associação com a área de Educação resultou em 1.267 estudos e, para finalizar, a busca por estes três termos (“Representações Sociais”, “Administração” e “Educação”) mencionados no resumo resultaram em 35 trabalhos disponíveis.

A fim de conhecer as associações realizadas nos estudos listados, procedeu-se a leitura dos trabalhos, sendo possível perceber que destes, 4 enfatizavam as Representações Sociais de Alunos; 11 analisavam o contexto das Escolas; 1 dedicava-se ao estudo de Professores da Educação Infantil; 4 tinham como foco os Professores do Ensino Fundamental; 1 estudava os Professores de Ensino Médio e 15 dedicavam-se a outros temas, tais como análise de empresas, grupos sociais e categorias profissionais.

A partir destes resultados, procedeu-se uma busca, nesta mesma base de dados, aos estudos voltados para o público que se pretende conhecer no âmbito desta tese. Os termos de busca passaram a focar especificamente a área de “Administração” e o “Ensino Superior”. Nesta primeira verificação retornaram 945 estudos. A inclusão do termo “Docente” restringiu a população para 236 trabalhos. E destes, restaram 15 quando foi feita a delimitação com o termo *Stricto Sensu*. Destes, 2 discutiam a formação dos docentes; 6 abordavam aspectos de motivação e prática docente; 3 discutiam a gestão e 4 debruçavam-se sobre a avaliação.

Tendo pouco sucesso com estes parâmetros de busca, iniciou-se um novo roteiro de pesquisa a fim de conhecer os estudos realizados nas bases de dados e que poderiam se aproximar da proposta empreendida neste estudo de tese. Assim, esta nova busca iniciou pela definição do termo *stricto sensu* que retornou 4.103 estudos. A restrição para os termos *stricto sensu* e “docente” retornou 499 estudos e, a inclusão do termo “Administração” fez com que os resultados diminuíssem consideravelmente para o número de 25. Seguindo uma leitura dos trabalhos que retornaram percebeu-se que 2 descreviam o perfil dos docentes; 3 tratavam de temas relacionados à motivação; 5 discorriam sobre o processo de avaliação; 5 falavam sobre o mercado de trabalho; 5 discorriam sobre a prática docente; 3 falavam sobre gestão; 2 discutiam temas interdisciplinares e 1 abordava os discentes.

O Banco de Teses da Capes retornou 1.495 estudos a partir do termo “Representações Sociais”. A limitação para a área de Ciências Humanas resultou em

288 estudos que, quando refinada a busca para os termos “Representações Sociais” e “educação” na área de Ciências Humanas, restringiu o retorno em 91 estudos. Esta base de dados permite a aplicação de filtros também nesta etapa das buscas, refinando ainda mais a possibilidade de retorno. Sendo assim foram aplicados os filtros de “educação”; “educação escolar e profissional docente”; “ensino e aprendizagem”; “pensamento educacional brasileiro” e “formação de professores”. Nesta delimitação retornaram 10 estudos, sendo 3 abordando o Ensino a Distância, 1 os Professores de Educação Infantil; 2 focando os Alunos, 1 falando sobre a Escola e 3 abordando as políticas educacionais.

Na base de dados Spell a busca se deu inicialmente em todas as áreas (Administração, Contábeis, Turismo, Economia e Engenharias) e com todos os tipos de produções (artigos, estudos de caso, editorial, nota bibliográfica, resenha, resumo, Teses e Dissertações, e outros). O primeiro termo pesquisado e que estava presente no resumo foi “Representações Sociais”, que retornou 123 trabalhos. A delimitação para a área de Administração diminui este número para 109. A associação de “Representações Sociais” com “Educação” na área de Administração retornou 5 estudos, que dos quais 1 falava sobre a Escola, 1 sobre Alunos no Ensino Superior e 3 abordavam a percepção do trabalho neste contexto.

Nesta mesma base de dados, iniciou-se uma nova busca utilizando o termo *stricto sensu* que retornou 130 estudos. A associação do termo com “docentes” resultou em 24 estudos, sendo que nenhum deles se aproximava da presente proposta de pesquisa.

A partir desta perspectiva, foi empreendida a busca por mais informações sobre a temática das Representações Sociais no âmbito do universo docente em nível *stricto sensu* em eventos cujo foco está neste viés de estudos. Assim, chegou-se ao evento bianual Jornada Internacional sobre Representações Sociais (JIRS) e Conferência Brasileira sobre Representações Sociais. Nas publicações deste evento foi possível a localização de estudos específicos sobre o tema representações sociais e a busca pelas associações que se pretende desenvolver neste estudo.

Foi possível localizar os cadernos de resumos das três últimas edições: 2013, 2015 e 2017. De posse destes materiais iniciou-se a busca por estudos que pudessem contribuir no aprofundamento teórico-metodológico e a atuação docente no *stricto sensu*. No JIRS de 2013, realizado na cidade de Recife, Pernambuco, foram apresentados 515 trabalhos dentre os diferentes eixos temáticos representados na tabela abaixo. Neste grupo identificou-se importantes contribuições para este estudo em

“Percursos metodológicos” (1 resumo), “Trabalho” (1 resumo), e “Educação” (8 resumos).

Tabela 3: Resumos por eixo temático JIRS 2013

JIRS 2013			
Eixos	Mesa Redonda	Grupos de Discussão Temático	Sessões Interativas de Pôsters
Aprofundamentos teóricos	26	10	3
Percursos metodológicos	-	8	3
Comunicação e mídia	23	19	2
Gênero e sexualidade	4	26	14
Novas Tecnologias, Ciência e Sociedade	4	2	1
Política e Cidadania	4	6	2
Saúde	7	83	49
Trabalho	4	13	6
Violência e exclusão social	8	17	9
Educação	-	88	40
Meio ambiente e sustentabilidade	-	6	1
Memória, história e cultura	-	14	1
Movimentos sociais	-	2	1
Religiosidade	-	8	1
Total	80	302	133

Fonte: elaboração própria, a partir de website da JIRS.

No evento realizado no ano de 2015, na cidade de Teresina, Piauí, foram discutidos 317 estudos em diferentes eixos temáticos representados na tabela abaixo. Foram identificadas contribuições significativas para este estudo no eixo “aprofundamento teórico metodológico” em 7 resumos, e no eixo “educação, instituições e processos educativos” em 4 resumos.

Tabela 4: Resumos por eixo temático JIRS 2015

JIRS 2015					
Eixos	Grupos de Discussão Temático	Sessões Interativas de Pôsters	Simpósio	Mesa Redonda	Oficina
Aprofundamentos teóricos e metodológicos	21	2	5	1	2
Educação, instituições e processos educacionais	56	31	1	9	4
Espiritualidade e religiosidade	2	-	-	-	-
Família, gênero e sexualidade	29	-	-	-	6
Imaginário, memória,	7	-	-	-	-

história e cultura					
Linguagens, comunicação e mídia	8	-	-	-	-
Meio ambiente e sustentabilidade	-	-	2	-	-
Novas tecnologias, ciência e sociedade	5	-	-	-	1
Política, cidadania, problemas e movimentos sociais	8	6	2	-	6
Saúde, cuidados de si e envelhecimento	41	40	5	3	14
Total	177	79	15	13	33

Fonte: elaboração própria, a partir de website da JIRS.

Em Belo Horizonte, Minas Gerais, aconteceu o JIRS no ano de 2017, onde foram apresentados 694 resumos. Nesta edição do evento as maiores contribuições foram identificadas nos eixos “Diálogos teórico metodológicos” (9 resumos), “Educação” (11 resumos), “Gênero e sexualidade” (1 resumo), e “Trabalho” (1 resumo).

Tabela 5: Resumos por eixo temático JIRS 2017

JIRS 2017	
Eixos	Resumos
Comunicação e mídia	32
Diálogos teóricos e metodológicos	100
Educação	231
Gênero e sexualidade	53
Meio ambiente	5
Memória, história e cultura	16
Movimentos sociais	6
Política e cidadania	32
Religiosidade	22
Ruralidades	5
Saúde	115
Trabalho	15
Violência e exclusão social	62
Total	694

Fonte: elaboração própria, a partir de website da JIRS.

A verificação das pesquisas sobre a abordagem do produtivismo no universo acadêmico se deu na base de dados Scielo. A busca pelos termos “Produtivismo” e “Produtividade acadêmica” retornou um total de 84 estudos. Os filtros permitiram a consulta a 58 estudos onde o “Produtivismo” encontrava-se em todos os índices; 38 estudos onde o termo estava no resumo e 29 apresentavam a palavra destacada no título.

Os artigos efetivamente analisados continham o “Produtivismo” no resumo e enquadravam-se na área das Ciências Sociais Aplicadas, totalizando 5 trabalhos.

A busca por estudos que abordassem a expressão “Produtividade acadêmica” em todos os índices retornou 55 artigos. A especificação do termo no resumo diminuiu a amostra para 42 estudos e, em 8 estudos a expressão estava no título. Para este trabalho a análise se deu em 11 estudos cuja expressão estivesse no resumo e fosse da área das Ciências Sociais Aplicadas.

Por produtivismo entende-se, especialmente no contexto dos profissionais inseridos na pós-graduação, “um fenômeno derivado dos processos de avaliação da pós-graduação, se caracteriza pela excessiva valorização da quantidade da produção acadêmica, tendendo a desconsiderar a sua qualidade” (PATRUS, DANTAS, SHIGAKI, 2015, p. 02). Para Alcadipani (2011b, p. 1174), o produtivismo consiste na “ênfase exacerbada na produção de uma grande quantidade de algo que possui pouca substância, o foco em se fazer o máximo de uma coisa ‘enlatada’, com pouco conteúdo e conseqüente valorização da quantidade como se fosse qualidade”.

Os estudos localizados foram unânimes em considerar a política do “publicar ou perecer” (*publishorperish*) dominante no universo das instituições de ensino superior como forma de valorização do pesquisador e da instituição (NOGUEIRA, 2003; HOJAT; GONNELLA; CAELLEIGH, 2003; FALASTER, FERREIRA e CANELA, 2016). No entanto, neste cenário, docentes acabam produzindo quantidade em detrimento da qualidade, criatividade e inovação, com vistas a atender às pressões dos indicadores das instituições de ensino (MILLER; TAYLOR; BEDEIAN, 2011; BERTERO, 2013).

No Brasil, o modelo de avaliação da produtividade nos programas de pós-graduação *stricto sensu* baseado em indicadores quantitativos de produção passa a receber duras críticas a partir de 1996/1997 (MACHADO, 2007; ROSA, 2008; GUIMARÃES, 2010). Patrus, Dantas e Shigaki (2015, p. 02) entendem como impactos deste paradigma de avaliação “a pressão por maior produtividade, a concorrência por mais verbas e a diminuição dos tempos para maturação de resultados são fatos constatados por todos aqueles imersos em programas de pós-graduação”.

Os estudos sobre este fenômeno ganharam notoriedade e maior número de publicações a partir de 2010, tendo sido adotado no Brasil a partir da década de 1970 (MATTOS, 2012; 2008; GODOI e XAVIER, 2012; HONIG e BEDI, 2012; MACHADO e BIANCHETTI, 2011; LEITE, 2011; FREITAS, 2011; ALCADIPANI,

2011; MASCARENHAS, ZAMBALDI e MORAES, 2011; SALO e HEIKKINEN, 2011; TREIN e RODRIGUES; 2011; MOREIRA, 2009; MELLO, CRUBELLATE e ROSSONI, 2009; ROSA, 2008; BERTERO, 2007). A Capes passa a utilizar um processo quantitativo de avaliação da pós-graduação no ano de 1988, impactando diretamente na forma de concepção e organização de tais programas (ROSA, 2008; MOREIRA, 2009; GODOI e XAVIER, 2012). Patrus e Lima (2012) entendem que este processo avaliativo mercantiliza o conhecimento, medindo o desempenho dos docentes pelos pontos produzidos no período avaliado. Bertero, Caldas e Wood (1999) percebem um aumento na produção acadêmica em Administração, porém esta grande quantidade de artigos gera um “mal-estar” na academia brasileira que pode afetar significativamente o ambiente de trabalho, desencadeando competições entre indivíduos (docentes e discentes) e grupos de pesquisa, além de gerar obras em duplicidade ou sem relevância científica. Argumentos favoráveis e contrários ao sistema de avaliação ao qual os programas de pós-graduação estão submetidos devem ser observados.

Ao aprofundar o conhecimento sobre o produtivismo acadêmico foram encontrados alguns aspectos que foram analisados por este estudo e outros que não foram analisados, porém não foram ignorados. Os aspectos vinculados à experiência e as representações sociais das pesquisadoras foram analisados, enquanto outros aspectos, como o que representa o produtivismo acadêmico no contexto da produção econômica (nacional e global) e no contexto das políticas públicas foram mencionados, mas não foram detalhadamente abordados por este estudo.

Considera-se que produtivismo acadêmico está vinculado a interesses maiores, que vão para além das questões de gênero, que envolvem aspectos políticos e econômicos fora da academia. Eles estão vinculados à crise das universidades, à crise tanto institucional das universidades quanto epistemológica.

Entende-se que não somente as mulheres são marginalizadas pelo modelo de avaliação institucionalizado nas IES, superando discussões sobre gêneros e possibilidades produtivas. Tem-se que os governos tendem a favorecer interesses comerciais de poucas e grandes editoras, marginalizando tanto homens quanto mulheres de países com menos inserção no paradigma dominante de ciência, da *big science*, do paradigma disjuntor-redutor. A meritocracia acadêmica também é política inserida no paradigma disjuntor-redutor. O fenômeno do produtivismo não gera problemas somente para mulheres, mas também para homens, especialmente se estes buscam trabalhar com pesquisas predominantemente qualitativas.

Favoravelmente a este modelo avaliativo, Machado (2007, p. 140) entende que “os incentivos, exigências e induções da Capes para instalar a cultura da pesquisa e das publicações, em um país sem muita tradição de práticas escritas, justifica-se e é nobre, pois é necessário que os trabalhos dos pesquisadores apareçam no espaço público”. Para ele as publicações são uma demonstração pública da existência de pesquisas nas instituições de ensino. Outro aspecto importante abordado pelo autor diz respeito aos investimentos em pesquisa, que, uma vez realizados, precisam apresentar resultados que os justifiquem. Estes resultados também validam os critérios utilizados pelas comissões avaliadoras para o credenciamento das instituições e dos cursos. Critérios quantitativos tornariam a aprovação ou reprovação de um programa menos discutível e perigosa. Critérios qualitativos poderiam ser “mais suscetíveis às idiosincrasias, perspectivas e interesses das diferentes - e numerosas - comissões de avaliadores” (PATRUS, DANTAS e SHIGAKI, 2015, p. 05).

Por outro lado, existe uma gama de pesquisadores que desaprovam este modelo, entendendo que ele gera competição entre as instituições de ensino e os docentes que percebem a pontuação no Lattes como o único balizador da qualidade e do desempenho, especialmente para a concessão de auxílios à pesquisa e bolsas (RODRIGUES, 2004, 2007; BIANCHETTI e SGUISSARDI, 2009; NASCIMENTO, 2010; SGUISSARDI, 2010; RODRIGUES e REZENDE, 2010; FROTA, 2012).

Outros chamam a atenção para a forma de organização dos periódicos mantidos pelas instituições de ensino. Diniz (2012a, 2012b, 2012c) denuncia o interesse mercadológico em detrimento do interesse científico com que os periódicos são gerenciados, atendendo a um padrão de qualidade que dificilmente poderia ser conquistado por meio do trabalho voluntário dos departamentos. Outro aspecto preocupante destacado por Wood Jr. e Chueke (2008) e Brito (2009) é a endogenia, onde existe um favorecimento (explícito ou velado) para a publicação de trabalhos de pesquisadores-autores da própria instituição.

Nesse sentido, a ANPAD (2010) publica o Manual de Boas Práticas da Publicação Científica. Neste manual a instituição busca fomentar o compartilhamento editorial com o intuito de evitar que um autor publique seus estudos em um periódico da instituição em que estiver vinculado. Em Mattos (2005, p. 275) tem-se que a “independência de opinião, por mais incômoda que seja entre amigos ou ‘partidários’, pois, de certa forma, enfraquece ou desprestigia o grupo ou as relações, é um dos

grandes recursos de desenvolvimento da academia, um dos pilares éticos de sua credibilidade”.

Rosa (2008) considera que o trabalho científico é um processo demorado e que no Brasil a impaciência impera sobre a disciplina e a reflexão que a pesquisa pede (ROESCH, 2003). Estas críticas e questionamentos sobre quantidade e imediatismo de publicações demonstra sintonia com o *Slow Science*, movimento internacional lançado pelo antropólogo francês Joël Candau. O *Slow Movement* insere-se em diferentes áreas (*Slow Food; Slow Travelling; Slow Living in Slow Cities; Slow Arts; e Slow Reading during Slow Education, Slow Fashion*) e preza pela dedicação ao tempo necessário para o desenvolvimento das diferentes atividades que envolvem os processos. O *Slow Science* defende que a qualidade da produção está diretamente relacionada com a qualidade de vida do pesquisador (SANDEL, 2012), e que esta depende do equilíbrio do tempo dispendido ao processo de pesquisa, reflexão, leitura e escrita (CANDAU, 2011; GOSSELAIN, 2011; SALO e HEIKKINEN, 2011).

Esse movimento prioriza alguns valores e princípios fundamentais: a) dedicação de metade do tempo à atividade de pesquisa, que continuaria a subsidiar o ensino; b) reivindicação do benefício de períodos regulares de pesquisa sem a sobrecarga do ensino ou gestão (um semestre a cada quatro anos, por exemplo); c) deixar de privilegiar a quantidade nos currículos, de modo que sejam avaliados em função de seu conteúdo, através de métodos e ferramentas apropriados; d) priorizar o ensino, melhorando as condições de trabalho do professor-pesquisador e diminuindo o tempo dedicado a atividades administrativas e; e) exigência do tempo necessário a atividades de gestão e estudo de documentos que lhe seriam submetidos (PATRUS, DANTAS e SHIGAKI, 2015, p. 08).

Nesse contexto também são identificados autores que buscam um entendimento conciliador frente ao tema. Ponderam acerca das críticas, entendem as fragilidades e desafios e reconhecem as virtudes do processo de avaliação e da publicação acadêmica (MOREIRA, 2004; CURY, 2010). Para Mattos (2008) é inegável a necessidade de melhoria desse sistema. No entanto a sua implementação se tornou necessária para que a comunidade acadêmica brasileira pudesse ser legitimada no mundo científico (SGUISSARDI, 2006).

Mattos (2008, 2012) reconhece a existência da chamada “síndrome do estresse acadêmico”. No entanto pondera ao considerar que o sistema de avaliação não deveria ser culpado por isso. Para o autor, o professor deveria preocupar-se em atender o número de pontos de produção definido pelo seu programa e a média trienal fixada pelo

sistema de avaliação. A busca constante pela superação destes mínimos alimentaria a cultura de “quanto mais publicar melhor”, instituindo a competição (consigo mesmo e com os pares) e alimentado a lógica fabril, uma vez que o sistema de avaliação da Capes não consegue estabelecer um critério de diferenciação entre produção criativa e em escala (SANTOS, 2004; SPINK e ALVES, 2011; SHIGAKI e PATRUS, 2012).

A fim de mensurar a produção acadêmica, Eugene Garfiel inaugurou o Fator de Impacto: uma métrica para avaliar e contabilizar as citações classificando os periódicos em estratos. Além de permitir o “ranqueamento” das revistas e lhes dar visibilidade, o Fator de Impacto gera questionamentos. Pinto e Andrade (1999) entendem que esta forma de avaliação não valoriza os artigos inéditos e que demandam tempo para produção. Destacam também que em países como o Brasil, que se encontram em processo de desenvolvimento, os periódicos possuem menos visibilidade internacional pela recente inserção neste meio, pelo limitado investimento em pesquisa e pelo hábito de referenciar autores estrangeiros em detrimento dos brasileiros. Sobre este aspecto pode-se constatar que Guerreiro Ramos (1996) em sua obra “A Redução Sociológica”, na década de 1950 já criticava a subserviência intelectual de autores brasileiros aos estrangeiros.

Diante de críticas e apoiadores do processo instituído pela Capes, percebeu-se que poucos estudos mencionam a cooperação e a solidariedade docente neste contexto. “Solidariedade e cooperação acadêmicas podem ser compreendidas como um compromisso entre professores de pós-graduação que, voluntariamente, aceitam dedicar o seu tempo para a avaliação de produtos da atividade de um programa de pós-graduação” (PATRUS, DANTAS e SHIGAKI, 2015, p. 03). “Em suma, não pode existir produtivismo sem colaboração, embora possa haver produtivismo sem solidariedade” (PATRUS, DANTAS, SHIGAKI, 2015, p. 01).

De maneira geral percebeu-se nas bases de dados analisadas uma expressiva contribuição de estudos realizados na área de interesse desta tese. Verificou-se que os estudos sobre Representações Sociais e produtivismo no âmbito da Educação permeiam, em sua maioria, o universo de docentes e discentes dos três níveis do Ensino Básico. Quando da realização de estudos no Ensino Superior, este se direciona para docentes e discentes das licenciaturas, tendo um número reduzido de estudos interessados em compreender o universo dos docentes de Pós-Graduação, especificamente no *stricto sensu*. Mais restritos ainda são os estudos cujo foco de análise são os docentes das áreas de gestão.

A contribuição teórica que se pretende entregar à comunidade científica está embasada na abordagem que será utilizada nesta pesquisa. Percebeu-se uma lacuna no âmbito dos estudos das Representações Sociais na sua vinculação com os estudos da área de educação. Já foram publicadas pesquisas que envolvem esta teoria com as percepções de discentes de diferentes níveis de formação (SANTOS, 2013, MOURA, 2015, JIRS, 2017), estudos com docentes da educação infantil, básica e superior (CASTRO, 2006), no entanto estudos sobre as Representações Sociais das docentes do *stricto sensu*, especialmente dos cursos de Administração não foram identificados.

No âmbito dos estudos realizados na Universidade Federal de Santa Catarina, a presente proposta insere-se na vertente de pesquisas desenvolvidas pelo Núcleo de Estudos Organizações, Racionalidade e Desenvolvimento (ORD), na linha de pesquisa “Organizações e sociedade”. Este grupo que está vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Administração, foi criado no ano de 2007 e é coordenado pelo professor Mauricio Roque Serva.

Tradicionalmente o Programa de Pós-Graduação em Administração da Universidade Federal de Santa Catarina desenvolve estudos que superam os limites determinados pelo mercado. As bases desta tradição de voltar-se ao pensamento crítico e reflexivo podem ser creditadas ao sociólogo brasileiro Alberto Guerreiro Ramos que, na década de 1980, juntamente com seus alunos brasileiros da *University of Southern California* (USC), idealizaram, planejaram e implantaram o curso de mestrado em Planejamento Governamental na UFSC (KOPELKE, AIRES, BOEIRA, 2017).

O referido programa formou apenas uma turma, mas deixou um legado epistemológico que fomentou a implantação de um novo programa de pós-graduação onde os ex-orientandos de Guerreiro Ramos passaram a atuar e disseminar seu pensamento.

É nesse cenário que o grupo ORD se insere e se consolida por meio de suas quatro linhas de pesquisa: governança ambiental, gestão e ação coletiva; epistemologia e sociologia da ciência da administração; racionalidade nas organizações; organizações, complexidade e representações sociais; desenvolvimento, gestão e organizações. O núcleo também organiza a cada dois anos o Colóquio Internacional de Epistemologia e Sociologia da Ciência da Administração, tendo realizado a sexta edição no ano de 2017.

A presente tese aproxima-se dos estudos desenvolvidos pelo Núcleo ORD na perspectiva de contribuir para uma reflexão crítica acerca do contexto em que as docentes do *stricto sensu* estão inseridos sob a luz das Representações Sociais. Entende-

se que esta abordagem de estudos pode cooperar no sentido de reforçar no meio acadêmico o olhar para aquelas docentes pesquisadores que colaboram significativamente no desenvolvimento do campo da administração e na formação de profissionais que irão contribuir para o fortalecimento desta área de conhecimento. Ressalta-se que este estudo não tem a pretensão de ser exaustivo, mas de fornecer uma modesta contribuição para a compreensão do universo em que as docentes do *stricto sensu* estão inseridas.

Ressalta-se que as representações sociais identificadas na pesquisa são ambivalentes, complexas e revelam contradições entre desejos e possibilidades efetivas das entrevistadas em seus ambientes de trabalho. Os ambientes em que as entrevistadas atuam possuem peculiaridades complexas, pois são ambientes que em parte são *heterogeridos*, ou seja, geridos a distância pelo MEC, assim como são influenciados pelos interesses comerciais de grandes grupos editoriais (HARO, 2019; GAULEJAC, 2007; ALCADIPANI, 2011a).

A partir do contexto apresentado estabeleceu-se, então, o questionamento: **“quais as Representações Sociais das docentes dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração de Santa Catarina, no que tange à sua trajetória profissional no ambiente acadêmico?”**

Decorrente deste problema definiu-se o objetivo geral e os objetivos específicos desta pesquisa.

1.3 OBJETIVOS

1.3.1 Objetivo Geral

Interpretar as Representações Sociais das docentes dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração de SC no que tange à sua trajetória profissional no ambiente acadêmico.

1.3.2 Objetivos Específicos

- a) Construir o perfil de pesquisadora dos PPG em Administração do Estado de Santa Catarina com base na trajetória de vida;
- b) Identificar possíveis diferenças, convergências ou tensões entre as Representações Sociais das docentes do *stricto sensu* em relação à equidade de gênero no ensino superior;

c) Identificar as Representações Sociais das docentes do *stricto sensu* no que se refere aos critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela Capes.

1.4 ESTRUTURA DA TESE

A fim de possibilitar ao leitor uma melhor compreensão da organização da presente tese, nesta seção serão descritas as suas partes. A primeira parte encerra-se neste capítulo onde foi descrita a) a contextualização do estudo, b) os problemas de pesquisa, c) os objetivos geral e específicos da pesquisa, d) a justificativa da pesquisa, enfatizando algumas contribuições teóricas e práticas que se buscou trazer para o campo das ciências sociais aplicadas.

O segundo capítulo está estruturado visando apresentar ao leitor as principais bases e contribuições teóricas que sustentam este trabalho. Inicia-se pela apresentação da Teoria das Representações Sociais e os estudos que a vinculam com a área da educação, foco que se pretende analisar nesta tese. E seguem abordando as discussões presentes na literatura sobre as universidades e a atuação feminina neste ambiente.

O terceiro capítulo apresenta os procedimentos metodológicos que foram utilizados na pesquisa. Está descrita a caracterização da pesquisa, seu delineamento, a forma e o período em que as informações foram coletadas e interpretadas. Os roteiros utilizados na coleta de informações, tanto para o questionário quanto para a entrevista estão inseridos ao final do trabalho como Apêndices.

No quarto capítulo é realizada a interpretação das informações coletadas junto às docentes dos PPGAs de Santa Catarina. Tendo como base os dados obtidos por meio do questionário foi traçado o perfil destas docentes, enfatizando aspectos referentes ao relacionamento entre família e trabalho, à produtividade no ambiente acadêmico e equidade de gênero. Na sequência estão descritos os relatos da trajetória profissional das docentes, obtidos por meio de entrevistas. O comparativo entre as enunciações e a interpretação das representações sociais existentes nas trajetórias profissionais se dá ao final deste capítulo.

No quinto e último capítulo desta tese estão as considerações finais e recomendações para estudos futuros, seguidos dos títulos que serviram de embasamento para o desenvolvimento deste trabalho.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO EMPÍRICA

Este capítulo visa a aproximação do leitor às principais contribuições teóricas que orientam o desenvolvimento desta tese. Nas próximas páginas se dará a contextualização do desenvolvimento da Teoria das Representações Sociais, partindo de Serge Moscovici, autor que, juntamente com Denise Jodelet, Pedrinho Guareschi e Sandra Jovchelovitch embasam esta pesquisa. No próximo subtítulo se desenvolverá uma discussão acerca dos gêneros no âmbito das Universidades, seguida da apresentação da temática sobre a produtividade acadêmica utilizando-se de modelos e indicadores desenvolvidos por autores para justificar a atuação (ou diminuição da atuação) das docentes nos níveis de atuação acadêmica mais elevados. Para finalizar o capítulo da fundamentação teórico-empírica discorrer-se-á sobre os desafios para a produtividade acadêmica no *stricto sensu*, apresentando os critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação que impactam a vida profissional das docentes.

2.1 TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Esta seção será dedicada ao estudo e aprofundamento da Teoria das Representações Sociais que norteará o processo de interpretação da trajetória profissional das docentes pesquisadas.

A Teoria das Representações Sociais consiste em um conjunto de conceitos articulados de difícil definição. O próprio idealizador da Teoria, Serge Moscovici, absteve-se da tarefa de determinar um conceito sob o argumento de que tal definição pudesse limitar a compreensão da abrangência da sua proposta para as Ciências Sociais.

Na obra “Teoria das Representações Sociais: 50 anos”, discorre sobre a amplitude da análise deste conceito. Para o autor, Serge Moscovici pode ser considerado um pesquisador de difícil compreensão tanto pela “complexidade dos conceitos que examina mas, sobretudo, pela criatividade patente na sua imensa produção, onde a variação é regra e a repetição exceção” (JESUINO, 2011, p. 43).

Relata que na edição de 1961 da obra de Moscovici (Psicanálise, sua imagem e seu público), a tentativa de conceituar Representações Sociais se estendeu por mais de cem páginas englobando três capítulos. Efetuou referências a Durkheim e ao conceito de “representação coletiva”, perpassando pelo estudo da representação da psicanálise.

Na edição de 1976 foi possível condensar tal feito em um capítulo de aproximadamente quarenta páginas. Tal condensamento não prejudicou a compreensão do conceito, pelo contrário, permitiu “contornos porventura mais claros que na expressão de 1961” (JESUINO, 2011, p. 46).

Nas duas edições o precursor da teoria considerou que a representação social se arquitetava em três dimensões: informação, campo de representação e atitude. Moscovici (1961, p. 285; 1976, p. 67) entende o “campo de representação” como sendo “algo que nos remete a ideia de imagem, de modelo social... para uma unidade hierarquizada de elementos”. A escolha pelo termo “campo” é remetida a autores como Koehler e Lewin, citados por Moscovici em suas obras.

Para Moscovici, as representações sociais compõem um fenômeno histórico e um processo psicossociológico. Jesuino (2011, p. 61) considera que “as representações sociais constituem, ainda que cada vez mais voláteis, a única forma de resistência ao pensamento único”. “Uma representação é sempre uma representação de alguém tanto quanto é uma representação de alguma coisa” (MOSCOVICI, 1976, p. 27).

Em Moscovici (1976) podem ser verificadas algumas tentativas de conceituar as representações sociais, buscando contemplar os diferentes aspectos que as constituem:

Toda representação é composta de figuras e de expressões socializadas. Conjuntamente, uma representação social é organização de imagens e linguagens, porque ela decompõe e simboliza atos e situações que nos são ou que se tornam comuns para nós (MOSCOVICI, 1976, p. 25)

A representação social é um *corpus* organizado de conhecimento e uma das atividades psíquicas graças às quais os homens tornam a realidade física e social inteligível, inserem-se em um grupo ou em uma relação cotidiana de trocas, liberam os poderes de sua imaginação (MOSCOVICI, 1976, p. 27).

Denise Jodelet tomou para si a responsabilidade de organizar e difundir as ideias de Moscovici desde a publicação da primeira obra em 1961. Desta forma, a pesquisadora conseguiu sintetizar um corpo conceitual para as representações sociais entendendo que elas designam “uma forma de conhecimento específico, o saber de senso comum, cujos conteúdos manifestam a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados” (JODELET, 1984/1988, p. 361). Continua relatando que as “representações sociais são modalidades de pensamento prático, orientadas para a comunicação, a compreensão e o domínio do ambiente social, material e ideal”.

Moscovici (1976) entende que “que quando o sujeito exprime suas opiniões e atitudes sobre um objeto ele já formulou uma representação deste objeto, o que equivale a dizer que estímulo e resposta se formam juntos” (TRINDADE, SANTOS e ALMEIDA, 2011, p. 142).

Para Doise (1990, p. 172), a teoria das representações sociais configura uma grande teoria que tem como propósito “atrair a atenção dos pesquisadores sobre um conjunto de dinâmicas particulares e suscitar, assim, estudos mais detalhados sobre os múltiplos processos específicos”.

No Brasil as contribuições de Moscovici ganharam força no final do período de transição para a democracia, “trinta anos depois da sua partida da *École des Hautes Études en Sciences Sociales*” (CASTRO, 2014, p. 19).

2.1.1 Representações Sociais para Serge Moscovici

Serge Moscovici (1928-2014) nasceu na Romênia e, aos 20 anos, passou a residir na França. Lá vivenciou a realidade da Segunda Guerra Mundial que acabou por influenciar seus estudos. Jodelet (2011) relata que a descoberta do conceito de representação por Moscovici se deu em um momento de dúvidas e insatisfação com os nomes propostos pela psicologia social, não se satisfazendo com a definição intelectual e estética dos termos “opinião” e “atitude”. Moscovici (2003, p. 12) descreve que

É muito provável que eu pertença à família de pesquisadores cuja curiosidade, ideias, observações são frutos mais da experiência pessoal do que de uma orientação ou de um programa científico. Esta é a razão dos ‘fenômenos ideológicos’, que não eram tranquilizadores durante e após a guerra, terem algo a dizer quando eu refletia sobre o objeto de minha tese. E o tema do pensamento social, ou melhor, do conhecimento social, impôs-se imediatamente... pouco a pouco, foi ficando claro que se eu definisse um problema, faltaria um conceito para esboçar uma teoria.

Foi a partir da leitura de “Ensaio sobre a noção de experiência”, de Lenoble (1943), que Moscovici mergulhou na reflexão sobre senso comum conduzindo o desenvolvimento de um novo olhar sobre o conceito de representação. Esta compreensão contribuiu não só com a invenção de um novo conceito para a psicologia

social, mas sim a criação de uma nova disciplina, a “Psicologia Social do Conhecimento” (JODELET, 2011).

Psicólogo social, Serge Moscovici atuou em uma proposta de analisar as Representações Sociais tendo como referência um conhecimento científico interdisciplinar, influenciado não somente pelas Ciências Sociais ou pela Psicologia Social, mas por um embasamento psicossociológico. Moscovici criou a disciplina de psicologia social na Europa, distinta da psicologia social que existe nos EUA. Em 1961 Moscovici publicou a sua tese “La psychanalyse, son image, son public” (Psicanálise, sua imagem e seu público), e atuou na École des Hautes Études en Sciences Sociales, em Paris, nas funções de diretor de pesquisas e professor emérito (SANTOS, 2010; SANTOS e DIAS, 2015; SÊGA, 2000).

Tendo sido muito estudadas na França a partir das discussões de Durkheim no conceito de representações coletivas, o avanço da abordagem das representações viu-se limitada pelo comprometimento histórico que o sociólogo tinha com a Sociologia. Durkheim defendia que a sociologia deveria estabelecer-se como uma ciência autônoma, propondo a “separação radical entre representações individuais e coletivas e a sugerir que as primeiras deveriam ser no campo da psicologia, enquanto as últimas formariam o objeto da sociologia” (DUVEEN, 2003, p. 15).

Assim, as pesquisas em Representações Sociais passaram quase meio século adormecidas para, no início dos anos 60, Serge Moscovici “retomar o estudo deste fenômeno e despertar o interesse de outros intelectuais, fazendo assim reviver aquela teoria” (SANTOS e DIAS, 2015, p. 182). Com isso, busca-se um novo entendimento sobre a formação social humana transferindo ao indivíduo à condição de sujeito ativo e pensante.

Para Durkheim, o conceito de representação perpassa a ideia de “coletivo”, devendo as representações coletivas serem estudadas como fato social. Em Moscovici o entendimento das representações se baseia na utilização do termo “social”, integrante da realidade social dos sujeitos. Assim, em Moscovici (2010), é possível compreender que o objetivo das Representações Sociais está na atribuição do entendimento de ordem e percepção para a compreensão do sentido de mundo. Em Minayo (1995, p. 89) tem-se que representação social “é um termo filosófico que significa a reprodução de uma percepção retida na lembrança ou do conteúdo do pensamento”.

Para Guareschi e Jovchelovitch (1994), a proposta de Moscovici consistiu em utilizar-se de bases da Psicologia Social na compreensão das Representações Sociais,

mas também buscar em outras áreas de estudo contribuições que permitissem consistência epistemológica e metodológica para a teoria em construção. Em Santos e Dias (2015, p. 182), “a teoria das Representações Sociais não se restringe a uma única fonte de conhecimento, pois ao longo de sua formulação tornou-se uma fonte de conhecimento interdisciplinar, que busca romper com os métodos científicos hegemônicos”.

Para Moscovici (1990), a psicologia social pode ser analisada em três fases evolutivas destacando: as atitudes sociais, as cognições sociais e as Representações Sociais. No âmbito das atitudes sociais, Sêga (2000, p. 131) considera que elas podem ser compreendidas como a organização de valores por meio da experiência. Entende assim que “o homem é muito mais uma criatura racionalizante do que racional” quando, para solucionar conflitos entre opinião e ação, mobiliza na sua memória os esquemas, modelos e conexões cognoscíveis que permitem retornar a uma memória anterior e buscar o comportamento mais conveniente a ser mobilizado para aquela situação. Essas memórias representam rascunhos ou modelos que permitem que “o presente copie o passado, e, assim, evite surpresas e seus decorrentes elementos imaginários”.

A segunda fase da psicologia social apresenta a cognição social. Muito mais do que percepção, a cognição social envolve o entendimento de que a realidade pode ser “considerada neutra, não social e presumidamente objetiva”, ao mesmo tempo em que entende ser as informações do mundo moldadas “por teorias e pré-concepções implícitas, e são elas que modelam o mundo pelas pessoas” (SÊGA, 2000, p. 132).

Nesse sentido, Serge Moscovici entende que no contexto da cognição social “não só as nossas imagens do mundo social são um reflexo dos eventos do mundo social, mas os próprios eventos do mundo social podem ser reflexos e produtos de nossas imagens do mundo social” (SÊGA, 2000, p. 132).

As Representações Sociais são a terceira fase desta área de estudo e “nascem no curso das variadas transformações que geram novos conteúdos” (SÊGA, 2000, p. 132). Para Rafael Augustus Sêga (2000, p. 132), “todas as coisas que nos tocam no mundo à nossa volta são tanto o efeito de nossas representações como as causas dessas representações”.

Santos e Dias (2015, p. 183) entendem que, em Moscovici, a fundamentação

do fenômeno da representação social não pretende formalizar um conceito ou metodologia linear ou absoluta, como é comum encontrar em outras teorias. O objetivo maior de sua teoria é proporcionar um olhar diferenciado sobre o individual e o

coletivo, tornando-se uma alternativa confiável para a compreensão social. Portanto, o autor define as representações sociais como entidades quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através de uma palavra, gesto, reunião, em nosso cotidiano. Elas estão presentes na maioria das relações estabelecidas, nos objetos que produzimos ou consumimos e nas comunicações que estabelecemos.

Não existe um conceito único e específico para as Representações Sociais. O que existem são estudos e contribuições que as descrevem e caracterizam de acordo com a estruturação específica que é utilizada. Autores que se debruçam no estudo e realizam significativas contribuições para esta área de estudo entendem as Representações Sociais como formas de manifestação e organização de grupos e pessoas, cada qual com suas características culturais, sociais e históricas. Sêga (2000, p. 128) simplifica este entendimento quando diz ser a representação social “um conhecimento prático, que dá sentido aos eventos que nos são normais, forja as evidências da nossa realidade consensual e ajuda a construção da nossa realidade”.

Em De Rosa (1994), Guareschi (1996) e Guareschi e Jovchelovitch (2000) é encontrada uma proposta de estruturação das Representações Sociais em três níveis, quais sejam a) fenômeno, b) teoria, e c) metateoria.

Enquanto “fenômeno”, as Representações Sociais são analisadas como objeto de investigação que fazem parte da realidade. Elas “são modos de conhecimento que surgem e legitimam-se na conversação interpessoal cotidiana e têm como objetivo compreender e controlar a realidade social” (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2000, p. 35). No nível de “teoria”, as representações compõem as definições conceituais e metodológicas que se alinham aos construtos elaborados sobre as representações. Ao nível de “metateoria” são realizadas as discussões acerca das contribuições e críticas às demandas e pressupostos, permitindo, neste nível, o debate, a comparação com outras teorias e seus modelos teóricos.

O próprio Moscovici, em seu texto fundamental (1984), parece seguir este esquema, pois trata inicialmente do fenômeno (itens 1 e 2: O pensamento como ambiente, e o que é uma sociedade pensante). Em seguida passa a discutir diversos elementos da teoria (itens 3 e 4: como tornar familiar o não-familiar e os processos de ancoragem e objetificação). Finalmente, faz uma crítica da limitação das diversas teorias, como a teoria da atribuição, como a relação à teoria das RS (itens 5 e 7: causalidade de direita e de esquerda e o status das representações: estímulos ou mediadores?); ele está aqui

nitidamente num terreno meta-teórico, onde faz uma crítica das diversas teorias (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH 2000, p. 35).

A proposta das Representações Sociais, que tem em Moscovici um dos seus principais estudiosos, objetiva superar e avançar na discussão de dicotomias da Psicologia Social. Em sua origem, Guareschi e Jovchelovitch (2000) e Farr (1998) consideram que a Psicologia Social parte de duas vertentes que podem ser consideradas antagônicas: a psicológica, considerada muitas das vezes como algo individual; e o social, que é oposto ao individual. Dentre as discussões dicotômicas que prevalecem no âmbito das Representações Sociais estão: a) a dicotomia do individual e o social; b) a dicotomia do interno e externo; c) a dicotomia do material e sua representação; d) a dicotomia do consensual e o reificado; e) a dicotomia do sujeito puro e do objeto puro.

A primeira dicotomia, que abarca também a Psicologia Social, consiste no estabelecimento entre o *individual* e o *social*. As Representações Sociais são *individuais* pois precisam estar ancoradas, contidas em um indivíduo. Ao mesmo tempo são sociais porque não representam o pensamento de uma única pessoa, mas de um coletivo, de uma sociedade, exigindo certo nível de generalização. A segunda dicotomia estabelece-se entre o *interno* e o *externo*. A representação social é interna pelo fato de existir na mente das pessoas, estabelecendo-se o âmbito cognitivo. Ao mesmo tempo ela ultrapassa a barreira da pele, externalizando-se para além das fronteiras intrapsíquicas e efetivando-se como um fenômeno social que pode ser mapeado e identificado.

A terceira dicotomia apresentada por Guareschi e Jovchelovitch (2000, p. 37) discute o aspecto *material* e sua *representação*

Uma representação social, para ser objeto de conhecimento, passa por um processo transformativo, pois não é possível a interiorização de um objeto em seu estado material na mente das pessoas. Os humanos procedem através de representações. Mas é fundamental pensar como se dá esse processo de representação. Ele não é simplesmente um reflexo automático, um resultado espetacular, da coisa representada. No processo de representação, há uma construção diferenciada dos objetos, que diferem de pessoa a pessoa.

Jovchelovitch (1996) complementa este pensamento afirmando que as pessoas acrescentam suas próprias interpretações e construções mentais, fruto de sua vivência histórica, social e cultural, no processo de representar. Este aspecto atribui um caráter

dinâmico na construção das representações. “Assim como as representações vão sendo transformadas, elas também, em sua construção, sofrem influências provindas dos diversos sujeitos” (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2000, p. 37).

A dicotomia entre o *consensual* e o *reificado* representa o aspecto estático e dinâmico desta teoria. Entende-se, a partir de Moscovici, “que as Representações Sociais situam-se no universo consensual das pessoas, não aceitando que haja nelas algo de reificado” (GUARESCHI e JOVCHELOVITCH, 2000, p. 37). As representações são duradouras e permanentes, mas também sofrem as transformações e mudanças demandadas pelo cotidiano das pessoas. Por fim, a dicotomia entre o *sujeito puro* e o *objeto puro* é superada pelo entendimento de que este conceito se estabelece de modo intersubjetivo, representando o objeto e o sujeito que a representa.

A estas pode ser acrescida a dicotomia entre o *natural* e o *histórico*. Morin (1984) afirma que somos 100% culturais e 100% naturais, que há complexidade entre natureza e cultura (unidualidade). Da mesma forma, Moscovici (1976) parte das questões naturais e culturais como fenômenos interligados, complexos. Nessa obra Moscovici não trata de representações sociais, mas discorre sobre um estudo antropológico, no qual referencia estudos sobre culturas arcaicas e, dentre outros assuntos, aborda a “luta dos sexos” e forma como a sociedade humana foi construindo-se contra a natureza. O estudioso contesta a ideia de uma natureza não humana e de um homem não natural.

Mas o que seriam, afinal, as RS? Na superação dessas dicotomias, as RS procuram ocupar um espaço específico, e podem ser compreendidas como um conhecimento do senso comum, socialmente construído e socialmente partilhado, que se vê nas mentes das pessoas e na mídia, nos bares e nas esquinas, nos comentários das rádios e TVs. São um conhecimento, mas diferente do conhecimento científico, que é reificado e fundamentalmente cognitivo. São um conhecimento social, são como que “tijolos de saber”, na expressão de JOVCHELOVITH, S. Elas podem possuir aparentes contradições na sua superfície, mas nos seus fundamentos elas formam um núcleo mais estável e permanente, baseado na cultura e na memória dos grupos e povos. É somente através duma pesquisa cuidadosa que se pode identificar esses fundamentos mais duradouros (GUARESCHI e JOVCHELOVITH, 2000, p. 38).

Para auxiliar na compreensão do que são as Representações Sociais, Denise Jodelet (1990) classifica a existência de cinco características fundamentais: a) é sempre a representação de alguma coisa (um objeto) ou de alguém (um sujeito); b) tem sempre um caráter imagético e a propriedade de deixar intercambiáveis a sensação e a ideia, a

percepção e o conceito; c) tem um caráter simbólico e significante; d) tem um caráter construtivo; e) tem um caráter autônomo e criativo.

Partindo desta definição faz-se necessário compreender o processo de construção das Representações Sociais. Assim, Moscovici considera que para que a representação social seja gerada é preciso que ocorram dois processos chamados de *Ancoragem* e *Objetivação*. Esses processos permitem ao indivíduo tornar algo que não lhe seja familiar em algo familiar, ou seja, fazem com que o indivíduo “represente” um objeto ou sujeito a partir de um conhecimento prévio.

Em Jodelet (2001) e Moscovici (2010) tem-se que a *Ancoragem* consiste em uma classificação preliminar, cujo propósito está na nomeação, ou seja, em dar um nome a algo ou alguém, fazendo assim com que essas coisas passem a existir. Coisas que não são classificadas não existem, tornando-se, assim, estranhas e ameaçadoras. Para Sêga (2000, p. 130) a *Ancoragem* versa sobre o enraizamento da representação e seu objeto, influenciando na interpretação em um processo de mediação entre o indivíduo e o meio em que está inserido, bem como entre os membros de um mesmo grupo. Dessa forma “a representação social se torna um instrumento referencial que permite a comunicação em uma mesma linguagem”.

Villas Bôas (2010) apresenta duas formas de análise e interpretação do processo de ancoragem. Uma baseada em Moliner (2001), que entende que este processo se dá de duas formas complementares:

Uma corresponde ao fato de as informações acerca de um dado objeto serem interpretadas segundo os sistemas sociocognitivos existentes, de forma que os conhecimentos produzidos em um domínio possam guiar o trabalho cognitivo elaborado em outro; a outra refere-se à ideia de que os saberes produzidos e interpretados com base nesse sistema preexistente serão instrumentalizados pelos grupos sociais para legitimar suas posições, ou seja, tais saberes serão, necessariamente, classificados e etiquetados por meio de categorias e significações consideradas positivas ou negativas (VILLAS BÔAS, 2010, p. 393).

Outra visão apresentada pela autora destaca o entendimento de Doise (CASADO e CALONGE, 2001), que destaca três tipos possíveis de ancoragem: ancoragem psicológica, em que o conhecimento é integrado às crenças e valores; a ancoragem psicossociológica, que analisa a forma “como os indivíduos se situam simbolicamente em razão das relações sociais”; e a ancoragem sociológica, na qual é

destacado o posicionamento do indivíduo acerca da vinculação da representação social com a sensação de pertencer a um grupo específico (VILLAS BÔAS, 2010, p. 393).

Villas Bôas (2010, p. 393) considera que é “por meio do processo de ancoragem que a representação se enraíza nas relações sociais, com base nos quadros de pensamento preexistentes acessados com o objetivo de familiarizar as experiências novas e estranhas”. No entanto Sêga (2000, p. 130) ressalta que a “familiarização do estranho” no processo de ancoragem “faz com que prevaleçam os meios de pensamento antigos, arrumando os já conhecidos”. Em outras palavras, a ancoragem irá familiarizar o objeto permitindo a interpretação do contexto com base em objetos já conhecidos. Assim é possível classificar e explicar o não familiar. Para finalizar, Sêga (2000, p. 132) ressalta que “os preconceitos são dificilmente dissipados, os estereótipos não são enfraquecidos, pois, para Moscovici, não existe nada na representação que não esteja na realidade, exceto a representação em si”.

A *Objetivação*, outro processo de formação das Representações Sociais, concentra a função de objetivar a ancoragem, externalizando ou tornando concreto um conhecimento que é abstrato ao sujeito.

O processo de objetivação é desenvolvido em três etapas sucessivas, quais sejam, “seleção construtiva ou descontextualização da informação; criação do núcleo ou esquema figurativo; naturalização” (VILLAS BÔAS, 2010, p. 391). A primeira etapa consiste na seleção das informações e seu destacamento do contexto de criação original. Estas informações recebem um tratamento de reorganização conceitual para, em seguida, serem reintegradas ao grupo onde estavam inseridas. A segunda etapa destaca a composição de um núcleo figurativo para que alguns elementos se posicionem em um papel mais importante que outros, formando um núcleo central da representação. A terceira etapa é a naturalização, ou seja, os indivíduos passam a entender os esquemas figurativos como naturais, consistindo na expressão daquilo que está sendo representado. Nesta etapa as imagens construídas passam a ser concebidas como naturais, transformando os conceitos “em categorias sociais de linguagem que expressam diretamente a realidade” (VILLAS BÔAS, 2010, p. 392).

Villas Bôas (2010) entende que este processo se dá de maneira simultânea, não sendo possível a definição e identificação de qual a sequência que está ocorrendo, se primeiro a objetivação ou a ancoragem (e vice-versa). Mas considera que, ao final deste processo, se dá para a representação uma “saturação de realidade”, momento este em

que ocorre a conversão do estranho em familiar e a incorporação desta realidade em linguagem e memória coletiva.

Assim, a valorização do senso comum é uma das características das Representações Sociais, diferenciando-se do conhecimento científico tradicional. Este aspecto faz com que a teoria das Representações Sociais adquira um caráter contributivo para a compreensão da realidade social. Em Sêga (2000, p. 128) a Teoria das Representações Sociais é entendida como uma “maneira de interpretar e pensar a realidade cotidiana, uma forma de conhecimento da atividade mental desenvolvida pelos indivíduos e pelos grupos para fixar suas posições em relação a situações que lhes concernem”. O caráter interdisciplinar preconizado por Moscovici no processo de construção e fortalecimento desta teoria pode ser visualizado na definição de Guareschi (1996) quando considera sua construção baseada em uma dimensão histórica com aspectos culturais, valorativos e cognitivos, transmitindo a ideologia que está presente em objetos e sujeitos. Villas Bôas (2010, p. 395) considera que,

enquanto Guareschi e Jovchelovitch (1995) afirmam que ‘a dimensão cognitiva, afetiva e social estão presentes na própria noção de representações sociais’ é a dimensão histórica que fundamenta estas demais dimensões, de modo que a constituição mesma das representações seja dependente das variáveis históricas e esteja sempre atrelada aos conceitos temporais de permanência e mudança.

Para Santos e Dias (2015, p. 184) o propósito da Teoria das Representações Sociais tem como contribuição a promoção de um resgate das “Representações Sociais da hegemonia do sociologismo e do psicologismo, proporcionando a ampliação e reformulação da teoria da representação sobre o contexto da multidisciplinaridade”. Com isso, a teoria pode ser utilizada como base para pesquisas em diferentes áreas de conhecimento, permitindo que novos estudos e novos conceitos possam ser formulados, fortalecendo e dando consistência ao pensamento de Moscovici.

2.1.2 Abordagens das Representações Sociais

A compreensão da constituição da Teoria das Representações Sociais pode ser promovida pela consideração da existência da Teoria do Núcleo Central. A partir deste Núcleo Central orbitam elementos periféricos que fazem a interface entre a realidade concreta e o sistema central.

A dinâmica estabelecida entre Núcleo Central e elementos periféricos pode ser analisada sob três enfoques: *abordagem estrutural*, defendida por Jean Claude Abric, na França, que considera a construção das Representações Sociais como processos sociocognitivos; a *abordagem sociológica*, desenvolvida em Genebra por Willen Doise, que analisa as condições de produção e circulação das Representações Sociais; e a *abordagem culturalista*, idealizada por Denise Jodelet, que dedica-se à análise das Representações Sociais por meio de um enfoque histórico e cultural (MARTINS-SILVA et. al., 2016).

A *Abordagem Estrutural* foi desenvolvida por Jean Claude Abric na região do Midi, na França. Para esta abordagem existe a compreensão de que as Representações Sociais se organizam em torno de um Núcleo Central. Esse Núcleo Central tem uma função geradora, que consiste na criação, transformação e significação das Representações Sociais; e uma função organizadora, que unifica e estabiliza essas representações. Dessa forma, as representações contidas nesse Núcleo Central podem ser consideradas estáveis ou resistentes à mudança, uma vez que são determinadas por condições históricas, sociológicas e ideológicas.

Já os elementos periféricos, aqueles que promovem a interface entre realidade e o sistema central, caracterizam-se pela flexibilidade e mobilidade. Eles possuem a função de *concretização*, que consiste na interface entre a realidade e o núcleo central fomentando a elaboração da representação social; função de *regulação e adaptação* do sistema central às evoluções do contexto; e a função de *defesa*, onde os elementos periféricos defendem o Núcleo Central. Dessa forma entende-se que, em situações de mudanças, elas ocorrem primeiro nos elementos periféricos para depois instalarem-se no Núcleo Central.

Para Abric (2000), as Representações Sociais passam por transformações estruturais à medida em que os indivíduos transitam por espaços sociais diferentes.

Na *Abordagem Sociológica*, Doise (1993) entende que as Representações Sociais perpassam dinâmicas de comunicação, e estabelece três hipóteses para esse processo de construção: difusão, propagação e propaganda.

Na hipótese da *difusão* as Representações Sociais são compartilhadas entre o grupo social por meio da comunicação. Os membros da população partilham de crença, valores, opiniões e afetos acerca de um determinado objeto social. Na segunda hipótese, a *propagação*, a atenção se volta para a compreensão de como e por que os indivíduos se diferenciam, entendendo a natureza da tomada de posições individuais em relação a

um campo das Representações Sociais como fator de análise. A *propaganda*, terceira hipótese, entende que as diferenças nas representações são ancoradas em realidades simbólicas e coletivas.

Não se trata de afirmar que as vertentes sociológica e estrutural consideram a teoria das representações sociais como um fenômeno anistórico. O próprio Abric (1994), representante da linha estrutural, alega que ‘as representações sociais são fortemente marcadas por sua inscrição em um processo temporal e histórico’, motivo pelo qual a teoria do núcleo central, tributária dessa linha, propõe variados mecanismos de coleta e análise dos dados para a identificação dos elementos que compõem seu núcleo e seu sistema periférico (VILLAS BÔAS, 2010, p. 397).

A análise dos processos responsáveis pela construção das Representações Sociais é o foco de estudos da Abordagem Culturalista. Denise Jodelet (2001) centra essa abordagem em entender como os mecanismos sociais e os processos interpretativos dos grupos influenciam na elaboração das Representações Sociais e também na forma como essas elaborações interferem nas interações sociais que se desencadeiam.

Para a perspectiva Culturalista, as Representações Sociais se manifestam como elementos cognitivos e constroem uma realidade comum que possibilita a comunicação do grupo. Esse processo de comunicação se utiliza de dinâmicas de familiarização, quais sejam, distorção, suplementação e subtração. Na distorção todos os atributos do objeto estão presentes; na suplementação são acrescidos atributos que não são próprios do objeto; e na subtração são suprimidos alguns atributos promovendo um efeito repressivo das normas sociais.

A observação da historicidade das representações sociais gera, portanto, parâmetros que permitem interpretar como permanentes apenas aqueles elementos que efetivamente emergem da vida social, o que leva à conclusão de que mesmo uma abordagem estrutural – ou ainda sociológica, que trabalha em torno da ideia dos princípios organizadores das representações (Doise, 1986) – não prescinde de um exame histórico desses elementos. [...] Contudo, se a intenção é investigar processos de generatividade, bem como a construção da estabilidade ou mesmo dos princípios organizadores das representações sociais, então, não há como desconsiderar a dimensão histórica uma vez que somente o estudo das representações sociais, aliadas a uma análise histórica de seu conteúdo, é que permite verificar se a permanência de um conteúdo corresponde à respectiva permanência de seu

significado ainda que seja outro o contexto histórico de sua utilização (VILLAS BÔAS, 2010, p. 398).

O entendimento do processo de construção das representações baseado em uma análise histórica possibilita a compreensão do contexto em que a representação se estabeleceu e porque se embasou em alguns conteúdos representacionais específicos. A observação das representações permite a percepção destes contextos que levam à reflexão acerca da perpetuação das representações em épocas históricas distintas. Fernandes Sebastián e Fuentes (2006, p. 138) ressaltam que isto é a prova de “que ainda há conexões profundas entre problemas que se formulam e são vividos de maneiras diferentes”, considerando que as representações podem estar tão fortemente arraigadas nos costumes que não levam a uma reflexão das práticas, mas a uma simples reprodução de rotinas. Rotinas estas que podem estar desconexas da realidade histórica atual, mas que são reproduzidas inquestionavelmente.

2.2 FEMININO E MASCULINO NA UNIVERSIDADE

As discussões sobre gênero em diferentes ambientes, apesar de parecer um tema recente, tem sua história iniciada em tempos remotos. Em Dupuis (1989), é possível perceber que a organização das primeiras sociedades se dá no período Neolítico, em uma fase sedentária e de base agrícola da pré-história. Neste período as mulheres exerciam o papel mais importante no grupo uma vez que a elas era creditado o poder e a magia de gerar uma nova vida. Enquanto se desconhecia o papel masculino no processo de reprodução a sociedade matrilinear (sistema de organização de um povo onde a descendência é contada em linha materna) se manteve. Neste contexto o único laço familiar que se reconhecia era o de mães e filhos/filhas. Em Banchs (1999), a identificação do papel do homem na reprodução faz com que surjam os conceitos de família e a moral sexual heterossexual.

As relações entre mulheres e homens se desenvolvem no decorrer da história representando situações de desigualdades, onde a mulher ocupa funções domésticas e de submissão perante o homem. Amorós (1991) relata que no século XVII Poulain de la Barre denuncia as situações de exclusão que as mulheres vivenciam e exige direitos

iguais. No século XVIII Olympia de Gouges escreveu a Declaração de Direitos da Mulher e da Cidadania, em resposta ao Direito dos Homens, publicado em 1789. Olympia foi guilhotinada em 1793.

A exemplo destes, vários foram os momentos de lutas por igualdades entre mulheres e homens que foram velados no decorrer da história, fazendo crer que o fenômeno de luta por igualdades é recente.

Acerca da definição de gênero, tem-se em Gauche (2014), Gauche, Verdinelli e Ramezanali (2012), Gauche Farber, Silveira e Godoi (2011) a diferenciação em duas teorias que são antagônicas: o essencialismo e o construtivismo social. No essencialismo o gênero é definido biologicamente e reforçado pela sociedade. É a definição anatômica quem determina a personalidade e o comportamento (WEEKS, 1986). O construtivismo social considera que o gênero é formado pelas interações sociais, que, além do aspecto biológico, deve-se considerar as interações, socializações, comportamentos, atitudes e sentimentos. A cultura exerce forte influência no entendimento dos conceitos de feminino e masculino, e que o gênero passa a ser definido pelos relacionamentos sociais aos quais o indivíduo está exposto (PLECK et al., 1994; GUIL et al., 2005; CONNEL, 1995; BOHAN, 1993; CRAWFORD, 1995).

As situações de desigualdades começam a surgir a partir das definições, também culturais, de atribuições e posições sociais entendidas como masculinas e femininas. Estas construções sociais institucionalizadas, no olhar de Cobo (2005), são mais difíceis de ser desmontadas pelo seu caráter de naturalidade. Assim, “a desigualdade não é natural, e sim histórica” (GAUCHE, 2014, p. 23).

Esta construção histórica de gênero e de desigualdades se dá de diferentes maneiras na sociedade: por meio da linguagem, que define o masculino como representativo de grupo; na atribuição de funções consideradas “adequadas” para homens ou mulheres; nas brincadeiras infantis, onde meninos brincam de carrinho e meninas brincam com bonecas; na atribuição de cores para vestimenta e objetos de meninos e de meninas.

O aprendizado dos papéis sociais de cada indivíduo é vivenciado na primeira infância, na socialização com a família e a escola. O trabalho em prol da diminuição das desigualdades deve iniciar nesta fase (MOEN, ERICKSON, DEMPSTER-MCCLAIN, 1997). Para Kulik (2002) quanto melhor o nível de escolaridade e nível socioeconômico dos pais, mais igualitárias são as visões transmitidas aos filhos.

Brym et al. (2006) e Gauche (2014) destacam que ainda existem guetos de gênero, que influenciam as escolhas dos jovens em diferentes definições de suas vidas. Um exemplo nítido e que se aproxima deste estudo está na definição do curso universitário que será seguido. Existem ainda estereótipos que determinam cursos para homens (ciências exatas ou engenharias) e cursos para mulheres (ciências humanas e saúde). Representações que influenciam escolhas, atitudes e o comportamento das pessoas em sua vivência social. Interessante perceber o quanto somos influenciados por esta construção social e refletir sobre como a nossa conduta, crenças e escolhas são pautados pela ideologia de gênero a qual estivemos imersos em nossos grupos de convivência (CRAMER, PAULA NETO e SILVA, 2002).

Para Louro (2000a, 2000b), as características que identificam os gêneros em feminino e masculino são construções históricas, sociais e linguísticas, que em Medrado (1996) representa um significado socialmente construído. Ou seja, o gênero pode ser entendido como uma categoria histórica, fortemente influenciado pela localização espacial e cultural (SCOTT, 1995). Tanto assim que em Guareschi e Jovchelovitch (1994), Cramer, Paula Neto e Silva (2002) e os demais autores acima citados diferenciam sexo e gênero, onde sexo refere-se aos aspectos biológicos e reprodutivos, ao passo que o gênero é uma construção social sobre um corpo sexuado.

Percebendo que as relações de gênero não são uma imposição, mas parte de um processo dinâmico da realidade social, assume-se que a cultura é a base para a percepção de como as representações sociais são construídas e usadas para reforçar e instrumentalizar o poder dentro das organizações (CRAMER, PAULA NETO e SILVA, 2002, p. 29).

Desta forma tem-se que alguns conceitos que pautam as relações de gênero no meio familiar são reflexos das construções culturais pelas quais a sociedade vem passando. Exemplo disto são as definições de papéis em uma família, onde a mulher exerce a função de “rainha do lar”, tendo “o dever de cuidar da casa e dos filhos, enquanto que o homem, como ‘chefe da casa’, tinha o encargo de prover seu sustento” (CRAMER, PAULA NETO e SILVA, 2002, p. 31).

No que diz respeito à equidade de gênero, é possível perceber mudanças consideráveis a partir da entrada da mulher no mercado de trabalho. Esta inserção, que para muitos pode ser considerada simples, provocou uma reestruturação familiar e social, incentivando o surgimento de escolas infantis, implementando um controle de

natalidade e a diminuição no número de filhos por família, inserindo-se no ambiente educacional e graduando-se. Mesmo assim, Cramer, Paula Neto e Silva (2002, p. 32) revelam que “apesar de perceber uma mudança em relação aos papéis de cada um, ainda há a percepção que a responsabilidade maior pelos cuidados que envolvem a casa e os filhos cabe à mulher”. Para os autores, que realizaram um estudo com professores universitários das ciências agrárias, a culpa e a discriminação foram as Representações Sociais que ficaram evidentes no grupo de professores entrevistados.

No ensino superior estas mudanças também podem ser percebidas. A inserção de mulheres nas IES está aumentando, apesar de ainda existirem representações que se refletem na escolha por alguns cursos (GAUCHE, 2014; GAUCHE FARBER, VERDINELLI e RAMEZANALI, 2012).

No âmbito internacional uma sequência de acontecimentos fomentados pelas conferências da Organização das Nações Unidas contribuiu para que as diferenças entre gêneros diminuíssem nos últimos anos. Na cidade do México, em 1975 foram definidas como prioridades a igualdade, o desenvolvimento e a paz. A conferência de Copenhague, em 1980, desenhou ações que assegurassem o direito à propriedade, herança, guarda dos filhos e nacionalidade, além de gerar o comprometimento em diminuir as atitudes estereotipadas em relação às mulheres. A terceira conferência aconteceu em Nairóbi no ano de 1985 e propôs a revisão das ações determinadas nas conferências anteriores, ganhando projeção mundial. Dez anos depois, em Beijing, percebeu-se que o foco da atenção deveria estar na discussão sobre igualdade de gênero, colocando em voga a avaliação das relações entre mulheres e homens na sociedade. “Consolidou-se assim a ideia que trabalhar somente com foco na mulher é limitante na busca da igualdade” (GAUCHE, 2014, p. 28).

No ano 2000 a Organização das Nações Unidas descreveu oito objetivos a serem atingidos até 2015, conhecidos como Objetivos do Milênio (ODM). Dentre os oito objetivos estabelecidos estão ações especialmente voltadas para as mulheres: acabar com a fome e miséria; educação básica de qualidade para todos; igualdade entre os sexos e valorização da mulher; reduzir a mortalidade infantil; melhorar a saúde das gestantes; combater a AIDS, a malária e outras doenças; qualidade de vida e respeito ao meio ambiente. No Brasil os ODM são chamados de “8 jeitos de mudar o mundo” (ODM BRASIL, 2019).

A Assembleia Geral realizada em 2010 pela Organização das Nações Unidas, foi encarregada de criar a ONU-Mulheres, responsável por implementar ações com

vistas a promover processos de igualdade de gênero e fomentar a autonomia e empoderamento das mulheres. A primeira ação deste órgão foi a proposição da neutralidade de gênero na declaração universal dos direitos humanos.

Mesmo com estas iniciativas e alguns tímidos sinais de melhoria

Indícios dos desequilíbrios nas relações de poder entre homens e mulheres são perceptíveis através de alguns indicadores, tais como: segregação de mercado, trabalho formal e informal, trabalho remunerado e não remunerado, disparidade salariais, acúmulo de bens, restrições na capacidade de decisão pública e privada, índices de violência doméstica, assédio sexual no trabalho, dentre outros (GAUCHE, 2014, p. 30).

A naturalização com relação ao estereótipo inconsciente entre mulheres e homens faz com que as mulheres tenham que apresentar desempenho superior em suas atividades. Mesmo assim em algumas funções, especialmente de gestão, parece ser cultural que estejam sub-representadas. Também é verdade que muitas mulheres optam por seguir carreiras que remuneram com valores comparativamente mais baixos e apresentam maior dificuldade de ascensão. Outro aspecto a ser considerado remete às demandas que muitas mulheres possuem em sua vida, não atuando somente no meio profissional, mas também nas demandas domésticas de cuidado com a família e os filhos. Por este motivo as mulheres podem tender a buscar por trabalhos de tempo parcial ou com maior flexibilidade de horários (KIM, 2009; SCHWEITZER, et al., 2011; NOONAN, 2001).

Goetz (2003) classifica como triplo papel feminino: o papel reprodutivo, de cuidado com a criação e educação dos filhos); o papel produtivo, de estar no mercado de trabalho; e o papel comunitário. A determinação do cuidado da família destinado para as mulheres já é um argumento que justifica a desigualdade desde a antiguidade, o que faz com que as mulheres entendam e consintam com estas regras colocadas.

Em Bailyn (2003) tem-se a consideração acerca da integração entre a vida pública (trabalho) e privada (família) que envolve a equidade de gênero. O equilíbrio entre as duas esferas para mulheres e homens poderia permitir uma dedicação e inserção igualitária dos gêneros. No entanto, a aceitação cultural da mulher como principal responsável pelo cuidado da vida privada implica no desequilíbrio e falta de tempo que engrossa e limita as possibilidades de ascensão profissional em diversas instituições.

Ainda são limitados os indicadores que permitem a avaliação da igualdade ou desigualdade na inserção de mulheres e homens na ciência. Elizondo et al. (2008) aventurou-se em sugerir alguns indicadores para a mensuração de igualdades neste meio. Para ele os principais aspectos que deveriam ser contemplados na análise dizem respeito à observação da oferta universitária, onde poderiam existir distinções entre titulações e gênero (titulações femininas e titulações masculinas); verificação da relação estabelecida entre universidade e oferta laboral; compreensão da demanda universitária, se há diferença entre as notas de acesso por gênero; comparação entre oportunidades de intercâmbio para mulheres e homens; regime de contratação de mulheres e homens para atividade laboral (se tempo parcial ou integral); inserção de docentes, por gênero, nas universidades; indicadores de resultados por gênero, tais como duração média dos estudos para conclusão da graduação, participação em projetos, número de concluintes.

No âmbito das instituições de ensino superior, a discussão sobre a igualdade de gênero é muito significativa, uma vez que é nestes ambientes que se dá a construção e disseminação de conceitos e conhecimentos. Práticas inclusivas demonstram não mais um indicador de democracia neste meio, mas um critério de excelência (OSBORN et al., 2000).

Para Aldrich (1978) estas diferenciações podem estar incutidas no próprio indivíduo. Para o autor, os estereótipos de gênero são construídos na infância e vão se desenvolvendo no decorrer da história do indivíduo “desestimulando sistematicamente as mulheres a terem determinados pensamentos, ou seja, um menor número pode estar optando por construir uma invejável carreira científica” (GAUCHE, 2014, p. 46). Some-se a isso a concepção do modelo masculino de êxito, em que o padrão de dedicação à carreira ideal é determinado pela participação em congressos, horas ininterruptas de dedicação à pesquisa e longas jornadas de trabalho. Para Anton Sevilla (2005) a sobreposição da vida privada sobre a vida profissional pode ser considerado um fator determinante. A influência sociocultural do ambiente em que esta mulher cresceu pode determinar suas escolhas. Em Arranz (2004) é possível perceber um cenário otimista, considerando que as mudanças inculcadas na sociedade ainda não tiveram tempo de ser devidamente absorvidas. O autor entende que, com o passar dos anos os números poderão ser mais igualitários. Já para Kanter (1977) as desigualdades na representação de gênero nas instituições de ensino estão relacionadas com as diferenças de oportunidades a que mulheres e homens estão expostos.

Kiss et al. (2007) destaca que a concentração de mulheres no ensino superior se dá nas áreas de educação e humanidades, enquanto os homens dedicam-se às chamadas “ciências duras”, tais como engenharias, ciências agropecuárias e administração. Nos últimos anos já é possível perceber alguma transição, onde as mulheres, além de atuarem nas ciências consideradas “suaves” também passam a ocupar espaços tidos como masculinos, a exemplo da administração.

A inserção no meio acadêmico e no mercado de trabalho pode ser considerada uma atitude de coragem e audácia. As tensões enfrentadas pelas mulheres acadêmicas implicam no que Bourdieu (1989) chamou de violência simbólica. A falta de reconhecimento frente aos desafios enfrentados pelas mulheres docentes que têm crianças pequenas dificulta a gestão da carreira acadêmica além de serem invisíveis tanto no ambiente universitário quanto na própria sociedade.

Nos últimos anos são percebidos movimentos em prol da união, amparo e visibilidade das mulheres/mães no ensino superior, especialmente no *stricto sensu*. Nas redes sociais formam-se grupos para troca de experiências, compartilhamento de dificuldades, oportunidades e, especialmente, momentos de desabafo e confidências entre mulheres inseridas no meio científico. Nestes grupos é constante o relato de situações discriminatórias sofridas no dia-a-dia profissional e acadêmico, inclusive manifestações discriminatórias praticadas por outras docentes/mulheres/mães.

Também a mobilização em torno do estudo e divulgação das adversidades percorridas por pesquisadoras e pesquisadores (mães e pais) na condução de sua atividade científica e familiar passa a ser objeto de análise. Exemplo disto pode ser acompanhado em um projeto de pesquisa idealizado pela professora da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Fernanda Staniscuaski: o Parent in Science. O projeto que iniciou em forma de pesquisa no ano de 2017 ganhou corpo e visibilidade nacional, realizando em maio de 2018 o seu primeiro evento: Simpósio Brasileiro sobre Maternidade e Ciência. Neste projeto, além de discutir as dificuldades que mães e pais enfrentam ao conciliar vida pública e privada nas instituições de ensino superior, busca-se propor políticas em prol da diminuição da desigualdade de gênero neste ambiente. De acordo com Parent in Science (2017), o projeto “surgiu com o intuito de levantar a discussão sobre a maternidade (e paternidade!) dentro do universo da ciência do Brasil” buscando ampliar os conhecimentos sobre o impacto que pesquisadores e pesquisadoras vivenciam em suas carreiras científicas a partir da chegada dos filhos.

2.3 PRODUTIVIDADE ACADÊMICA: MODELOS E INDICADORES

As políticas governamentais de expansão do ensino oportunizando o acesso à educação superior a um maior número de pessoas refletiu em uma maior oferta de cursos gerando uma grande competitividade entre as instituições. Esta oferta fez surgir novas instituições e estratégias para a captação de alunos e de docentes para atuarem na formação destes novos profissionais.

Com vistas a atender a necessidade do mercado, observa-se a proliferação de cursos, especificamente cursos de Administração, que reduziram sua carga horária ao currículo mínimo e voltaram-se para uma capacitação tecnicista, focando sua matriz curricular em disciplinas tidas como técnicas/práticas. Kopelke (2017) discute e analisa esta transformação em instituições de ensino superior do Estado de Santa Catarina. Percebeu-se uma relativa diminuição de uma abordagem crítica e reflexiva, que buscava proporcionar ao acadêmico um olhar apurado e analítico da realidade social, por meio de disciplinas como Filosofia, Sociologia, Epistemologia, em prol de uma “formação para o trabalho”. A preocupação do autor centra-se na limitada capacidade de análise social e na conformação com a simples reprodução das práticas determinadas pelo sistema.

Kopelke (2017) ressalta também que esta demanda não necessariamente seja determinada pelas instituições de ensino, mas sim empurrada pelo mercado competitivo em que elas estão inseridas. Ano a ano as disciplinas que permitem a reflexão e a crítica são reduzidas a fim de adaptar o currículo acadêmico às demandas mercadológicas, ou seja, às cobranças por profissionais tecnicistas que as organizações buscam para a formação de seu quadro de colaboradores.

Esta preocupação do autor também é compartilhada por Nicolini (2003), Saraiva (2011), Serva (2013) e Fischer (2003). É refletida igualmente no posicionamento de alguns professores das instituições de ensino, especialmente quando desconhecem a validade e a contribuição destes componentes curriculares. Este posicionamento talvez possa ser reflexo da formação recebida por estes docentes e do ambiente em que buscaram sua capacitação. A universidade, inserida em um ambiente social e dinâmico, também passou a entrar no ritmo da produtividade e da entrega de resultados. E, para que exista reconhecimento e a manutenção do seu status, é necessário que exista produção científica que proporcione visibilidade. Assim,

especialmente em programas de pós-graduação, um professor com carreira sólida deve equilibrar-se em demandas de produção de alta exigência em curto período de tempo, alimentando seu currículo com especializações, participações em eventos, acompanhamento de projetos, orientações de pesquisas e publicação de artigos (KOPELKE, 2017).

“Publicar ou perecer” passa a ser o lema de quem se aventura nesta seara (ALCADIPANI, BRESLER, 1999; MELO, SERVA, 2014). Estamos reproduzindo nas universidades e programas de pós-graduação um modelo voltado para uma produção técnica e quantitativa, como já é percebido no ensino de graduação? A diminuição de disciplinas dedicadas ao desenvolvimento da capacidade reflexiva, analisada por Kopelke (2017), está chegando também à pós-graduação, ao *stricto sensu*?

A pressão por publicações reflete um dos indicadores de avaliação da qualidade dos cursos de pós-graduação das instituições de ensino superior, que se tornam “fábricas da ciência”. Matos (2008) questiona o sistema de avaliação das instituições de ensino e demonstra sua preocupação com a qualidade da educação oferecida à sociedade. Para o autor a massificação da produção incompatibiliza a realização de estudos aprofundados e que podem proporcionar uma contribuição significativa ao desenvolvimento da ciência. Bird (2011) entende que se faz necessária uma revisão dos critérios de avaliação e uma dedicação maior por parte das universidades à saúde física, mental e social dos seus docentes. Considera que os critérios adotados são contraditórios e inibem a promoção de igualdade e equidade, especialmente no que tange à perspectiva de gênero. O reestabelecimento mental é necessário ao ser humano. O ócio e o tempo livre são momentos especiais para que seja possível tal reestruturação a fim de evitar danos psicossomáticos e também enfermidades físicas (GAUCHE FARBER, VERDINELLI e RAMEZANALI, 2012; GAUCHE, SILVEIRA e GODOI, 2011).

O processo de avaliação dos programas de pós-graduação pela Capes obedece a critérios que envolvem a proposta do programa; a formação, composição e dedicação do corpo docente; as orientações de teses e dissertações; as publicações e suas distribuições; e a inserção social da instituição e do programa (CAPES, 2018). Nestes quesitos, aquele que possui maior percentual de avaliação está nas publicações de docentes e discentes dos programas. Assim, uma instituição de ensino recebe um conceito que passa a ser um indicador de qualidade e excelência do seu processo de ensino e aprendizagem.

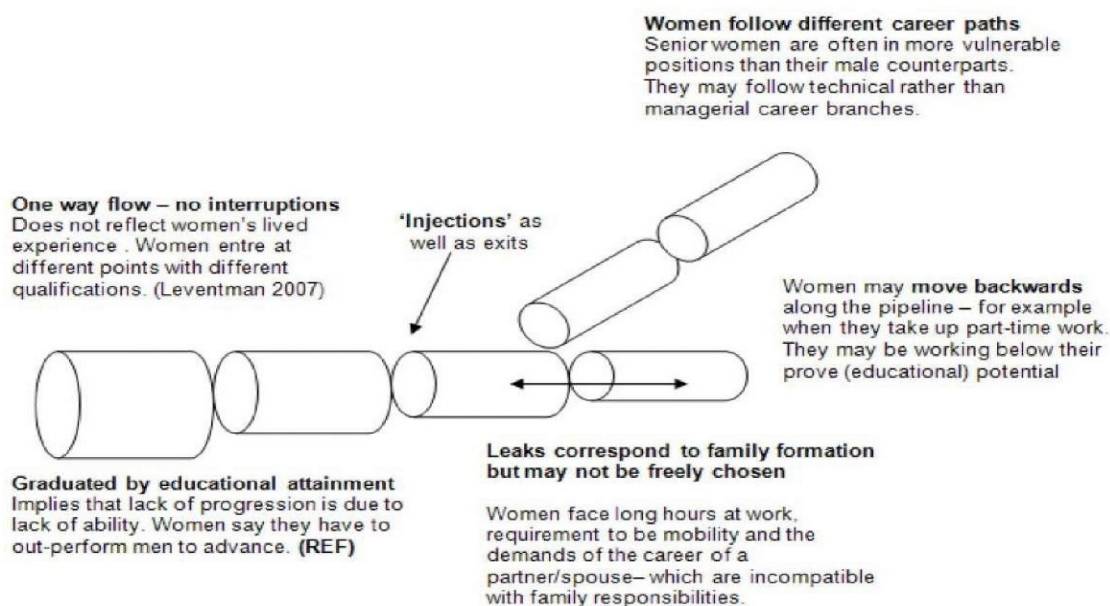
Quando se pensa em publicações, surge o questionamento acerca da subjetividade que envolve tal indicador. Addis (2008), Schiebinger et al. (2010), Mallard, Lamont e Guetzkow (2002) e Knorr-Cetina (1999) refletem acerca da habilidade que está sendo avaliada com este indicador. Estão sendo produzidos novos conhecimentos com as publicações? E a avaliação destes novos conhecimentos, como se dá? Esta avaliação também depende dos conhecimentos e do julgamento do avaliador.

A literatura sobre gênero e excelência científica tem apresentado que mulheres cientistas encontram mais problemas que os homens para atingir os resultados esperados. Há um questionamento quanto a atingir o padrão de excelência. Por que mulheres não são tão facilmente reconhecidas? (Para elas mesmas, no trabalho, na sociedade). Sabe-se que elas são perfeitamente capazes de alcançar a excelência científica, contudo, os cursos de suas vidas e sua posição no tecido social produz diferenças (de sensibilidade, interesses, gostos...) (GAUCHE, 2014, p. 55).

A fim de explicar estas disparidades, Berryman (1983), Xie e Schauman (2003) e Hakim (1991, 2002, 2004), criaram modelos que descrevem como o processo de excelência é alcançado.

Berryman (1983) desenvolveu o modelo *pipeline*, ou modelo gasoduto, para descrever o perfil das mulheres em áreas quantitativas. Para o autor, à medida em que acontece a progressão educacional, há uma retenção no número de mulheres, principalmente na penúltima etapa do ciclo: o nível anterior ao doutoramento. Para o autor e seus colegas (SCHIEBINGER et al., 2010; RESKIN, 2003), as explicações para este fenômeno podem ser duas: a) “tubos com defeito”, ou seja, normas da estrutura acadêmica e b) os obstáculos impostos pelo sistema fazem com que as mulheres tenham que fazer escolhas e, nestas escolhas, estão os filhos e a família.

Figura 1: Modelo *Pipeline*



Fonte: Addis (2010, p. 14).

Schiebinger et al. (2010) entendem que este modelo foi projetado sem levar em consideração a dicotomia cultura x natureza de mulheres e homens, que, sabe-se, possui diferenciações para cada gênero, uma vez que a probabilidade de uma mulher afastar-se da carreira e depois retornar é maior em virtude da maternidade. E este retorno pode se dar com uma menor produtividade ou carga horária. Assim, as mulheres devem superar o rendimento masculino a fim de permanecerem no universo acadêmico.

Xie e Shaumann (2003) questionam o modelo *pipeline* e incluem a perspectiva de curso de vida em sua análise para explicar o processo de retenção que o modelo destacou. Para eles, as transições vivenciadas pelos indivíduos são interdependentes nas dimensões família, educação e trabalho. “Constataram que mulheres casadas e com filhos são menos propensas a continuar carreiras científicas e na área de engenharias. Segregação e família dificultam sua progressão” (GAUCHE, 2014, p. 60).

Seguindo na perspectiva de Xie e Shaumann (2003), Hakim (1991, 2002, 2004) desenvolveu o modelo de preferência. Para ele existem três tipos de mulheres, e são elas que decidem sobre seu estilo de vida e seu emprego: as mulheres adaptáveis, que buscam combinar o trabalho e a família; as mulheres centradas no trabalho, que dedicam-se integralmente à sua atividade laboral; e as mulheres centradas na família, cuja preocupação e dedicação principal está neste grupo de convívio.

Este modelo pode justificar a desigualdade de gêneros no ambiente universitários quando entende que a estratificação feminina pode ser um processo de discriminação ou de seleção. Em Cole e Zuckerman (1987), a desigualdade nos números não caracteriza discriminação, mas sim um processo de seleção, uma vez que as mulheres não seguem a carreira científica por opção ou por falta de persistência.

Connel (1995) compara esta discussão acerca da inserção / manutenção das mulheres no meio científico, ao conceito de reducionismo psicológico. Para ele, considerar a excelência profissional feminina uma responsabilidade individual é como culpar a vítima por não conseguir mudar a sua condição. A representação social que envolve este entendimento é “que as mulheres devem sofrer para conseguir ocupar um espaço que na verdade não era seu, por isso que o sofrimento é necessário, pois elas estão se apoderando e tirando o lugar de quem o tem de direito” (CRAMER, PAULA NETO e SILVA, 2002, p. 34).

Para muitos autores, a universidade deveria ser o lugar mais propício ao desenvolvimento de excelência das mulheres. Poucas organizações possuem critérios de promoção e desenvolvimento considerados neutros em termos de gênero (ACKER, 1995; COSER, 1974). No entanto os indicadores de produtividade e a cobrança por avaliações de excelência junto à Capes estão fomentando o desenvolvimento de estudos pontuais e o isolamento das instituições de ensino superior para com os problemas sociais.

Alcadipani (2011, p. 1175) considera que as atuais regras do produtivismo a que são submetidos os docentes na atualidade são reflexo do modelo gerencialista baseado na sociedade da auditoria transposto para a pós-graduação. Neste modelo explodiu a “necessidade de verificar que todos estão produzindo e mensurar todo tipo de produção”.

A globalização, o aumento da competitividade no mercado de trabalho e a forte concorrência para garantir um espaço no ambiente organizacional exigem da mão-de-obra uma especialização constante. A universidade não foge a essa regra, pelo contrário, as universidades podem ser consideradas como locais nos quais as exigências são maiores em função da necessidade constante de especialização dos docentes como mestrado e doutorado. Além das universidades exigirem um grau de especialização maior, ainda é necessário que o corpo docente esteja sempre desenvolvendo projetos de pesquisa, participando de congresso, seminários e outras atividades de cunho educacional, para que possa manter-se informado e com capacidade suficiente para exercer sua profissão (CRAMER, PAULA NETO e SILVA, 2002, p. 33).

Os indicadores de produtividade acadêmica considerados pela Capes e pelos programas de pós-graduação como referências de qualidade são a) publicações, b) especializações, c) redes profissionais e d) prestígio da universidade.

As *publicações* são um indicador de sucesso no meio acadêmico. Artigos são produzidos por pesquisadores que, para Xie e Shauman (1998), são os doutores que se dedicam a buscar novos conceitos e construir o conhecimento científico. Para Mills (1986), é um artesanato intelectual que, com as suas buscas e investigações, ajuda a transformar o seu meio e a construir a sociedade (PRICE, 1963; MERTON, 1973).

Para as universidades, a contagem de publicações passou a ser um instrumento de avaliação da produção docente (RESKIN, 1977, 1978; FOX e FAVER, 1985; ALLISON e LONG, 1987; WARD e GRANT, 1995; XIE e SHAUMAN, 1998; PRPIC, 2002). Talvez não a mais adequada e que demonstre com fidedignidade as contribuições dos pesquisadores, mas o método de aferição utilizado pelo órgão regulador e avaliador da qualidade e excelência dos programas de pós-graduação. Addis e Brouns (2004), Sonnert e Fox (2012) ressaltam que a simples contagem de artigos, sem distinção de tipo de publicação, tipo de autoria (individual ou coautoria) e análise do tempo dedicado para a pesquisa e a publicação, pode resultar em números superficiais e grosseiros e que não demonstram com clareza todo o contexto envolvido no processo de produção de conhecimento. Igualmente os critérios da CAPES e do Fator de Impacto desconsideram as diferentes formas de pesquisa, se qualitativas (não lineares) ou quantitativas (lineares), as ciências humanas e as ditas naturais, as diferentes abordagens epistemológicas e suas implicações políticas.

O número de publicações e o tempo em que o docente encontra-se na carreira científica permite o seu reconhecimento na comunidade acadêmica. Este reconhecimento proporciona uma visibilidade que o diferencia dos ingressantes. Esta talvez seja uma das grandes dificuldades ao pesquisador que ingressa na universidade: construir redes e desenvolver sua visibilidade (WAGNER-DOBLER, 1997; WARD e GRANT, 1995).

A *especialização* é um indicador de capital profissional e autoridade em determinado assunto. Os pesquisadores podem dedicar sua carreira ao estudo de um assunto específico, tornando-se especialistas em um tema determinado, ou então escrever sobre diferentes temáticas, os generalistas, ou então aprofundando-se na utilização de um método ou abordagem teórica em diferentes possibilidades de

utilização. A especialização do docente permite a formação de redes profissionais que possibilitam o aprofundamento dos estudos e a visibilidade dos resultados no campo de estudos (HACKETT, 2005).

Por outro lado, a especialização pode trazer dificuldades, especialmente quando limitam e dificultam a mobilidade institucional e a inovação em diferentes campos de estudos (LEAHEY, 2006; LEAHEY e REIKOWSKY, 2008).

Para Wray (2005), a especialização acadêmica é importante para o crescimento e consolidação do pesquisador no ambiente universitário. A busca por novos campos de pesquisa e a sua especialização fazem com que novas possibilidades de estudos e associações se desenvolvam, permitindo visibilidade e apropriação do tema (BEN-DAVID; COLLINS, 1966; HACKETT, 2005; KUHN, 1977).

Para Hagstrom (1965), Hara *et al.*, (2003) e Hudson (1996) a colaboração construída entre pesquisadores em *redes profissionais* pode ser considerada positiva e de grande contribuição para o desenvolvimento de pesquisas científicas. A reunião de pesquisadores que compartilham do mesmo campo possibilita o aprofundamento dos estudos por meio da complementariedade de conhecimentos. Igualmente a colaboração entre especialistas e pesquisadores generalistas pode trazer resultados positivos. *Insights* e novas associações de conceitos podem surgir da troca de informações entre pesquisadores especialistas e generalistas, permitindo a expansão dos horizontes de pesquisa.

As redes profissionais também possibilitam a parceria entre pesquisadores com conhecimentos complementares. Devido à grande especialidade das ciências, é impossível um pesquisador dominar toda a literatura disponível. Até mesmo dominar uma única especialidade e manter-se atualizado com as principais publicações já se constatou como impossível. O tempo de leitura tem limitações biológicas. O ritmo de publicações ultrapassa muito os limites de atualização de qualquer especialista.

A cooperação entre pesquisadores permite a formação de grupos estratégicos que suprem as limitações uns dos outros, resultando em trabalhos completos (HUDSON, 1996; WRAY, 2005).

O *prestígio da universidade* está relacionado com a atenção que a instituição dedica ao ensino ou à pesquisa. Instituições focadas em ensino podem apresentar menor prestígio do que aquelas cuja maior ênfase esteja em publicações.

Os indicadores de produtividade considerados para as avaliações da Capes reproduzem o que Strathern (2000) e Haro (2019) chamam de “cultura de auditoria”.

Para eles, as instituições de ensino são concebidas como instituições que operam em um mercado global em busca de discentes, docentes e profissionais que pesquisadores que possam aumentar o valor econômico do conhecimento produzido e, por consequência, o valor da própria instituição. Esta valoração de mercado se reflete em maior capacidade de atração financeira e de recursos externos.

Neste cenário de mercantilização do conhecimento espera-se que o profissional docente e pesquisador aumente a sua produtividade com publicações de alto impacto e tenha condições de atrair recursos por meio de suas pesquisas. Também é importante que ele atue na formação de novos pesquisadores, lidere equipes e desenvolva atividades que fomentem o desenvolvimento dos setores industrial e empresarial da região de atuação da IES. Como considera Villasante (2016), busca-se o perfil de um “professor orquestra”, muito bem representado pela figura (abaixo) que ilustra seu artigo.

Figura 2: O professor orquestra



Fonte: Villasante, 2016, p. 01.

Este perfil construído para atuar nas Instituições de ensino, claramente enquadradas no poder gerencialista (GAULEJAC, 2007), é de um professor-investigador-publicador que concentre quatro características fundamentais de acordo com Haro (2019): a auto-heterovigilância estratégica, a racionalidade publicadora utilitarista, o ritualismo intelectual e o ensimesmamento publicador.

A auto-heterovigilância estratégica consiste na definição, com base em indicadores bibliométricos, dos temas e métodos que são (ou não) “importantes” ou que resultam em maior possibilidade de ser publicados. Esta característica inicia o “círculo

virtuoso da publicação”, ou seja, o trânsito da publicação do seu artigo em revistas com Fator de Impacto elevado até a publicação de outros artigos que fortalecem a sua posição frente aos demais pesquisadores (ou competidores).

A racionalidade publicadora utilitarista representa as ações que conduzem ao aumento do impacto das suas publicações. O ritualismo intelectual ou estandardização da publicação científica representa a produção generalizada e fragmentada de artigos científicos fugindo ao propósito inicial da pesquisa. O foco deixa de ser a transmissão do conhecimento, mas a fragmentação dos estudos em partes que possam ser publicadas.

Por fim, o ensimesmamento publicador reflete a figura do pesquisador como relações públicas de si mesmo, buscando sua autopromoção por meio do enaltecimento de suas obras. Este comportamento reflete-se em ganho de reputação e notoriedade, importantes para a permanência neste mercado.

Estas características do perfil de professor-investigador-publicador mostram-se como fundamentais para a manutenção das instituições de ensino no que Gaulejac (2007, p. 65) chama de poder gerencialista. Nesta perspectiva os conhecimentos de gestão passam a ser os norteadores das estratégias das instituições, adquirindo o patamar de ideologia. “A ideologia é um sistema de pensamento que se apresenta como racional (... que) aparece claramente por meio dos mecanismos de poder, dos quais são objeto a formação e a pesquisa em gerenciamento”.

Nesta lógica racional de gestão “os registros afetivos, emocionais, imaginários e subjetivos são considerados como não confiáveis e não pertinentes. No limite, eles não existem porque não sabemos atingi-los, analisá-los ou reduzi-los a números” (GAULEJAC, 2007, p. 67). A racionalização da pesquisa transformou o ser humano em uma parte de uma engrenagem que gira em torno de padrões produtivos. Não basta pesquisar e publicar pensando em contribuir com a ciência, é preciso ser sempre mais eficaz e produtivo para sobreviver neste cenário onde a competição (entre pesquisadores e estudantes) é considerada normal.

2.4 PRODUTIVIDADE E GÊNERO: DESAFIOS PARA O *STRICTO SENSU*

Entende-se que o espaço da Universidade deveria ser um ambiente igualitário para o desenvolvimento de mulheres e homens, uma vez que possui critérios de ascensão baseados na meritocracia. No âmbito do *stricto sensu* esta isonomia deveria ser entendida como exemplar por se tratar do nível máximo da formação acadêmica, onde são titulados os profissionais que poderão atuar em todos os níveis da educação das instituições de ensino e, também, nos diferentes ramos de organizações existentes na sociedade.

Brass (1985), Benbow e Arjmad (1990) consideram a existência de distinções na carreira de docentes mulheres e homens nas universidades. Para eles, apesar da existência de padrões de avaliação para progressão na carreira, os critérios avaliados ainda fomentam a desigualdade. No entanto, a percepção da desigualdade por parte das pesquisadoras e dos pesquisadores no contexto da carreira científica pode ser um aspecto que dificulte as iniciativas para a promoção de mudanças. Benbow e Arjmad (1990) e Gauche Farber, Silveira e Godoi (2011) verificaram em seus estudos que tanto mulheres quanto homens não percebem distinção ou desvantagem no desenvolvimento de suas atividades. Para eles, ambos os gêneros possuem as mesmas condições de atuação. Essas “condições de atuação” são percebidas, segundo o paradigma disjuntor-reductor, como condições mentais desvinculadas (disjuntas) das condições corporais, biológicas (MORIN, 2002). Esta percepção também separa a razão das emoções e é a base da concepção de inteligência como QI, que foi superada por Howard Gardner (1994, 2001, 2008) por meio de sua tese sobre “Inteligências múltiplas”.

Para Morin, existem paradigmas grandes e pequenos, amplos ou restritos. E existem fundamentalmente dois grandes paradigmas em confronto, o dominante na ciência moderna, que ele denomina de disjuntor-reductor, e o emergente, que ele denomina paradigma da complexidade ou pensamento complexo. O primeiro tem, em resumo, as seguintes características: 1. Um princípio de universalidade, que expulsa o local e o singular como contingentes ou residuais; 2. Eliminação da irreversibilidade temporal e, mais amplamente, de tudo o que é eventual e histórico; 3. Princípio que reduz o conhecimento dos conjuntos ou sistemas ao conhecimento das partes simples ou unidades elementares que os constituem; 4. Princípio que reduz o conhecimento das organizações aos princípios de ordem (leis, invariâncias, constâncias, etc); 5. Princípio da causalidade linear, superior e exterior aos objetos; 6. Soberania explicativa da ordem, ou seja, determinismo universal e impecável: as aleatoriedades são aparências devidas à nossa ignorância. Assim, em função dos

princípios 1, 2, 3, 4, e 5 a inteligência de um fenômeno ou objeto complexo reduz-se ao conhecimento das leis gerais e necessárias que governam as unidades elementares de que é constituído; 7. Princípio de isolamento/separação do objeto em relação ao seu ambiente; 8. Princípio de separação absoluta entre o objeto e sujeito que percebe/concebe. A verificação por observadores/experimentadores diversos é suficiente não só para atingir a objetividade, mas também para excluir o sujeito cognoscente; 9. Eliminação de toda a problemática do sujeito no conhecimento científico; 10. Eliminação do ser e da existência por meio da qualificação e da formalização; 11. A autonomia não é concebível; 12. Princípio de confiabilidade da lógica para estabelecer a verdade intrínseca das teorias. Toda a contradição aparece necessariamente como erro; 13. Pensa-se inscrevendo ideias claras e distintas num discurso monológico (BOEIRA; KOSLOWSKI, 2009, p. 90).

No entanto alguns autores consideram importante realizar uma análise longitudinal dos indicadores de produtividade na academia. Atentar para a quantidade e a qualidade das publicações dos docentes pode ser uma estratégia que demonstre com maior fidedignidade a trajetória dos docentes, especialmente no *stricto sensu* (COLE; COLE, 1973; LONG, 1992; XIE; SHAUMAN, 1998; PRPIC, 2002; FOX, 2005; SONNERT, 2007).

Foram encontrados estudos que analisam aspectos de produtividade e gênero nas instituições de ensino superior, considerando serem as mulheres mais produtivas em termos quantitativos (número de publicações) e qualitativos (impacto) (SANDSTROM; HALLSTEN, 2004; PALOMA, 2004).

A rede de contatos e a visibilidade também podem impactar nos resultados de produtividade das pesquisadoras. Nakhaie (2002) percebe que os homens iniciam na carreira acadêmica mais cedo que as mulheres, ao passo que as pesquisadoras ingressam neste meio (muitas das vezes) quando já possuem família e filhos. A formação e a manutenção de redes de contato concomitantemente às demandas da educação de um filho podem direcionar o desenvolvimento de estudos e publicações em revistas de menor impacto e representatividade (LEAHEY, 2007).

No entanto Cole (1979); Cole e Zuckerman (1987); Lie (1990); Davis e Astin (1990); Grant e Ward (1991); e Leahey (2006), não consideram que a família e os filhos interfiram na produtividade das mulheres. Em seus estudos constataram que as mulheres solteiras e sem filhos possuem um menor número de publicações que as mulheres casadas e com filhos. Aspecto contestado por Bailyn (1993) por entender a necessidade da utilização de modelos multivariados na realização de tais estudos.

Kyvik e Teigen (1996) e Kyvik (1990) trazem à discussão outro aspecto significativo para a compreensão das questões de gênero na universidade. O entendimento de que as mulheres são responsáveis pela família e pelos filhos e que esta demanda impacta no desenvolvimento de uma carreira científica é uma construção social. Para os autores esta incompatibilidade pode ser diferente de país para país e está atrelada ao contexto sociocultural que determina os papéis e a responsabilidade da mulher no contexto familiar.

Neste cenário Sonnert (2007) e Grant et al. (2000) concordam ao afirmar que existe sim dificuldade em conciliar a vida pública e a vida privada, mantendo uma constância no nível de publicações quando se tem filhos. Destacam que este impacto também é diferenciado e depende do tipo de casamento que o pesquisador mantém (se o cônjuge está no meio científico ou não) e pela composição familiar, impactada pela idade dos filhos, especialmente quando estão em idade escolar (FOX, 2005). Para Gauche Farber, Silveira e Godoi (2011), Gauche, Verdinelli e Ramezanali (2012), Gauche (2014), a análise do impacto na produtividade feminina também deve levar em consideração a idade dos filhos. Pesquisadoras com filhos menores de 10 anos produzem menos que seus pares homens, ao passo que pesquisadoras com filhos maiores de 10 anos produzem tanto quanto seus pares homens na mesma condição familiar e acadêmica (KYVIK; TEIGEN, 1996).

“A própria questão biológica também impacta. Devido ao fato biológico de elas serem as mães, de terem mudanças físicas associadas à gravidez e à amamentação, torna mais difícil o processo de manter uma carreira com uma boa produção em toda sua extensão” (GAUCHE, 2014, p. 74). A participação em conferências e seminários pode prejudicar o pesquisador que tiver filhos (COSER, 1974; CHAKRAVARTY, 1986, CHALA, 2017).

Em estudos realizados na sua formação superior (mestrado e doutorado), a pesquisadora Susana Gauche Farber dedicou-se a compreender se há possibilidade de ser desenvolvida a igualdade de gênero em um ambiente com alta exigência de produtividade em curto espaço de tempo. O seu campo de pesquisa foram os programas de *stricto sensu* em Administração na região Sul do Brasil.

Percebeu que o fenômeno “trabalho-família” é objeto de estudo de muitos pesquisadores e está longe de apresentar um consenso em sua compreensão. No âmbito das universidades, especialmente no *stricto sensu*, esta dicotomia demanda uma maior

dedicação por incluir o fator produtividade no rol de exigências para a manutenção dos profissionais no programa.

Para ela, as constantes exigências da sociedade do conhecimento impactam consideravelmente a rotina dos indivíduos que se dedicam a esta seara. A chamada “sociedade do conhecimento” é uma expressão enganosa. Trata de informação como sinônimo de conhecimento. E desconsidera a fragmentação do conhecimento, as desordens que a difusão de conhecimento fragmentado promove. A sociedade moderna cobra do indivíduo a sua estabilidade e consolidação na carreira, que passa a ser uma meta a se alcançar e, nesse contexto, a maternidade ou paternidade se mostra como um obstáculo (TUBERT, 2001). Sendo assim, desencadeia-se um processo de tensão e conflito (RICH, 1976) que pode ser resolvido de três formas: o modo clássico, de buscar o equilíbrio entre as demandas do trabalho e da família; o adiamento temporário da maternidade; e a decisão definitiva de não ter filhos (RAMOS, 2007).

Para Rich (1976), estas três formas de resolução do conflito são observadas no ambiente universitário, sendo a minoria optante por conciliar as duas dimensões (trabalho-família). Em seu estudo existem as pesquisadoras que consideram a ciência e a maternidade irreconciliáveis e também aquelas que optam por postergar o projeto de dedicar-se à maternidade.

Izquierdo (2004) percebeu que a paternidade não gera tantos conflitos com os homens pesquisadores como causa com as mulheres neste mesmo ambiente de trabalho. No entanto, um pensamento patriarcal ainda predomina no inconsciente da sociedade e das próprias mulheres, onde a dedicação à carreira é entendida como própria de uma “mãe sem amor aos filhos” e o abandono da carreira para a dedicação à família a “rotula” como “boa vida”, em sentido pejorativo (BURIN, 2004).

Na visão de Lagarde (1990) a escolha de uma única dimensão (trabalho ou família) para dedicar sua vida é um entendimento ultrapassado. Os valores da mulher moderna e da tradicional não precisam entrar em conflito quando se vislumbra a possibilidade de conciliar os dois projetos de vida: uma carreira e a maternidade. Para a autora os dois projetos devem na verdade ser um só. E talvez seja esta a visão dos homens: não separar os papéis de ser um bom profissional e pai. No entanto essa visão idealista é contrariada por todos os critérios dominantes de avaliação até agora referidos.

Uma rede de apoio que transmita confiança também é fundamental na tomada de decisão pela carreira a ser seguida. Colegas, professores e pais podem atuar como

referências a seguir além de auxiliar em situações de fragilidade e dificuldade. Xie e Shauman (1998) também apontam a adequação de gênero na escolha da profissão como grande influenciador na escolha da carreira. Nestes casos, a decisão leva em consideração, mesmo que de forma inconsciente, as expectativas da sociedade quanto à profissão feminina e masculina.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo serão discutidos os aspectos metodológicos da pesquisa com ênfase para o delineamento do estudo, os procedimentos que foram adotados para a coleta, operacionalização e interpretação dos dados.

A definição do método a ser utilizado pelo pesquisador requer cuidado e dedicação. Essa etapa promove não só uma descrição dos métodos e técnicas que foram utilizados no desenvolvimento da pesquisa, mas conexões com as leituras realizadas para a formulação do quadro teórico e os objetivos de estudo. Cada objetivo descrito no projeto deve ser analisado sob um método e técnica adequados (DESLANDES, 2008).

Assim, a presente tese foi descrita a partir da explicitação do problema de pesquisa, seguida pela declaração do objetivo geral e objetivos específicos que se pretende responder. Isso permitiu estabelecer bases para a realização das investigações acerca das Representações Sociais da trajetória profissional das docentes dos programas de *stricto sensu* do Curso de Administração em instituições de ensino superior de Santa Catarina.

É com esse intuito que nesse capítulo será descrito o método que foi utilizado para atingir os objetivos desse trabalho. Para tanto a seguir serão discriminados o delineamento da pesquisa, a sua delimitação, uma proposta de roteiro de entrevista e proposta de interpretação dos dados, buscando assim a cientificidade da pesquisa.

3.1 DELINEAMENTO DA PESQUISA

A escolha do método deve ser coerente com a maneira como foi formulado o problema e os objetivos do projeto de pesquisa (ROESCH, 1999). Sendo assim, nessa seção são apresentadas as características que se referem ao delineamento da pesquisa.

Para atingir o objetivo de interpretar as Representações Sociais das docentes dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração no que tange à sua trajetória profissional no ambiente acadêmico, foi desenvolvido um estudo de cunho predominantemente qualitativo. Esta abordagem indica que aspectos quantitativos puderam ser considerados para completar ou compreender os dados qualitativos. O foco desse tipo de estudo esteve no desejo do pesquisador em conhecer a comunidade e seus

traços característicos. Para isso, exigiu-se do pesquisador uma série de estudos preliminares acerca do objeto a ser observado.

Pedro Demo (2001) desenvolve seus argumentos no sentido de promover e enaltecer os métodos de pesquisa qualitativa, enfatizando as singularidades que esta abordagem possui. Destaca a equivocada ideia da objetivação e neutralidade na interpretação dos dados mencionando o fato de que nenhuma interpretação e redação não ser isenta de qualquer influência. No método qualitativo os participantes estão constantemente avaliando e sendo avaliados. No mesmo sentido ressalta que a própria redação das observações reflete julgamentos e modelos mentais de quem as descreve.

O presente estudo se delineou pela descrição dos objetivos específicos que exigiram a mobilização de abordagens particulares de coleta de dados, conforme Quadro abaixo.

Quadro 1: Objetivos e respectivas metodologias

Objetivos específicos	Procedimentos metodológicos
Objetivo 1: Construir o perfil de pesquisadora dos PPG em Administração do Estado de Santa Catarina com base na trajetória de vida;	Procedimentos: Questionário encaminhado a todas as docentes do quadro permanente dos PPGs em Administração em SC; Entrevista estruturada com docentes do quadro permanente de cada programa.
Objetivo 2: Identificar possíveis diferenças, convergências ou tensões entre as Representações Sociais das docentes do <i>stricto sensu</i> em relação à equidade de gênero no ensino superior;	Procedimentos: Questionário encaminhado a todas as docentes do quadro permanente dos PPGs em Administração em SC; Entrevista estruturada com docentes do quadro permanente de cada programa.
Objetivo 3: Identificar as Representações Sociais das docentes do <i>stricto sensu</i> no que se refere aos critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação pela Capes.	Procedimentos: Questionário encaminhado a todas as docentes do quadro permanente dos PPGs em Administração em SC; Entrevista estruturada com docentes do quadro permanente de cada programa.

Fonte: elaboração própria.

A construção do perfil de pesquisadora das docentes nos programas de Mestrado e Doutorado em Administração em Santa Catarina, primeiro objetivo específico, foi realizado por meio da aplicação de um questionário virtual às docentes do quadro permanente vinculadas aos Programas de Pós-Graduação em Administração no Estado de Santa Catarina. Os e-mails das professoras foram disponibilizados pelas Coordenações dos Programas, atendendo à solicitação feita pela pesquisadora.

O segundo e o terceiro objetivo específico foram alcançados por meio da aplicação de um questionário e realização de entrevistas em profundidade (baseada em roteiro), com o intuito de identificar as representações das professoras dos programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração no estado de Santa Catarina no que diz respeito aos critérios de avaliação dos programas e da equidade de gênero.

A escolha por uma abordagem multimétodo com ênfase no método qualitativo visou possibilitar o conhecimento com profundidade do campo empírico que foi analisando por meio dos principais atores que foram entrevistados. Godoy (1995) e Oliveira (1997) entendem a pesquisa qualitativa como aquela que tem como intuito analisar e interpretar as informações, as atitudes e os padrões em determinado contexto, assim como descrever as relações percebidas, sem que exista a obrigatoriedade de utilização de dados quantificáveis. Nessa perspectiva, permitiu-se a análise de pequenas amostras que não têm a necessidade de ser generalizáveis para a totalidade da população, uma vez que o intuito da abordagem qualitativa está no entendimento do fenômeno estudado (LAPERRIÈRE, 2008).

Na abordagem qualitativa é permitida a utilização de diferentes instrumentos e técnicas metodológicas para atingir as diferentes necessidades que este estudo requer. Nesta tese foi desenvolvida uma pesquisa de cunho bibliográfico, documental, e para a coleta de dados foram aplicados questionários e realizadas entrevistas.

A pesquisa bibliográfica teve como propósito a busca de uma visão dos objetos que são o foco principal neste trabalho, entre eles as Representações Sociais e a trajetória profissional das docentes dos programas de Pós-Graduação *stricto sensu* de Administração em Santa Catarina. A partir de estudos já publicados acerca destes temas a pesquisa bibliográfica contribuiu significativamente para esta tese.

A pesquisa documental teve o intuito de complementar as informações da pesquisa bibliográfica, a análise de documentos consistiu na busca por informações em fontes consideradas históricas (atas, relatórios, pareceres, diários...) que são utilizadas basicamente quando os sujeitos não podem ser encontrados. A utilização de documentos pode ser completada pela utilização de outra forma de coleta de dados ou então consistir em uma possibilidade de checagem de informações (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999). As informações disponibilizadas na internet por meio das páginas dos programas *stricto sensu* e no currículo da plataforma Lattes englobaram a pesquisa documental.

Para este estudo foi utilizado um questionário e um roteiro para as entrevistas (descritos nos Apêndices B e C) com as docentes dos programas de *stricto sensu* de Administração das instituições de ensino superior do estado de Santa Catarina.

As entrevistas caracterizam-se por uma abordagem mais profunda de coleta de dados por possibilitar o desenvolvimento de um diálogo entre pesquisador e pesquisado. Pode iniciar de maneira informal e seguir um roteiro (estruturada) ou não (não estruturada). As entrevistas são utilizadas para a coleta de informações em um contexto de história oral (relatando uma situação específica) e história de vida (relatando a trajetória pessoal) (ALVES-MAZZOTTI e GEWANDSZNAJDER, 1999).

Para Demo (2001, p. 11), a postura do entrevistado, a forma de condução do processo de pesquisa, a estratégia de abordagem e a interpretação dos resultados sofrem influências constantemente. Estas influências se justificam pelas vivências e experiências percebidas pelo pesquisador no decorrer de sua formação humana. O autor argumenta que, “não só por razões hermenêuticas – todo sentido só pode ser compreendido a partir do contexto –, mas igualmente por razões evolucionárias naturais, não compreendemos como bem queremos, mas como o processo evolucionário nos permite”.

As entrevistas da pesquisa foram realizadas com docentes dos programas que representem o gênero feminino, que, segundo Alberti (2005, p. 31) deve, em primeiro lugar, ser “guiada pelos objetivos da pesquisa”. Sendo assim foram selecionadas as entrevistadas dentre aquelas “que participaram, viveram, presenciaram ou se inteiraram de ocorrências ou situações ligadas ao tema e que possam fornecer depoimentos significativos”. As entrevistadas foram selecionadas com base nas respostas obtidas no questionário, bem como aquelas que demonstraram disponibilidade e interesse em participar do estudo. Observou-se, para esta escolha, docentes com trajetórias distintas a fim de abranger diferentes experiências e vivências no *stricto sensu*. Desta forma tem-se docentes que ingressaram nos programas há poucos anos, bem como aquelas que já estão há mais tempo atuando nos PPGAs; da mesma forma procedeu-se com os demais critérios: produtividade, ter família e filhos, desempenhar função de direção.

O início da coleta das informações deu-se no período seguinte ao momento da qualificação quando, após a realização dos ajustes solicitados pela banca, foram enviados os primeiros questionários e sinalizadas as primeiras possibilidades de entrevistas.

3.2 COLETA DE DADOS

O presente estudo baseou-se em uma abordagem predominantemente qualitativa, utilizando um instrumento de coleta de dados considerado misto e que permitiu a exploração de dados textuais ao mesmo tempo em que possibilitou o seu processamento estatístico. Os dados para o desenvolvimento deste estudo foram coletados por meio de um questionário de múltipla escolha, visando uma aproximação às Representações Sociais dos docentes no que diz respeito aos aspectos e políticas de gênero praticadas na academia abrangendo o ambiente acadêmico, os níveis hierárquicos e o perfil de pesquisadora, bem como a sua percepção sobre produtividade. A fase dos questionários permitiu a identificação das docentes a serem entrevistadas. A fase seguinte consistiu na realização de entrevistas em profundidade a fim de conhecer qualitativamente as Representações Sociais destas docentes (expectativas, desejos, ideias, frustrações, crenças...) no que tange aos aspectos de gênero e produtividade mapeados nos questionários.

Nos Apêndices A e B estão descritos os protótipos do questionário e do roteiro das entrevistas que foram realizadas neste estudo, tendo como finalidade apresentar as principais questões endereçadas às professoras pesquisadas. O objetivo destes roteiros foi investigar as Representações Sociais dos sujeitos envolvidos na pesquisa, especialmente no que tange aos aspectos de gênero e produtividade no contexto que foi estudado. Por produtividade entende-se o regime de avaliação por pontuação e publicações, a visibilidade do docente e da IES e o sistema meritocrático praticado nos programas de Pós-Graduação das Instituições de ensino superior.

A Coleta de Dados se deu na interação entre a pesquisadora e às sujeitas, possibilitando o acesso da pesquisadora à realidade vivida pela sujeita com outras sujeitas e com seus objetos de representação. Neste processo foi realizada a aplicação de um questionário junto às docentes permanentes dos programas de Pós-Graduação, bem como entrevistas (BAUER e GASKELL, 2002).

Para Godoi e Mattos (2006), as entrevistas podem ser realizadas em três modalidades: entrevista conversacional livre, entrevista baseada em roteiro e entrevista padronizada aberta. Neste estudo foi realizada a entrevista baseada em roteiro (Apêndice A), permitindo à pesquisadora a liberdade de ordenar e formular as perguntas de acordo com o desenvolvimento da conversa com a entrevistada.

É difícil determinar em pesquisa qualitativa o número de entrevistas a serem realizadas no decorrer do estudo. As amostras não foram definidas *a priori* uma vez que podem se alterar com o início do trabalho de campo (GODOI e MATTOS, 2006). A identificação das entrevistadas partiu das respostas obtidas com o questionário enviado a todas as docentes do quadro permanente dos Programas *Stricto Sensu* em Administração em Santa Catarina. Desta forma o estudo utilizou-se de uma amostra intencional em que as pessoas entrevistadas não foram previamente identificadas.

Spink (1995) e Souza Filho (1995) consideram que a interpretação dos dados coletados perpassa a transcrição da entrevista e a leitura/escuta do material coletado. Nesta fase do processo é importante atentar-se não só à fala do entrevistado, mas também aos ruídos, os silêncios, os lapsos, as hesitações. Após a leitura/escuta do material deu-se o retorno aos objetivos do estudo a fim de definir o objeto da representação.

3.3 OPERACIONALIZAÇÃO DA PESQUISA

O primeiro contato com as docentes foi realizado por meio do envio de um e-mail individualizado nos dias 17-09-2018 e 30-09-2018. Foram enviados 42 e-mails. Esta estratégia nos rendeu 14 questionários respondidos. Uma segunda forma de abordagem foi por meio da mobilização das coordenações de curso para a sensibilização das docentes para a participação na pesquisa. Esta estratégia foi adotada em 03-10-2018 e nos rendeu mais um questionário respondido. Uma última estratégia de mobilização foi o envio de e-mail coletivo encaminhando o link do questionário. Os envios aconteceram nas datas de 08-10-2018, 16-10-2018, 30-10-2018 e 15-11-2018, o que resultou em mais 9 respostas ao questionário. Em novembro foi finalizada a coleta de dados por meio de questionário com um total de 24 respondentes.

Cabe ressaltar que foram registradas as respostas de 5 professoras confirmando o recebimento do e-mail de convite para participar da pesquisa por meio do preenchimento do questionário, mas justificando a incapacidade de responder. A maioria argumentou não dispor de tempo para participar em virtude das atribuições profissionais, e uma alegou não estar emocionalmente disposta a rememorar sua trajetória naquele momento de sua vida. Desta forma, considera-se a participação de 29

professoras no presente estudo sendo 24 participantes efetivas, 5 negativas de participação e 13 isenções (as docentes não se manifestaram após o envio dos e-mails).

Para a realização das entrevistas utilizou-se como critério o envio do convite para todas as professoras que responderam ao questionário. Enfatizou-se que se tratava da continuidade do estudo e que o convite decorria da prévia resposta ao questionário que fora encaminhado.

O convite para a participação na entrevista foi realizado por meio do endereço eletrônico informado pelas professoras no questionário. O envio do e-mail aconteceu em quatro datas nos meses de outubro e novembro (07-10-2018; 30-10-2018; 15-11-2018 e 20-11-2018).

Esta estratégia de abordagem nos rendeu a manifestação de 18 professoras, e destas, 11 efetivaram-se em entrevistas realizadas. Seis professoras agradeceram o convite e declinaram da participação na entrevista: uma encontrava-se afastada das atividades para tratamento médico, uma mencionou não estar disposta a falar sobre sua trajetória profissional e as outras encontravam-se muito atarefadas naquele período. Uma professora se dispôs a participar da entrevista, no entanto não houve compatibilidade de horário entre entrevistadora e entrevistada. Foram realizadas três tentativas e em todas elas a entrevistada não conseguiu se fazer presente em virtude de compromissos de última hora.

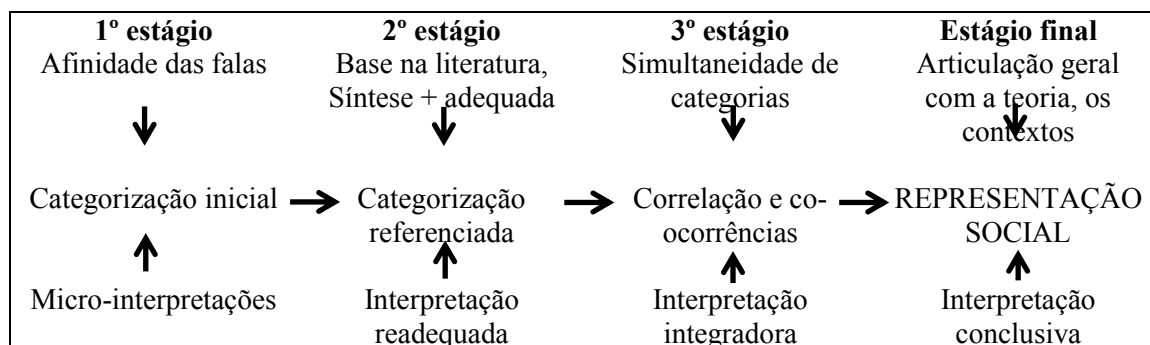
As entrevistas foram realizadas nos meses de outubro a dezembro de 2018 e tiveram uma duração média de 40 minutos. Após a realização das entrevistas elas foram transcritas e interpretadas à luz das orientações dos principais estudiosos das Representações Sociais.

3.4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A interpretação dos dados em pesquisa qualitativa, especialmente tendo como pano de fundo a perspectiva das Representações Sociais, em Arruda (2005), é comparada a um “pesadelo didático”. A autora considera desta forma devido às limitadas orientações e instruções para a realização deste procedimento na literatura especializada. A interpretação na pesquisa é o elemento central que permite a conexão dos dados com a problemática inicial e com as bases teóricas que sustentam o estudo.

Para a autora as Representações Sociais dos sujeitos da pesquisa são interpretações leigas do mundo, cabendo ao pesquisador o papel da análise e da interpretação com base na ciência. Para tanto propõem-se que este processo aconteça em estágios, conforme representação no quadro abaixo.

Quadro 2: Estágios da interpretação dos dados.



Fonte: Arruda (2005, p. 252).

O primeiro estágio, de categorização inicial, é complementado pelo refinamento das categorias encontradas na literatura ou que sejam mais proveitosas aos objetivos do estudo, em um constante trabalho de reflexão e interpretação. A análise e a interpretação se dão de forma simultânea e integrada, sendo cada resposta e categoria analisada exaustivamente a fim de atingir uma interpretação readequada.

Ao avançar para o terceiro estágio “é preciso mudar o foco da árvore para a floresta” (ARRUDA, 2005, p. 252) e buscar padrões de regularidade articulados. As Representações Sociais são categorias que se ordenam na estruturação de um campo indicando a “lógica informal da vida cotidiana”.

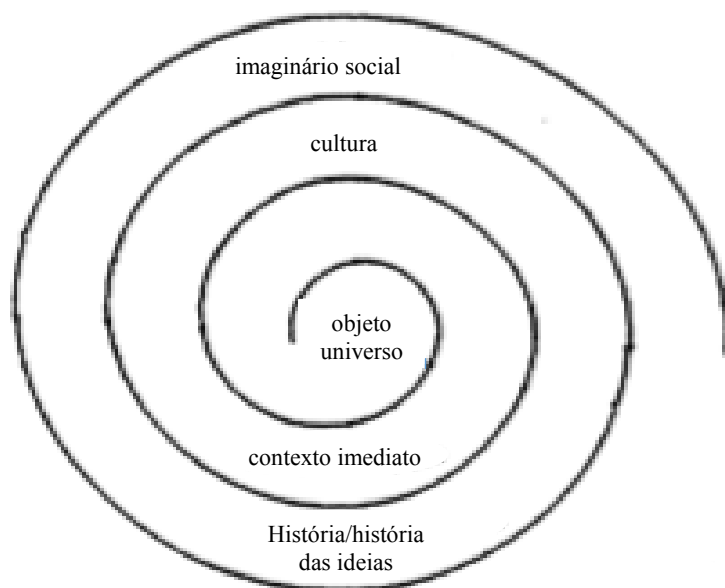
O estágio final se dá com o retorno para a base teórica em um processo de articulação entre os pensamentos do pesquisador, dos entrevistados e dos autores referenciados. A interpretação é um processo formal e artístico que envolve a imaginação e a intuição do analista.

A interpretação, ao ser também arte, se abrirá a outros olhares, mostrando os dados sob outra luz. Ela pode ser modificada pelo/a próprio/a autor/a dentro de algum tempo ou num outro contexto. Faz parte do seu caráter dinâmico e semovente, tanto quanto do processo de amadurecimento de quem analisa (ARRUDA, 2005, p. 254).

O processo de interpretação exige do pesquisador uma postura dinâmica e aberta para a incorporação de novos elementos que permitam o entendimento do

fenômeno. As representações que são identificadas nas narrativas são construídas por vivências e experiências que devem ser contextualizadas. Por contextualização deve-se entender os contextos estruturais amplos que envolvem aspectos históricos, socioeconômicos, culturais e políticos.

Figura 3: A espiral da contextualização.



Fonte: Arruda (2005, p. 236).

O que importa é que a espiral tem uma direção que se irradia em torno da díade objeto-universo estudados, reafirmando uma vez mais que toda representação é representação de alguém e de alguma coisa, e que a fronteira entre sujeito e objeto é fluida: é, portanto, indispensável não perder de vista a íntima relação entre eles. Importa também a visão de que a espiral tem um movimento múltiplo: horizontal, que avança ao longo das suas paredes, para frente ou para trás, e vertical, como uma mola, em que os anéis passam uns por sobre (ou por dentro) dos outros, e os elementos dos diversos contextos se sobrepõem e se atravessam, estabelecendo a convivência de logicas diferentes – a polifasia cognitiva (Moscovici, 1978). Ademais, a espiral pode inclinar-se para um lado ou para outro, dando mais peso a um ou outro de seus componentes (ARRUDA, 2005, p. 236).

Mesmo sendo a interpretação um processo subjetivo, “na teoria das Representações Sociais também há um processo de objetivação, que nunca se completa inteiramente, já que as Representações Sociais do investigador interferem no processo” (KOPELKE, 2017, p. 124). Para Demo (2000) a objetivação na pesquisa consiste na

busca pela aproximação com a realidade, retratando-a da forma como ela é. A objetividade, desta forma, depende da subjetividade e da intersubjetividade (MORIN, 2000). Busca-se assim, no decorrer do estudo, ser o mais objetivo possível, entendendo as limitações que a objetividade pressupõe frente às subjetividades do pesquisador.

4 INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

O questionário disponibilizado para as professoras foi elaborado em três blocos de perguntas que foram agrupadas por áreas específicas que permitiriam a análise atentando para os objetivos do estudo. Os primeiros questionamentos permitiram uma compreensão inicial acerca do perfil das professoras que estão atuando junto aos discentes de *stricto sensu* e como se orquestrou a dinâmica de conciliação das demandas entre a família e a carreira. Os blocos seguintes buscavam proporcionar à pesquisadora um panorama inicial sobre a percepção das docentes sobre temas relacionados à produtividade científica e sobre a igualdade de gênero no ambiente acadêmico.

Ressalta-se que o questionário foi construído em sua maioria com perguntas fechadas e de múltipla escolha. Ao final de cada bloco foi disponibilizado um espaço para comentários nos quais as professoras puderam descrever *insights* ou alguma situação que fora lembrada a partir das questões anteriores. Por haver predomínio de questões fechadas sobre as abertas, na aplicação do questionário, cabe reconhecer neste recurso de pesquisa um pressuposto epistemológico objetivista, que fragiliza a ideia de metodologia qualitativa (em um sentido fenomenológico), que pressupõe o predomínio de significados sobre dados e fatos. Portanto, entende-se que foi usada, para efeitos deste estudo, uma metodologia semiquantitativa.

Conforme previsto no projeto, a aplicação do questionário consistiu em um primeiro contato com o grupo pesquisado. Permitiu uma visão geral do perfil das pesquisadoras e do modo de interpretar o meio em que estão inseridas. O aprofundamento das reflexões realizadas a partir do questionário foi possível na segunda etapa da coleta de dados, quando da realização das entrevistas.

4.1 PERFIL DAS PROFESSORAS DOS PPGA DO ESTADO DE SANTA CATARINA

Inicialmente buscou-se compreender como se deu o processo de identificação das professoras com a carreira profissional que decidiram abraçar. A dedicação aos estudos e o compartilhamento dos seus saberes e conhecimentos, que culminou com a

atuação em programas de formação de profissionais e docentes nos últimos níveis da formação acadêmica formal, foi despertada por experiências na infância.

A maioria das professoras (10 respostas) relatou que a família atuou como influenciadora para a escolha profissional. Estar inserida em uma família onde ao menos um dos membros exercia a docência foi predominante para quatro respondentes. Destas, duas professoras reforçaram a figura da mãe como referência.

A figura paterna foi mencionada por três docentes como incentivadora para a dedicação ao estudo. Uma delas relatou que o pai valorizava e prezava o desenvolvimento intelectual; para outra, a memória presente foi a do pai lhe auxiliando com os estudos, enfatizando a paciência que ele tinha para esta atividade.

O “ensinar” como atividade lúdica foi mencionada por sete professoras. Para elas a docência se revelava no “brincar de escolinha” com bonecas e amigos, nos momentos de auxiliar colegas e irmãos com os conteúdos da escola ou mesmo ensinando pessoas próximas à família a ler e escrever. A expressão “sempre gostei de estudar” foi identificada nos relatos de seis professoras.

Duas professoras perceberam na dedicação ao ensino uma possibilidade de melhoria de vida. Viam nos profissionais comprometidos com a educação a possibilidade de se tornar uma pessoa bem sucedida. A respondente Q04 relata que a vida no interior era muito dura e cercada de dificuldades. Em seu imaginário existiam muitos sonhos, porém sempre teve poucas oportunidades.

Para uma professora foi importante a influência de uma profissional da contabilidade. Esta referência de profissional a levou a escolher o curso de Ciências Contábeis e, posteriormente, outras influências a fizeram seguir a carreira docente.

E para outra professora (Q21) uma vivência do Ensino Fundamental foi importante para escolha profissional. Para ela, “a formação em Administração se deu muito em função de desafios pessoais, como a oratória e liderança”.

Na 5º série fui convidada pela professora de geografia para apresentar um seminário que eu havia apresentado para minha turma para a turma do período vespertino. Ela considerou que eu havia feito uma excelente apresentação e merecia compartilhar com demais colegas (Q21).

As professoras foram convidadas a refletir e relatar aspectos que foram importantes para a formação acadêmica em nível de Graduação. Foi unânime a menção

dos professores, suas vivências, ensinamentos e forma de ensinar como diferenciais e influenciadores no período da graduação.

Para algumas, ter iniciado outros cursos de graduação permitiu ter uma visão mais clara acerca da área posteriormente escolhida. A vivência em intercâmbios também se mostrou uma importante experiência no período da Graduação, bem como o envolvimento na Empresa Júnior que estava vinculada ao Curso.

A mesma reflexão foi proposta para a formação acadêmica em nível de Mestrado e Doutorado. No Mestrado as principais referências continuaram sendo os professores, tanto aqueles da graduação que as incentivaram a seguir a formação docente, como também os professores dos programas que estavam cursando e seus orientadores.

Outros aspectos importantes que foram mencionados pelas professoras como importantes para a formação em nível de Mestrado foram as participações em eventos; inserção em grupos de estudo e pesquisa; a dedicação às atividades de bolsista de pesquisa; os intercâmbios com Instituições de Ensino e Programas de Pós-Graduação no exterior; o convívio e troca de experiências com colegas de turma e o apoio do marido.

Em nível de Doutorado também foram unânimes os relatos de influência e incentivo dos docentes e orientadores dos Programas. A participação em eventos e cursos específicos da linha de pesquisa também foi mencionada, assim como os estudos e vivências realizados em Instituições de Ensino no exterior.

Uma professora relatou que a sua decisão por ingressar no Doutorado se deu por influência de um colega que havia desenvolvido a tese na sua área de interesse.

Por influência dele, eu me candidatei para o Doutorado. Finalizei o Mestrado e não pretendia continuar a cursar Pós-Graduação porque eu não tinha cursos em minha cidade e precisava viajar para cursar o Doutorado. Como eu já tinha duas filhas pequenas, eu tinha decidido que não continuaria minha trajetória acadêmica, mas, por incentivo deste colega eu prossegui e fui fazer Doutorado em outra cidade (Q07).

Quatro professoras mencionaram o apoio e o aprendizado proporcionado pelas Instituições de Ensino onde atuavam. Uma delas relatou que a atuação em uma função de gestão na IES influenciou a sua visão enquanto pesquisadora e outra destacou o apoio e incentivo de colegas da IES para o seu desenvolvimento e permanência no

Programa. A família e marido também foram lembrados como importantes e significativos para a dedicação ao Doutorado.

Nesse contexto da formação acadêmica, quatorze professoras mencionaram a Administração como uma de suas formações. Três enfatizaram ter concluído todos os níveis de formação (Graduação, Mestrado e Doutorado) em Administração. Duas professoras possuem formação em Economia e duas em Ciências Contábeis. Outras áreas de formação em nível de graduação também foram relatadas, tais como Secretariado Executivo, Serviço Social e Letras. Em nível de Doutorado foi possível identificar Programas em Engenharia e Gestão do Conhecimento; Educação e Engenharia de Produção.

Foi possível obter a participação de docentes de todas as IES que oferecem Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Administração no Estado de Santa Catarina (conforme tabela abaixo). Importante ressaltar que uma das professoras participantes faz parte do quadro de docentes permanentes de dois Programas de Pós-Graduação em Instituições de Ensino diferentes. Desta forma o número efetivo de professoras respondentes do questionário foi de 42.

Tabela 6: Total de professoras que responderam a pesquisa.

IES	Total de professoras	Total de Respostas
UNOCHAPECÓ	2	2
UNOESC	5	5
UNIVALI	5	2
UNISUL	4	2
FURB	4	1
UDESC	10	6
UFSC	13	6
Total	43	24

Fonte: dados obtidos nos PPGAs.

O tempo de atuação das docentes nestas Instituições varia de 1 a 27 anos. Seis docentes estão de 6 a 10 anos na atual IES; cinco docentes estão entre 21 a 25 anos na mesma Instituição; nas faixas de 1 a 5 e de 6 a 10 anos estão 8 docentes (4 em cada uma das faixas); três docentes estão atuando na IES de 16 a 20 anos e duas estão na mesma Instituição há mais de 25 anos.

Com relação ao tempo de atuação no *stricto sensu*, a maioria (9 respondentes) está nos primeiros anos de atuação (1 a 5 anos); 6 docentes estão no terceiro quinquênio de atuação; 5 professoras estão entre 6 e 10 anos neste nível de Pós-Graduação; e 4 professoras atuam em programas de Mestrado e Doutorado há mais de 16 anos, sendo 2

de 15 a 20 anos e outras 2 na faixa dos 21 a 25 anos de docência. A dedicação à docência é exclusiva para a maioria das respondentes, sendo que somente 3 afirmaram possuir outra atividade profissional realizada em paralelo às demandas da Instituição em que atuam.

Outra pergunta feita às docentes remete à especialidade acadêmica. Quando questionadas sobre o fato de se considerarem especialistas em algum tema ou disciplina, a maioria respondeu afirmativamente. Somente três professoras deram resposta negativa para esta pergunta.

As principais disciplinas ministradas pelas professoras são: Administração de Materiais; Administração de Recursos Humanos; Administração Pública; Economia Internacional; Educação, Comunicação e Tecnologia; Educação e Cibercultura; Empreendedorismo; Estratégia e Inovação; Gestão Universitária; Internacionalização de Empresas; Mercado Financeiro internacional; Metodologia da Pesquisa em Administração (qualitativa e quantitativa); Organizações e Sustentabilidade; Subjetividade nas Organizações; Liderança e Gestão por Competências; e, Teoria da Contabilidade e Controladoria.

4.1.1 Relacionamento entre Família e Carreira

A partir da análise dos questionários foi possível inferir que a faixa etária das respondentes está entre 36 e 60 anos. A maior concentração de professoras é nascida na década de 1960 (11 docentes), seguida daquelas nascidas na década de 1970 (8 docentes), 4 professoras são da década de 1980, e apenas uma está com 60 anos (década de 1950).

Sobre o estado civil e a existência de prole tem-se que 15 docentes são casadas, 2 mantêm união estável, 4 são divorciadas e 3 são solteiras. Oito professoras tinham filhos com idade superior a 20 anos na data em que preencheram o questionário. Seis docentes têm filhos com idade superior a 10 anos, e apenas três conciliam suas atividades acadêmicas com as demandas de crianças em idade pré-escolar (até 5 anos). As sete docentes que não têm filhos afirmaram que esta decisão não foi influenciada pela sua atividade profissional. Analisando a faixa etária verificou-se que 4 delas estão com mais de 50 anos de idade, duas tem mais de 40 anos e apenas uma possui menos de 40 anos.

Das docentes que tinham filhos na data da pesquisa, apenas quatro afirmaram que esta decisão não foi influenciada pela atividade profissional. Estas docentes atuam no *stricto sensu* há pelo menos 3 anos. Três delas têm filhos com faixa etária entre 11 e 18 anos e a outra professora tem uma criança com 3 anos de idade. As demais professoras consideraram que a decisão de ter filhos e quando tê-los foi influenciada pela sua atividade profissional.

Quando questionadas sobre a interferência da família e dos filhos na produtividade da pesquisadora, 14 delas responderam afirmativamente. Entendem que sim, família e filhos influenciam na produção e desempenho profissional.

Verificou-se, que dentre estas respondentes, quatro delas não possuem filhos, inferindo que elas percebem algum tipo de interferência na produtividade dos seus colegas. Por existir no questionário a possibilidade de tecer comentários sobre os questionamentos, verificou-se o registro de uma docente (que não tem filhos) sobre este aspecto:

Sobre a questão da produtividade de quem tem ou não tem filhos, penso que é um pouco relativo, pois vejo algumas pessoas que são pouco produtivas, mas por outras razões. Depende do seu vínculo com a Pós-Graduação, envolvimento com as atividades da universidade, etc. Mas, com certeza, quando se tem a necessidade de atender demandas familiares, ou outras fora do contexto da universidade, com certeza há repercussão na produtividade. (Q13).

As docentes que têm família e filhos e percebem a influência destes na sua produtividade registraram os seguintes depoimentos: “Depois de ter filhos minhas prioridades mudaram e inevitavelmente tive que reduzir meu ritmo de produção. Antes eu trabalhava muito mais de 40 horas por semana e agora não faço mais isso” (Q08). “Na avaliação da CAPES, licença maternidade não é considerada” (Q06).

Lembro algumas vezes do meu filho me cobrando porque que eu tinha que fazer Doutorado, que isto impedia de viajar e fazer algumas atividades e participar de reuniões familiares em função de preparar seminários, finalizar artigos e etc. Sim, vejo o Doutorado com um nível de exigência bastante grande para cumprir os requisitos e o doutorando precisa de uma dedicação muito grande. As vezes os filhos têm dificuldade de entender este período do doutoramento o que gera conflitos familiares (Q15).

A mulher tem filhos geralmente na década que completa 30 anos. É o período de consolidação acadêmica, quando é recém-doutora ou está cursando o Doutorado. Pesquisa acadêmica requer longos períodos

diários de trabalho solitário. Algo escasso quando se tem filhos. O tempo diário fica intermitente (Q03).

A relação de produção entre quem tem filhos ou não, não percebo de forma efetiva. Mas a relação de convivência social/atividades fora da relação família-academia, percebo que existem mais restrições entre quem tem filhos e aqueles que não (Q09).

As demais docentes (10 professoras) consideraram que não percebem a interferência da família e dos filhos na produtividade dos colegas. Neste grupo de respondentes verificou-se que cinco delas têm filhos com mais de 20 anos e uma tem filhos com idade entre 15 e 20 anos. Dentre os comentários registrados pelas professoras que têm filhos verificaram-se os seguintes depoimentos: para uma “a questão filhos/trabalho depende da idade dos filhos” (Q10), outra acredita “que quando os filhos são pequenos é mais difícil manter uma boa produção. No meu caso, atualmente minhas duas filhas seguem a carreira docente, uma com pós-Doutorado e a outra Doutoranda” (Q07). Uma docente que relatou não ter filhos mencionou “que a produtividade está relacionada a outras questões que não ter ou ter filhos, especialmente opções de vida e dedicação” (Q20).

Verificou-se um equilíbrio nas respostas quanto à percepção de distinção em termos de produção e atividade acadêmica entre os colegas que tem filhos comparativamente aos que não têm. Metade das respondentes afirmou perceber distinção no que tange à produção e outra metade respondeu que não percebe tal diferença.

4.1.2 A Produtividade no ambiente acadêmico

O segundo bloco de perguntas teve o intuito de compreender como se desenvolveu a dinâmica do ambiente acadêmico e a percepção das professoras acerca dos aspectos que envolvem a produção científica e os relacionamentos que se estabelecem.

Sobre os impactos da atividade profissional na vida pessoal, verificou-se que a metade das docentes já teve algum problema de saúde em decorrência das exigências por produtividade. A maioria, 58%, afirmaram que se ressentem de alguma perda de momentos, vivências, fases da vida (com família, amigos, colegas...) em virtude das escolhas profissionais.

As professoras foram convidadas a refletir sobre o tempo que dedicam para a atividade de pesquisa. Verificou-se uma variação grande na definição do tempo de dedicação a este fim, tendo oito docentes que declararam ter dedicação exclusiva ou a maior parte do seu tempo dedicado à pesquisa. Outras onze docentes afirmaram dedicar-se 20 horas semanais (ou menos) para a pesquisa. As demais não souberam precisar ou estimar o tempo dedicado para esta atividade. A professora Q01 afirmou que “a pesquisa é o que impulsiona o meu trabalho, por isso, ela influencia em todas as demais atividades que desempenho”. Já Q13 declarou que dedica “muito menos (tempo) do que deveria; vou atuando em pesquisa a partir dos meus orientandos e dedicando tempo na medida em que as demandas dos projetos vão surgindo. Divido o tempo com atividades de gestão, docência, orientação, além de demandas pessoais”.

Dentre as atribuições dos docentes do *stricto sensu* também estão inseridas a docência e o envolvimento em projetos de extensão. Estas demandas foram mencionadas por algumas das professoras que também relataram exercer funções de coordenação de curso de graduação, elaboração de pareceres e projetos e atividades na editora da Instituição.

Além das atividades acadêmicas já citadas, algumas professoras mencionaram a divisão do seu tempo com as demandas familiares, exercendo os papéis de esposa, mãe, dona de casa, e também dedicação ao lúdico e autodesenvolvimento, fazendo pintura, jardinagem e praticando *yoga*.

Comparativamente aos seus pares (mulheres e homens), a maioria das professoras considera que a sua produtividade intelectual está em um patamar de igualdade ou superior, dentro dos indicadores exigidos pelo PPGA. A professora Q08 relatou que se mantém mais produtiva que a média, mesmo tendo uma queda de produção em virtude da pausa para ter filhos. A professora Q22 questiona “Você pergunta da produtividade que faz sentido? (risos) Em minha IES sou a terceira do *ranking*, mas não produzo por produzir. Não quero entrar nessa gincana. Trabalho muito, mas pelo o que me dá prazer e sentido. A maturidade científica ajuda nisso”.

Cinco docentes avaliam a sua produção intelectual como inferior aos seus pares. Q13 argumenta que “atualmente isso é algo que está afetando a todos, homens e mulheres. As exigências da Universidade estão cada vez maiores, muitas vezes até um pouco perversas. Há um descolamento e, por vezes, o esquecimento do que realmente é a realidade do professor dentro da Universidade”.

Quatro docentes não souberam precisar as informações acerca da sua produção intelectual ou não chegaram a realizar tal comparação. A professora Q20 entende que no cenário atual a produtividade tem mais a ver com os contatos que os professores têm com as revistas e com a articulação do grupo ao qual pertencem. Neste sentido os critérios da CAPES acentuam mais a necessidade de vinculação a grupos influentes, uma vez que o foco maior está na quantidade de publicações do que na qualidade e contribuição delas.

4.1.3 Ambiente Acadêmico e Equidade de Gênero

O último bloco de perguntas do questionário buscou compreender como se dá a inserção de mulheres e homens no meio científico e na gestão das IES e PPGAs.

Inicialmente questionou-se sobre a existência ou não de predominância de algum gênero na área da Administração. Para oito professoras existe a percepção de um equilíbrio entre mulheres e homens que se dedicam ao estudo científico da Administração. Duas docentes ressaltaram que este cenário de equilíbrio entre os gêneros foi construído especialmente na última década.

No entanto, para dezesseis participantes ainda é percebida a predominância do gênero masculino na Administração. Muitas professoras ressaltaram perceber uma mudança de cenário, tendendo a aumentar a inserção feminina neste universo, mas para outras esta área ainda é conservadora. Elas entendem que as oportunidades disponíveis para as mulheres são direcionadas para áreas específicas, não englobando a totalidade de cargos e funções de uma IES.

Para as professoras, as áreas de conhecimento em que predomina a inserção masculina são aquelas voltadas para as finanças, gestão da produção, gestão estratégica, tecnologia da informação e engenharias, principalmente. As mulheres inserem-se mais nas formações relacionadas às humanidades e educação.

No intuito de conhecer as práticas dos PPGAs e das Instituições onde as docentes estão inseridas, inferiu-se acerca da existência ou não de políticas de igualdade de gênero na Pós-Graduação *Stricto Sensu* e, existindo, como elas as percebem. Quatro docentes afirmaram que na IES onde atuam existem políticas de igualdade de gênero e que não percebem distinção ou discriminação pelo fato de serem mulheres. Dezesseis professoras mencionaram não existir, ou não ter conhecimento da existência de tais

políticas por parte da Instituição. Duas ressaltaram que não percebem preferências neste sentido e que a seleção dos docentes dos programas se dá por processo seletivo. Quatro participantes não souberam precisar uma resposta para esta pergunta.

Somente duas professoras afirmaram não ter exercido função de gestão na academia. Para elas existe a influência do gênero no direcionamento de cargos e promoções dentro da Instituição onde atuam. Elas atribuem esta prática ao fato de o ambiente acadêmico da Administração preservar características machistas e conservadoras.

As demais professoras já ocuparam alguma função de gestão e liderança. Destas, sete acreditam que o gênero influencia na distribuição de cargos e promoções. Três delas mencionam ainda existir muito conservadorismo nas Instituições de Ensino. A professora Q08 relata ter sofrido “diversas situações de assédio moral por ser mulher durante o tempo que atuei na gestão”.

As demais consideram que existem outros fatores que influenciam esse contexto, tais como o perfil, os interesses e o tipo de atividade de gestão a ser desempenhada. A professora Q22 afirma perceber “que muitas mulheres não querem assumir cargos”. Ela deixa evidente que a burocracia a incomoda. Para outras, as mulheres ocupam funções específicas na organização acadêmica:

Cargos de gestão de reitoria e mais importantes/estratégicos são ocupados por homens. Níveis intermediários de hierarquia na gestão são destinados para mulheres, porque elas possuem maior resiliência para lidar com a pressão oriunda dos alunos e dos gestores de nível máximo das IES (Q04).

Geralmente as mulheres acabam nas funções que não envolvem diretamente questões econômicas. Acabamos ficando com as áreas diretamente ligadas ao ensino. Nem a pesquisa acaba sendo um lugar/espço para as mulheres (Q23).

As professoras que já ocuparam alguma função de gestão ou liderança e que não creditam esta distribuição ao gênero percebem a meritocracia e o alinhamento político como principais balizadores nas Instituições em que atuam, conforme pode ser exemplificado nos depoimentos abaixo.

No meu contexto de trabalho os cargos são oportunizados e assumidos muito pelos interesses das pessoas e disponibilidade para colaborar na gestão, independente do gênero; bem como pelas relações e afinidades dos grupos que assumem a gestão, acordos estabelecidos, etc., não

pela questão de gênero. Quanto as promoções, seguem as políticas de carreira da Universidade (Q13).

Vejo que os cargos que ocupei sempre foram pela meritocracia, pelo conhecimento que tinha na área e pelas características de visão empreendedora para alavancar o setor de atuação de Pós-Graduação. Contudo, os cargos ocupados na instituição que trabalho, são ocupados na sua maioria por homens. Vejo ainda que os homens ocupam boa parte destes espaços nas universidades (Q15).

Em diferentes oportunidades as professoras inseriram em seus relatos a necessidade de conciliação das demandas da vida profissional e acadêmica com a vida pessoal e a família. Para muitas delas, as políticas e critérios de avaliação e manutenção docente nas IES e no *stricto sensu* são iguais para mulheres e homens. No entanto essa igualdade se dá somente em termos de avaliação da produção, como se as demandas externas ao ambiente acadêmico fossem também iguais. Para essas professoras não são percebidas vantagens para um ou outro gênero no desenvolvimento da carreira, mas sim são percebidas diferenças de oportunidades.

A organização da dinâmica familiar foi um importante aspecto apontado pelas professoras. Q23 destaca que “temos excelentes mulheres pesquisadores, bem como homens. No entanto, há ainda predominância de homens em bolsas de produtividade. Tal diferença acaba sendo muito encontrada pelo fato das mulheres ainda precisarem compartilhar tempo e dedicação com a família. As mulheres também, por questões culturais acabam se cobrando mais”.

4.2 CARACTERIZAÇÃO E RELATO DAS ENTREVISTADAS

Conforme já mencionado, as entrevistas foram realizadas no período de outubro a dezembro de 2018. As vinte e quatro professoras que responderam ao questionário foram convidadas a participar da entrevista. Destas, onze concederam entrevista para a pesquisadora e seis justificaram sua impossibilidade de continuar participando deste estudo.

As entrevistadas foram informadas do estudo que estava sendo realizado e lembradas do conteúdo das perguntas contidas no questionário. Igualmente foram informadas das condições de participação na pesquisa, presentes no Termo de

Consentimento Livre e Esclarecido, possibilitando a desistência da sua participação durante o processo e disponibilizando os meios de contato com a pesquisadora.

Da mesma forma foi concedida a possibilidade de escolha da forma de realização da entrevista com as professoras conforme disponibilidade de tempo e demanda de atividades das professoras e da pesquisadora. Sendo assim, as entrevistas foram realizadas por contato telefônico e entrevista via *Skype* ou *Hangout*.

O tempo médio de duração das entrevistas foi de 40 minutos. Mediante a ciência e autorização das professoras, as entrevistas foram gravadas em vídeo ou áudio, sendo posteriormente transcritas e revisadas.

O roteiro seguido no decorrer das entrevistas foi organizado em quatro blocos: o primeiro bloco buscou um relato da trajetória acadêmica, a fim de compreender o processo de formação das professoras. O segundo bloco de perguntas enfatizou os relatos da trajetória profissional como professor da área de Administração, os momentos e as razões pela escolha da profissão de professor e pela vida acadêmica. O terceiro bloco teve como foco a compreensão da percepção dos professores acerca dos critérios de avaliação da produtividade da CAPES e os impactos do cumprimento destes critérios no contexto familiar. O quarto bloco de perguntas buscou entender a percepção das professoras sobre a equidade de gêneros no ambiente acadêmico e na gestão das IES.

As entrevistas foram conduzidas nos moldes de uma conversa informal, utilizando as questões como um roteiro balizador, permitindo às entrevistadas desenvolver seu relato de forma dinâmica. Por vezes adiantavam-se ao abordar os temas previstos no roteiro sem necessidade de condução da pesquisadora.

4.3 COMPARATIVO ENTRE AS ENUNCIÇÕES DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Para facilitar a compreensão das enunciações das professoras entrevistadas, elaborou-se o seguinte quadro comparativo com um breve resumo dos relatos de cada uma delas.

Quadro 03: Comparativo entre as enunciações das professoras entrevistadas.

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Critérios de avaliação	Outras observações
P1	<p>Tinha o pai e a avó materna como exemplos a serem seguidos. A mãe havia abdicado da carreira docente para cuidar dos filhos. Percebia que ela se sentia pouco realizada profissionalmente. Após a Graduação iniciou o Mestrado e se inseriu na academia.</p> <p>Conciliar as demandas da docência e cuidar dos três filhos era cansativo. Optou por licenciar-se para cuidar dos filhos e iniciar o Doutorado.</p> <p>Neste período procurava manter-se atualizada e participar de eventos científicos para que as pessoas percebessem que ela não estava parada.</p>	<p>A atividade docente era gratificante e desafiadora porque permitia estudar e se manter atualizada. Ser professor permite pensar, analisar, criar, não ter rotina. No entanto o professor no Brasil não é reconhecido como deveria, dada a sua importância para o desenvolvimento econômico.</p> <p>Percebe que o ambiente acadêmico permite uma maior igualdade entre gêneros do que em muitos outros locais de trabalho.</p>	<p>Percebe uma desigualdade maior na atuação em cargos na administração. Muitas mulheres não se envolvem na política dentro das organizações.</p> <p>Acho que alguns homens têm receio das mulheres com poder, sobretudo aqueles que não são referência em termos de qualidade e produtividade no trabalho, que usam de relações sociais para ocupar postos na hierarquia.</p>	<p>É preciso mensurar a produção acadêmica. As pesquisas trazem resultados no longo prazo, logo, as métricas de avaliação não podem ser de curto prazo.</p> <p>As relações sociais tornam-se fundamentais. Não dá para pesquisar sozinho. O professor de pós-graduação hoje em dia está muito pressionado para conseguir conciliar a pesquisa com as demais exigências da academia.</p> <p>Sobre as cobranças por produção intelectual penso que os homens e as mulheres devem ser avaliados da mesma forma.</p>	<p>Sentiu uma grande diferença nos períodos de afastamento para licença maternidade. Quando retornava, começava do zero em termos de percurso profissional na Universidade.</p> <p>Teve momentos que fiquei constrangida em dizer que estava grávida. Era como se isso fosse errado ou inapropriado.</p> <p>Perdi muitas oportunidades profissionais de ascensão na estrutura hierárquica e de participação em projetos de pesquisa.</p> <p>Sob o olhar da sociedade, as demandas relativas aos cuidados com a família e os filhos ainda recaem sobre as mulheres.</p> <p>Se o sucesso profissional for a prioridade para a mulher ela terá um filho, no máximo. Muitas empresas não valorizam quem se dedica aos</p>

					filhos. Existe a discriminação social também.
--	--	--	--	--	---

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crítérios de avaliação	Outras observações
P2	<p>O pai incentivava para a leitura. A escolha pela atividade acadêmica com profissão se deu de forma natural.</p> <p>O Mestrado foi iniciado logo que concluiu a Graduação. Ingressou no Doutorado dez anos após a conclusão do Mestrado.</p> <p>Teve experiências em atividades administrativas que considerou entediadas.</p> <p>A atividade docente se mostrava mais dinâmica.</p>	<p>A atuação do professor na sociedade e as atividades por ele desempenhadas são muito importantes e impactam significativamente a vida de muitas pessoas. Ele tem a função de estimular a reflexão sobre os problemas e possíveis soluções promovendo a conexão entre a teoria e a realidade.</p>	<p>Acredito que a postura da IES com relação às políticas de gênero depende muito da cultura e da história da Instituição. Ainda existem modelos conservadores nesse sentido. Por outro lado, temos IES com políticas de diversidade. No meu modo de pensar, em IES públicas as promoções não são influenciadas pelo gênero porque são definidas em regimentos.</p>	<p>Acredito que a CAPES tenha um bom modelo e ela sempre procura aperfeiçoá-lo. No meu entendimento ele é um modelo democrático e construído pela comunidade. Apesar de inúmeras críticas percebo que a CAPES conduziu bem a Pós-Graduação no Brasil, uma vez que foi possível aumentar nossa inserção internacional e a pós-graduação cresceu bastante.</p> <p>No nosso PPGa a produção intelectual, minha e de meus colegas, é fruto de muito trabalho e estudo. Você publica quando os resultados da pesquisa estão prontos e analisados. Sobre a produção científica de</p>	<p>As atividades relativas à família são divididas e compartilhadas. Cada membro sabe quais as suas funções e responsabilidades.</p> <p>Quando defini seguir a carreira acadêmica alguns ajustes entre a vida pessoal e profissional foram necessários. Nesse sentido eu sempre procurei manter um equilíbrio. Evidentemente que isso não foi fácil, principalmente depois que os filhos chegam. A atenção para os filhos não podia ficar para depois. Para manter o equilíbrio era preciso um senso de organização e muito empenho.</p>

				mulheres e homens, acredito que ambos devem ser avaliados da mesma forma e compartilhar dos mesmos direitos e deveres em todas as esferas da vida.	
--	--	--	--	--	--

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crítérios de avaliação	Outras observações
P3	Desde o ensino fundamental estudou em escola pública. A escolha pela docência como atividade profissional se deu de maneira natural. Sempre gostou de estudar. Brincava de dar aulas para os amigos e irmãos. Não teve pessoas na família que atuassem na docência. Cursou um mestrado no Brasil e outro fora do país, onde também fez o doutorado.	A atuação do docente no stricto sensu é muito importante porque atua diretamente na formação das pessoas. É gratificante no sentido de poder contribuir no desenvolvimento de pessoas conscientes do seu papel na sociedade.	Não percebe a promoção de diferenças entre os cargos ocupados por homens ou mulheres na IES. No entanto, embora tenha mais mulheres na função de docente, na IES existem mais homens nos cargos de chefia. Não sei se este aspecto pode ser atribuído ao fato de que os homens pleiteiam estes cargos mais do que as mulheres ou porque exista uma “rede de amigos” entre os homens que faz com que eles se “ajudem” entre si.	É imprescindível que existam indicadores a serem avaliados, mas acredito que a CAPES deveria também levar em consideração não apenas a quantidade de publicações, mas a qualidade das publicações e a atuação no ensino.	Para conciliar as demandas da docência foram necessários ajustes entre a vida profissional e pessoal, como por exemplo, a mobilização e deslocamento da família quando foi cursar estudar fora do país. Na minha família eu e meu marido dividimos as tarefas e responsabilidades. No entanto, na hora de decidir algo em relação à responsabilidade e aos cuidados com os filhos e serviços domésticos eu é quem tomo esta decisão.

			<p>Desta forma não posso afirmar que os cargos ou promoções sejam influenciados pelo gênero, mas talvez as mulheres se disponham menos a entrarem em disputas pelos cargos. Mesmo assim acredito que a meritocracia reproduzida no programa em que atuo seja equitativa.</p>		
--	--	--	--	--	--

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crítérios de avaliação	Outras observações
P4	<p>Na infância lembra que o pai acompanhava as atividades da escola.</p> <p>Depois de concluída uma especialização foi cursar disciplina como aluna especial no Mestrado.</p> <p>Trabalhou com treinamentos em um supermercado e quando cursava a disciplina como aluna especial conseguiu ingressar no ensino superior.</p> <p>Via na docência a possibilidade de continuar estudando.</p> <p>Quando nasceu o segundo filho optou por dedicar-se à carreira acadêmica.</p>	<p>Vê na atividade docente a possibilidade de transformar a vida das outras pessoas.</p> <p>Gosta da sala de aula e do contato com os alunos.</p> <p>Na área em que a professora atua existe predominância masculina.</p> <p>Está exercendo uma função que foi desempenhada por homens nos últimos 43 anos.</p> <p>Sente dificuldade em encontrar espaços em grupos ou ambientes na</p>	<p>O colegiado do PPGA em que atua tem duas professoras. Elas realizam pesquisas juntas e em parceria com outros professores.</p> <p>Não sente preconceito, mas percebe que precisa fazer mais esforços (ou “malabarismos”) para fazer parte do grupo.</p> <p>A maternidade impõe horários e demandas diferentes.</p> <p>A família não é um empecilho, mas exige</p>	<p>Está se apropriando dos critérios de avaliação, mas considera que sejam indicadores e medidas possíveis de ser alcançadas. Os desafios específicos do PPGA para produção e publicação estão preocupando mais.</p>	<p>O que eu acho mais difícil nessa profissão que eu escolhi são as relações sociais. Você não está nas relações sociais.</p> <p>Sempre tive apoio da família e do marido pra cuidar dos filhos.</p>

	Cursou Mestrado e Doutorado.	sua área de formação: Ciências Contábeis.	mais ajustes das mulheres do que dos homens.		
--	------------------------------	---	--	--	--

Entrevistada	Trajatória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crítérios de avaliação	Outras observações
P5	<p>A mãe foi uma referência durante a infância. Tanto a mãe quanto as tias estudaram e trabalharam fora. Cursou Graduação e trabalhou em uma empresa com gestão de pessoas. Depois do de cursar o Mestrado ingressou no ensino superior.</p> <p>Teve uma filha. Enquanto ela era pequena conseguia lecionar durante o dia. Depois de concluir o Doutorado passou a trabalhar no período da noite.</p>	<p>Quando ingressou na Universidade atuou em funções de gestão e fomentou o desenvolvimento da pesquisa na área de Ciências Sociais e Aplicadas.</p> <p>Percebe que a IES onde atua possuía uma influência cultural e tradicional significativa. Entende que o fato de estar casada contribuiu positivamente quando ingressou na instituição e atuou em funções de gestão.</p> <p>Hoje percebe que esta condição poderia ter sido diferente se fosse solteira ou divorciada.</p> <p>Quando se divorciou ouviu os seguintes comentários: “como é que vai ser agora?”, “como é que tu vais conseguir um</p>	<p>Percebe que a produção e a dedicação ao trabalho na academia são desiguais entre homens e mulheres. Relata que as demandas familiares e profissionais das mulheres fazem com que as oportunidades sejam diferentes.</p> <p>“Eu nunca fui bolsista produtividade. Nunca nem submeti. Primeiro porque eu sempre estava em cargos de gestão e depois porque são mais compromissos, é mais uma atividade que vai demandar tempo para estudos e viagens. Como é que eu vou dar conta da família?”.</p>	<p>Considera que a influência cultural e a filosofia de trabalho da IES e do PPGA incutiram a necessidade de cumprir rigorosamente os critérios da CAPES para que os Programas obtivessem destaque em relação às demais IES. Hoje esta postura está sendo revista pelo PPGA.</p> <p>Entende serem necessários os critérios de avaliação, mas que eles precisam ser revistos.</p>	<p>Para ela a família estava sempre em primeiro lugar! A filha ficava na creche. Com 4 meses ela foi para a creche, o que era algo normal porque todo mundo trabalhava. Mas é claro que a mulher sempre se cobra! Lembra do primeiro dia que deixou a filha na creche. “Chorei que me acabei!”</p>

		cargo de gestão?''.		
--	--	---------------------	--	--

Entrevistada	Trajétoria	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crítérios de avaliação	Outras observações
P6	<p>Teve uma infância tranquila e recorda que os pais sempre a incentivaram a estudar. Os dois trabalhavam fora.</p> <p>Durante a Graduação, mesmo recebendo auxílio dos pais, sentia a necessidade de trabalhar. Por incentivo de professores, ingressou no Mestrado e na sequência cursou o Doutorado.</p> <p>Durante o Doutorado foi aprovada em um concurso para docente.</p> <p>A decisão por ter filhos foi diretamente influenciada pela atividade profissional.</p>	<p>Percebe que o docente é um profissional fundamental na sociedade. Talvez seja um dos profissionais mais relevantes porque forma todos os demais. No entanto ainda é uma atividade desvalorizada, o que a entristece.</p> <p>Sobre o ambiente acadêmico, especialmente nos níveis mais altos da gestão, ainda é um espaço masculino.</p> <p>Entende que as amizades e parcerias possam ter mais influência do que a competência técnica.</p>	<p>Considera que a forma de avaliação dos docentes poderia ser repensada. Não no sentido de instituir critérios diferenciados para homens e mulheres, mas no sentido de entender as suas particularidades.</p> <p>Muitas mulheres passam por períodos de licença maternidade e esse período deveria ser considerado e avaliado de uma maneira diferente.</p>	<p>Acredita que os critérios da CAPES geraram uma preocupação em produzir quantidade em curto prazo.</p> <p>Existem projetos que exigem um tempo de maturação e que deixam a desejar em função desse quantitativo que deve ser apresentado. A produtividade é importante e precisa existir, mas seus critérios devem ser reavaliados levando em consideração também o ensino.</p>	<p>Entende que na sociedade a responsabilidade pelos cuidados com os filhos e serviços domésticos ainda é muito machista. E muitas mulheres contribuem para que continue sendo desta forma. É preciso evoluir muito no sentido de fazer com que a sociedade entenda que a responsabilidade deve ser compartilhada.</p> <p>Busca, na sua família, dividir as atribuições junto com seu marido, mesmo assim percebe que as perguntas pesam mais sobre ela do que sobre ele.</p> <p>As prioridades mudam. Antes eu vivia para o meu trabalho. Hoje eu não vivo mais para o meu trabalho. Hoje eu vivo para os meus filhos e eu tenho o meu trabalho. Eu penso que essa distinção seja bem importante.</p>

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crítérios de avaliação	Outras observações
P7	<p>Na cidade onde residia tinha uma contadora que era muito bem vista. Ela proporcionou a realização do estágio no seu escritório e acredita que isso possa ter influenciado na escolha pelo curso.</p> <p>Iniciou uma especialização logo após a conclusão da Graduação, sendo uma das poucas profissionais da área com tal formação.</p> <p>Ingressou na Universidade na função de docente e logo assumiu coordenação de curso. Atuava também no seu escritório.</p> <p>Cursou o Mestrado e passou a dedicar-se só à atividade acadêmica.</p> <p>Atou em funções de gestão e buscou no Doutorado uma possibilidade de ampliar as suas possibilidades de atuação profissional.</p>	<p>Quando ingressou na Universidade era difícil encontrar professores com especialização. Ter concluído o Mestrado era um diferencial que permitiu ingressar em outras atividades.</p>	<p>Não existem na IES restrições de funções de acordo com o gênero, mas existe pouca alternância de poder nos cargos.</p> <p>Percebe que as funções no alto escalão são ocupadas por homens, sendo as áreas de pesquisa e ensino mais ocupadas por mulheres.</p>	<p>A partir do Mestrado iniciou o processo de transformação da professora em pesquisadora. Até então o pesquisador era visto como uma pessoa que escrevia livros.</p> <p>Penso que a década que passou teve muito produtivismo porque foi a década em que os cursos estavam começando e se consolidando. Era uma necessidade do curso e se fazia necessária a consolidação da pesquisa.</p> <p>Entende que seja importante publicar bons artigos em bons estratos para a visibilidade do programa e do docente.</p>	<p>A gente sabe que todo o esforço que a gente faz é válido, mas às vezes a gente faz um esforço além das nossas forças. Foi um período muito difícil, mas hoje eu vejo que existe recompensa. Se não tivesse me desafiado, hoje eu estaria limitada e fazendo a mesma coisa que eu já fazia.</p>

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crítérios de avaliação	Outras observações
P8	<p>Desde pequena sempre gostou de estudar e falava em ser professora. Mesmo sendo se</p>	<p>Sobre a atuação no meio acadêmico e a equidade entre os gêneros, percebe</p>	<p>Percebe que na universidade as mulheres não desejam</p>	<p>Entende que seja importante fazer parcerias com outros</p>	<p>Posso dizer que se não fosse a minha família eu não teria tido condições</p>

	<p>considerando tímida, gosta muito do ambiente da sala de aula e de estar entre as pessoas e observá-las.</p> <p>Concluída a Graduação, conseguiu uma função em uma indústria. Em determinado momento resolveu largar o trabalho na indústria e iniciar o Mestrado.</p> <p>Ainda no Mestrado ingressou no ensino superior como docente.</p> <p>Atuou como docente na graduação e no Mestrado. Exerceu funções de coordenação no stricto sensu e direção de pesquisa e Pós-Graduação. Acompanhou a criação do Programa de Doutorado e atuou por muitos anos na Anpad.</p>	<p>que nas universidades as mulheres são mais dedicadas.</p> <p>Entende que a sua trajetória profissional na academia se deve ao apoio recebido da família. Com este apoio consegui manter o foco e a força de vontade para continuar num sistema que se mostra tão desigual e insustentável.</p>	<p>ou não querem ascender em cargos políticos. Talvez por falta de interesse das mulheres neste tipo de cargo ou devido ao imaginário da sociedade que entende ser a mulher muito romântica ou muito idealista.</p> <p>Pode-se considerar também o fato de a mulher ter que se dividir entre as atividades acadêmicas e as demandas da família. Percebe que as mulheres participam mais em congressos acadêmicos e os homens se envolvem mais em eventos políticos.</p>	<p>professores. A professora está em um grupo de pesquisa e suas publicações são fruto de trabalhos desenvolvidos ao longo dos anos.</p> <p>Entende que no Doutorado são formados professores e para ser professor na Pós-Graduação ou na Graduação é preciso ter conhecimento de vários métodos de pesquisa. Por isso considera complicado um sistema que avalia só produção e não avalia ensino.</p> <p>O ideal seria a existência de medidas diferentes para coisas diferentes. Não só em relação aos cursos, mas também em relação às Universidades.</p>	<p>de fazer tudo o que eu fiz. Sempre tive o apoio da minha família e da família do meu marido. Eu sempre fui uma mãe muito dedicada. Eu acompanhei o meu filho em tudo na vida dele.</p>
--	---	---	---	--	---

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Critérios de avaliação	Outras observações
P9	Acreditava que tinha perfil para a área de Administração porque gostava de trabalhar com coisas de organizar.	Acredita que o professor, em todos os níveis, tem um papel importante. Conhecer as diferentes	Sobre a questão de equidade de gênero acredita que a carreira acadêmica talvez seja	Esteve inserida em grupo de pesquisa com colegas de outras IES que tinham interesses	Sempre teve muito apoio da família na decisão de se dedicar aos estudos e à Universidade, tanto

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Critérios de avaliação	Outras observações
	<p>Também tinha interesse pela área de Biologia e Agronomia. Desistiu da Agronomia porque considerou ser uma profissão difícil pra mulher na cidade de Florianópolis. Teria que ingressar em um universo muito masculino na área de agricultura. Cursou Letras porque gostava de língua estrangeira. Nunca tinha pensado em atuar no ensino.</p> <p>Durante a graduação em Letras teve uma aproximação com a formação para a docência. Com a conclusão da graduação e o adoecimento do seu pai, começa a trabalhar na gestão do escritório que a família tinha. Não via na sua casa atividades distintas para homens e mulheres.</p> <p>Teve contato com a pesquisa a partir do Mestrado, quando se identificou com a carreira universitária e a possibilidade de trabalhar docência e pesquisa. Neste período também nasceu o seu primeiro filho.</p> <p>Quando ingressou na Universidade assumiu disciplinas de Graduação e se dedicou a</p>	<p>perspectivas pedagógicas foi muito importante para amadurecer a percepção do papel e da responsabilidade do docente durante toda a formação do indivíduo.</p>	<p>uma das poucas que diminui muito estas questões, principalmente quando se ocupa posições vinculadas à mérito e competência. As avaliações são mais impessoais. Entende que a universidade proporcionou um espaço acadêmico onde a questão de gênero não fazia diferença. Ocupou posições na Anpad, teve cargos na Universidade e não sentia diferença. Acredita que na Pós-Graduação seja sentido menos essa influência do que no departamento. Geralmente as mulheres ocupam cargos no espaço acadêmico, na coordenação de pesquisa e revista. Funções na extensão ou em chefia de departamento são mais</p>	<p>de pesquisa em comum. Entende que a pesquisa e os critérios de avaliação passaram por um processo de transformação. Foi interessante a reflexão que aconteceu sobre o papel docente e sobre o docente que investiga. Refletir sobre o que acontece com a produção do conhecimento que a Pós-Graduação gera foi muito importante. A publicação tem esse papel de disseminar e as exigências dos órgãos de fomento foram importantes nessa direção. Saber o que está sendo produzido e como está avançando a produção do conhecimento é importante porque a Pós-Graduação não serve pra distribuir títulos de mestre e doutor, nossa função é produzir conhecimento.</p>	<p>emocional no sentido de desenvolvimento da carreira acadêmica, quanto apoio nas condições materiais.</p>

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Critérios de avaliação	Outras observações
	<p>projetos de pesquisa. Assumiu coordenação de pesquisa, iniciação científica, participou de eventos e ingressou na Pós-Graduação antes mesmo de fazer o Doutorado.</p>		<p>ocupadas pelos colegas homens. Percebe um ambiente mais masculino e preconceituoso nos corredores com comentários sobre ser bonita ou não, mas acredita ser geral da sociedade. Com relação aos colegas, considera que um homem que só se dedica tem grande probabilidade de produzir mais, da mesma forma que uma mulher que se dedica só à atividade acadêmica. Da mesma forma que ocupar cargos administrativos e continuar produzindo se torna muito difícil. Não é a questão de gênero que determina, mas dedicar-se à outras atividades.</p>	<p>Entende que este processo se desvirtua quando a quantidade começa a ser considerada a expressão máxima daquilo que significa a produção.</p>	

Entrevistada	Trajetória	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Critérios de avaliação	Outras observações
P10	<p>Quando criança não se imaginava como professora universitária. Não teve essa referência de profissional dentre as pessoas do seu convívio. Teve os tios como referência para o ingresso no curso de Administração.</p> <p>Após a conclusão da Graduação trabalhou por 20 anos no mercado.</p> <p>O ingresso no meio acadêmico foi uma mudança de carreira. Primeiro considerou a docência como algo complementar, mas depois de ingressar na acadêmica percebeu que seria difícil querer se aprofundar e conciliar outra atividade profissional.</p>	<p>Antes de ingressar na vida acadêmica o professor pesquisador era uma figura que admirava. Alimentava o sonho de um dia assumir o lugar dessa figura.</p> <p>No ambiente acadêmico percebe que as mulheres estão envolvidas em mais papéis. Parece que elas têm mais dificuldades ou elas reclamam mais das dificuldades de alcançar os requisitos de produção do que os homens. Não sabe se porque elas têm mais papéis e é difícil equilibrar tudo isso ou se eles não reclamam pra não demonstrar fraqueza.</p>	<p>Comparando a experiência que teve em empresas e na universidade, percebe que existe mais equidade de gênero na Universidade. Na empresa sentia que estava em desvantagem em relação aos homens do que eu sento na Universidade. Não que não exista, mas percebe que esta situação é menor. Entende que ainda existem modelos mentais muito arraigados nos homens.</p>	<p>Na Universidade existe uma cobrança muito grande em torno dos critérios de avaliação. Existe todo um ajustamento do Programa, do próprio processo seletivo, na busca dessa excelência. O Programa em que atua está entre os 5 melhores colocados no Brasil e percebe que desde quando esta nota saiu, a pressão por produção aumentou. Quando um Programa alcança um nível de excelência existe toda uma pressão para que este nível se mantenha, mas essa pressão não é diferente para homens e mulheres. Ela é colocada sobre todos de uma maneira geral. O que difere é a forma como cada um lida com essa pressão. Acredita que os critérios utilizados para avaliar o <i>stricto sensu</i> não sejam os melhores. Com</p>	<p>Esse período de formação envolve bastante abdicar de muitas coisas, de eventos, de viagens, de programas sociais... principalmente no Doutorado. Quando alguém me perguntar qual foi a coisa mais difícil que eu já fiz, eu vou dizer, sem dúvida, que foi o Doutorado. Mas isso não se constituiu em um problema para mim. Eu lidei bem com isso. Também tive muito apoio da família. Isso foi muito importante!</p>

Entrevistada	Trajectoria	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crerios de avaliaçãõ	Outras observações
				exceçãõ dos crerios que me impactam mais que sãõ os crerios do PPGA, nãõ conheço os crerios muito a fundo.	

Entrevistada	Trajectoria	Atividade docente e ambiente acadêmico	Equidade de gênero	Crerios de avaliaçãõ	Outras observações
P11	<p>Lembra da infãncia que a mãe nãõ trabalhava fora. O pai era o provedor da casa. Mas nãõ considera que isso tenha surtido muito impacto no seu desenvolvimento profissional. Quando começõu a fazer faculdade a mãe perguntava: “pra que fazer faculdade? Vocẽ já estudou muito. Agora tem que se preocupar em casar”.</p> <p>Cursou Secretariado Executivo e Administraçãõ, por sugestãõ da Pró-Reitora da IES onde atuava como secretãria, começõu a lecionar no ensino superior. Buscou qualificaçãõ em especializaçãõ e Mestrado. Imaginava que quando fizesse o Mestrado aprenderia a ser professora, mas nãõ foi o que aconteceu!</p> <p>Quando concluiu o Mestrado</p>	<p>Durante a sua formaçãõ construiu a imagem do professor pesquisador como sendo um semi deus. Era uma pessoa que ficava em um patamar diferente. Construiu uma imagem de uma pessoa muito diferente das demais. Com o tempo percebeu que nãõ era assim e que os professores sãõ pessoas como as demais. Mas a imagem que se cria é de uma pessoa diferenciada.</p>	<p>A sua formaçãõ foi construída tendo como referencia a cultura de que é possível produzir mais. Eram feitas parcerias para publicaçãõ em conjunto. Por isso também acontecia de as mulheres se destacarem e terem mais publicações, mesmo tendo que dar conta das demandas de filhos, casa, emprego e tudo o mais.</p>	<p>A produtividade nãõ é vista como uma questãõ de gênero, mas sim se relaciona com o contexto em que vocẽ está inserido. Acredita que o problema maior é a maneira como as pessoas interpretam os indicadores. O que a CAPES quer é qualidade, e as pessoas transformaram em quantidade. Nãõ percebe problema nos indicadores da CAPES, mas sim, problemas na interpretaçãõ que as pessoas fizeram desses indicadores.</p>	<p>Durante todo o período de formaçãõ e de desenvolvimento profissional teve muito o apoio da família. Durante o processo de seleçãõ do Mestrado eu já estava grãvida do primeiro filho. No primeiro ano do Mestrado parou a atividade profissional pra se dedicar aos estudos, ao filho e à casa.</p>

	ingressou em uma IES na função de coordenadora do curso de Secretariado Executivo.				
--	--	--	--	--	--

Fonte: a autora.

4.4 REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DO PROCESSO DE FORMAÇÃO DAS PROFESSORAS ENTREVISTADAS

Pode-se questionar, ao iniciar o processo de interpretação das representações sociais das professoras, a relevância de tal feito. Por serem conhecedoras de técnicas de pesquisa e estarem inseridas no meio acadêmico entendendo como se dá a construção da ciência, estariam elas sujeitas a ser influenciadas por representações sociais?

A consolidação do saber científico e a sua vivência na prática permitem ao cientista um distanciamento capaz de diminuir a interferência das representações sociais em seus estudos. A consciência de que as ciências sociais aplicadas estão em constante transformação permite essa influência das representações sociais (KOPELKE, 2017).

Especialmente na Administração, onde existe a convivência e o compartilhamento de saber de profissionais de distintas contribuições filosóficas, é difícil a existência de um único entendimento do que seja esta ciência. Estas distintas contribuições filosóficas também são fontes de representações sociais. Na administração, a mais comum é a do positivismo que supõe ser o cientista axiologicamente neutro e não influenciado pelo senso comum.

É muito relevante reconhecer que as vivências em diferentes organizações contribuem decisivamente para a formação de diferentes representações sociais. É com base na Teoria das Representações Sociais que é possível observar tais diferenças entre as organizações/representações sociais. O que é muito rico na TRS é essa complexa articulação entre aspectos estruturais (organizacionais) e subjetivos (pré ou pós-estruturais).

Desta forma, diferentes formas de estruturação das organizações surgem na sociedade e passam a ser objeto de estudo. A formação pessoal e as experiências profissionais dos docentes permitem a influência e a participação de outras ciências na construção da ciência da Administração (KOPELKE, 2017). Essa influência torna pertinente o estudo das representações sociais da trajetória profissional das docentes pesquisadas uma vez que estas representações são construídas a partir do contato com estudiosos e profissionais não só da Administração, mas também de outras áreas. Da mesma forma as experiências da infância e as pessoas com as quais as professoras conviveram podem ter influenciado na formação dos seus conceitos e crenças. Estes conceitos e crenças podem ter determinado as decisões que fundamentaram a vida e a trajetória profissional destas docentes.

Três entrevistadas vieram de famílias de professores, mas nenhuma professora mencionou ter convivido com professores ou pesquisadores de Instituições de Ensino Superior. Suas referências docentes estavam nas professoras da Educação Básica e em professores da Graduação. Quatro entrevistadas citaram a figura paterna como aquela que acompanhava os estudos e incentivava a leitura. O mesmo número mencionou que tanto a mãe quanto o pai tinham suas atividades profissionais e isto foi um aspecto que as motivou a buscar sua independência profissional.

Chamou à atenção a consideração de duas professoras sobre suas mães. Uma percebia que a mãe se sentia pouco realizada profissionalmente. Ela havia abdicado da carreira docente para cuidar da casa e dos filhos. Por isso tinha na mãe um exemplo que ela não queria seguir. Outra professora relatou que a mãe questionava a decisão da filha continuar estudando, ela deveria preocupar-se em “arrumar um casamento” porque já tinha estudado o suficiente.

Uma professora afirmou que sempre quis ser docente. Acreditava que tinha vocação para esta atividade e se sentia plenamente realizada. “Sabe o que eu queria ser quando era pequena? Um cientista maluco de laboratório! Eu me imaginava cheia de tubos de ensaio em um laboratório, com uns óculos bem grandes e um jaleco branco” (P08).

Todas as entrevistadas mencionaram que gostavam de estudar e que esta era uma forma de se manter atualizada e de ajudar as pessoas. Brincavam de “escolinha” e gostavam de auxiliar irmãos e colegas nas atividades da escola. Este sentimento de ajudar o outro a se desenvolver retorna quando as docentes falam sobre a atividade docente nas IES onde atuam. Todas elas relataram que a docência permite conhecer pessoas diferentes, possibilita impactar a vida daqueles que por elas passam, desperta a curiosidade em buscar sempre mais conhecimento e deixa um sentimento de gratificação por contribuir com as transformações nas quais elas acreditam.

A maioria das professoras entrevistadas iniciou a graduação na década de 1980. Sete delas iniciaram e tentaram conciliar dois cursos superiores (concomitantes ou não), mas somente três conseguiram concluí-los. Os cursos concluídos pelas professoras foram Administração, Ciências Contábeis, Secretariado Executivo, Letras e Pedagogia. Os cursos iniciados e não concluídos foram Agronomia e Economia.

Uma professora mencionou o interesse em cursar Agronomia, mas acabou desistindo porque “seria uma profissão difícil pra mulher na cidade de Florianópolis [e] fazer esse curso implicaria em sair da capital e entrar em um universo muito masculino” (P09).

O ingresso no Mestrado, para cinco professoras, se deu por incentivo de professores da Graduação que sinalizaram um perfil para a docência. Seis professoras buscaram o Mestrado quando estavam atuando em empresas ou indústrias como uma forma de aprofundar conhecimentos para aprimorar sua atuação profissional ou como possibilidade de criar novas oportunidades de trabalho, demonstrando insatisfação com as atividades rotineiras que desempenhavam.

Foi possível verificar que a maioria delas teve sua formação acadêmica em nível de *stricto sensu* em instituições de ensino públicas. Somente duas professoras cursaram o Mestrado e/ou Doutorado em instituição de ensino que não fosse da rede pública.

É importante ressaltar que a maioria das entrevistadas buscou sua qualificação para atuação no ensino superior na década de 1980. Neste período poucas IES ofereciam programas de *stricto sensu* na região Sul do Brasil. No Estado de Santa Catarina esta oferta estava restrita às instituições públicas na Capital.

Duas professoras relataram dificuldades em conseguir o reconhecimento do curso de Mestrado (um cursado no Brasil e o outro cursado na Argentina), fato que despertou a necessidade de empreender nova tentativa de ingresso no Mestrado. Coincidentemente estas docentes são da região Oeste Catarinense onde a oferta de Programas *Stricto Sensu* aconteceu somente na última década. Antes disto, o profissional que pretendia qualificar-se nas Ciências Sociais e Aplicadas precisava se deslocar para a Capital ou para polos universitários dos estados vizinhos.

Cinco delas cursaram o mestrado e o doutorado em sequência, com pouco tempo de intervalo entre as duas formações. A maioria buscou inserir-se no mercado de trabalho, estabilizar-se profissionalmente ou constituir uma família antes de dedicar-se às demandas do Doutorado. Esta constatação valida o Modelo *Pipeline* formulado por Berryman (1983) sobre a continuidade das mulheres na ciência. De acordo com o autor existe um período em que as mulheres precisam decidir entre seguir na formação científica ou dedicar-se à família e filhos. Este momento de decisão faz com que muitas cientistas optem por retardar ou simplesmente interromper sua formação acadêmica, o que justificaria a abrupta diminuição no número de mulheres com formação em nível de Doutorado e, conseqüentemente se reflete no número reduzido de mulheres docentes nos PPG, no caso deste estudo especialmente no curso de Administração, mas que poderia também ser verificado em outras áreas de formação.

A metade das docentes entrevistadas buscou inserção em outras atividades profissionais antes de se dedicar integralmente à academia. A docência representava, além de

uma atividade paralela que complementava a remuneração mensal, uma forma de manter-se atualizada e a par das discussões acadêmicas da sua área de atuação. Em dado momento essas professoras perceberam que a permanência no ensino superior demandava mais dedicação e especialização. A consolidação e competitividade dos cursos e das IES onde atuavam estava atrelada à formação e produção, aumentando o nível de exigências e promovendo a alteração da atividade docente de complementar para principal (e única) fonte de renda.

As professoras que relataram ter vivenciado um período de atuação profissional em outra atividade do mercado de trabalho por um curto período de tempo ou mesmo não ter tido esta experiência, consideraram sua trajetória profissional na academia como “normal” ou “natural”. Inclusive chamou a atenção o relato de quatro professoras que enfatizaram que a sua trajetória profissional não seguiu um percurso “normal”, referindo-se ao fato de terem atuado no mercado de trabalho antes de ingressar na academia como docente ou estudante do *stricto sensu*.

É possível constatar que o senso comum, ou a representação social construída por estas docentes, considera que um profissional que atua no ensino superior teve uma trajetória linear e ininterrupta desde a formação na graduação até a conclusão da pós-graduação dando-se, na sequência, a sua inserção como docente nestes níveis de formação. Muitas professoras relataram que no seu imaginário um professor pesquisador seria um ser intelectual, dotado de um saber inquestionável e que escrevia livros. “A imagem que eu tinha era de um semideus. Uma pessoa que ficava em um patamar diferente do meu. É engraçado pensar sobre isso porque eu construí a imagem de uma pessoa muito diferente das demais” (P11).

O contato com a pesquisa, para a maioria das docentes, se deu com o ingresso no Mestrado. Esta aproximação promoveu um encantamento e identificação com a carreira universitária, o que as fez considerar a docência e a pesquisa como uma possibilidade de atuação profissional.

Três professoras já estavam atuando no ensino superior antes de ingressar no Mestrado. Um curso de especialização *lato sensu* até então era suficiente. Cursar o Mestrado foi uma necessidade para o aprimoramento da atividade docente e para o cumprimento de requisitos avaliativos referentes aos cursos e IES onde estavam inseridas. Cinco entrevistadas mencionaram ter descoberto a academia como possibilidade profissional após a conclusão do Mestrado, por ter obtido êxito em concurso público ou por considerar a docência como uma atividade paralela à que já desempenhavam. Para as demais, o ingresso na academia se deu durante o Mestrado.

A consolidação familiar das docentes também se deu neste período. Com exceção de uma professora, as demais tiveram seu primeiro filho durante o Mestrado ou durante os primeiros anos de atuação profissional. Para aquelas que exerciam outras atividades profissionais, a docência se mostrou como uma forma de conciliar as demandas familiares e profissionais. Foi unânime a declaração de que a academia permitia alguma flexibilidade e maior possibilidade de conciliar família e trabalho.

Se para os homens é constatado em pesquisas o quanto tem sido perturbador conciliar família e trabalho, considera-se que na cultura características das mulheres, que tradicionalmente são educadas com bonecas, casinhas e cuidados familiares, a oportunidade de trabalhar em universidade seja altamente valorizada devido a esta “flexibilidade”. Além da igualdade salarial e do status de ciência, esta pode ser também uma fonte de “anestesia” do senso crítico do produtivismo acadêmico. E isso não sem algum sofrimento e sentimentos contraditórios...

A menção sobre a presença dos familiares (marido, pais e sogros) e a disponibilidade de creche para auxiliar no cuidado com os filhos também foi unânime. Todas as professoras enfatizaram que o suporte desta rede de apoio foi fundamental para viabilizar a sua permanência na academia enquanto docente ou aluna do *stricto sensu*.

Ao mesmo tempo em que mencionavam as vantagens de atuar na academia, enaltecendo aspectos como não ter rotina e poder dispor de flexibilidade para a gestão do tempo, as professoras ponderavam sobre algumas perdas decorrentes desta escolha. Levar trabalho para casa, não conseguir comparecer em reuniões e eventos da escola dos filhos ou perder momentos de lazer com a família e amigos foram algumas das situações citadas. “O que eu acho mais difícil nessa profissão que eu escolhi são as relações sociais. Você não está nas relações sociais. As pessoas jantam, as pessoas saem pra conversar e a gente não tem esse tempo, a gente está na Universidade à noite” (P04).

As dificuldades encontradas no período após o término da licença maternidade também foram mencionadas por algumas docentes. Uma inclusive mencionou o fato de sentir-se constrangida ao comunicar a gravidez ao coordenador do curso onde atuava. “Havia piadas no sentido que eu não queria mais trabalhar, queria só cuidar de filhos. Perdi muitas oportunidades profissionais de ascensão na estrutura hierárquica e de participação em projetos de pesquisa” (P01).

Ao retornar da licença maternidade era necessário adaptar-se a o que estava disponível: “ficar com as disciplinas que ninguém queria e nos horários que sobravam” (P01).

A organização do tempo para dedicação aos estudos e a manutenção da fonte de renda também precisava ser considerada pelas professoras. A sétima professora entrevistada destacou que no período em que iniciou o Doutorado “existia também outro fator que eu precisava analisar. Eu tinha um filho que estava entrando na adolescência. Eu não teria como fazer só o Doutorado”.

A sexta professora entrevistada mencionou a existência de um “vazio no Currículo Lattes” no período da licença maternidade. De acordo com ela “esse período deveria ser considerado e avaliado de uma maneira diferente”.

A necessidade de organização do tempo para a dedicação ao trabalho e aos estudos após a chegada dos filhos também foi um aspecto mencionado pelas professoras. Os estudos e as demandas de um filho foram conciliados pelas professoras de diferentes maneiras: com uma licença sem remuneração (P01), concentrando as atividades profissionais em períodos específicos (P05 e P07), estudando no horário das sonecas (P04, P08 e P10). Com a chegada dos filhos “as prioridades mudam. Antes eu vivia para o meu trabalho. Hoje eu não vivo mais para o meu trabalho. Hoje eu vivo para os meus filhos e eu tenho o meu trabalho” (P06).

As professoras foram questionadas sobre a percepção de distinção de tratamento em virtude de gênero no ambiente de trabalho. A maioria considerou que não percebe tratamento diferenciado pelo fato de ser mulher nas IES onde atuam, mas sim que as atividades desenvolvidas são baseadas em meritocracia.

No entanto, as afirmações sobre não existir diferenciação entre gêneros tinham na sequência um “mas”. Este “mas” ponderava sobre os diferentes papéis que as mulheres precisam conciliar junto com as demandas da academia.

As professoras que tiveram experiências profissionais em outros ambientes de trabalho afirmaram que as diferenças de gênero são mais sutis na Universidade. Talvez pela existência de processos seletivos ou concursos públicos para o ingresso e credenciamento nas IES, a percepção do mérito neste meio seja mais presente. “As avaliações são mais impessoais” (P09).

Porém, foi quase unânime a percepção de que algumas funções são mais exercidas por homens do que por mulheres. Por exemplo, funções de gestão de departamento ou extensão, que demandam maior envolvimento político e relações sociais, são mais exercidas por homens; já funções relacionadas ao ensino e à pesquisa são mais exercidas por mulheres.

A maioria das professoras entrevistadas afirmou ter ocupado alguma função dentro do PPGA, como por exemplo, coordenação de curso, diretoria de pesquisa; ou no âmbito da pesquisa, tais como liderança de grupo de pesquisa, funções na Anpad.

No encadeamento destas análises seguem as ponderações: a existência de um número maior de homens do que mulheres no *stricto sensu*, então, estatisticamente existe maior probabilidade de ter homens em funções de gestão (P09); a falta de interesse das mulheres em desempenhar cargos ou o imaginário da sociedade de que as mulheres são mais românticas ou muito idealistas para as funções de gestão (P08); “talvez as mulheres se disponham menos a entrar em disputas pelos cargos” (P03); as mulheres precisam equilibrar mais funções fora da academia...

Uma professora relatou no momento da entrevista que muitas das funções de gestão que desenvolveu na IES se concretizaram pelo fato de estar casada. À época não percebia relação entre seu estado civil e a atuação profissional, mas mencionou que quando se separou ouviu que não conseguiria mais funções de gestão por estar divorciada. “O fato de eu ser casada contribuía positivamente. Eu notava isso, as pessoas respeitavam, conheciam o meu marido. Se eu fosse sozinha talvez tivesse sido diferente” (P05). Neste sentido a professora P07 relata que na IES onde atua não existem restrições baseadas em gênero para o desempenho das diferentes funções, no entanto ela percebe que existe pouca alternância de cargos.

Todas as entrevistadas mencionaram que as professoras precisam dispendir maior esforço para conciliar a vida profissional e a vida pessoal. Este maior esforço ou “malabarismo”, como muitas classificaram, obriga as docentes a fazer escolhas e a ponderar as suas consequências. Sobre a bolsa produtividade da Capes, “não submeti ao CNPQ não porque eu não quis, mas porque eu não tinha como fazer. E tem muitas professoras que estão nessa mesma situação” (P05). Outras professoras citaram que não tiveram interesse em assumir funções gerenciais por se configurar em mais uma atividade para “dar conta”.

Outra situação que as professoras citaram foi a influência da atividade profissional nas decisões relacionadas à família. Oito docentes afirmaram que se ressentem de ter deixado de compartilhar de alguns momentos ou fases da vida, especialmente dos filhos, em virtude das escolhas profissionais. Seis delas confirmaram que a decisão de ter filhos foi influenciada pela atividade profissional.

Pelos relatos foi possível perceber algum ressentimento e ponderação sobre a rotina profissional e pessoal. Ao mesmo tempo em que afirmavam existir a divisão de tarefas e

responsabilidades com o companheiro e filhos, concentravam as decisões em relação aos cuidados com os filhos e serviços domésticos (P03 e P04). Ao mesmo tempo em que consideravam normal que uma criança estivesse aos cuidados de uma creche ou familiares, existia uma cobrança para estar presente que demandava maior organização pessoal e aproveitamento do tempo. “A atenção para os filhos não podia ficar para depois. Para manter o equilíbrio era preciso um senso de organização e muito empenho” (P02). “Os meus dois filhos entendem, não quer dizer que eles gostem, mas eles precisam entender e conviver com isso” (P04). Ao mesmo tempo em que afirmavam que a família não representa um empecilho para a qualificação e atuação profissional, entendiam que ela exige mais ajustes das mulheres do que dos homens.

Neste sentido compreende-se que a pulverização da atenção em diferentes atividades influencia no desempenho e na disponibilidade dos professores em dedicar-se à carreira profissional. E esta questão não é restrita somente às mulheres, como considera a entrevistada identificada como P09 “um sujeito que só lê e trabalha em cima de texto ele vai produzir mais. E aí as mulheres, talvez por uma expectativa social ou interesses pessoais, que queiram se dedicar aos filhos e à família, vão ter limitações”.

A entrevistada P10 relata que no PPGA onde atua as professoras desempenham vários papéis. “Eu vejo as mulheres reclamarem mais das dificuldades de alcançar os requisitos de produção do que os homens. Não sei se porque elas têm mais papéis e é difícil equilibrar tudo isso ou se eles não reclamam pra não demonstrar fraqueza”.

4.5 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS DOCENTES

Quando questionadas a respeito dos critérios de avaliação dos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* as docentes consideraram os indicadores importantes. Entendem que eles devem existir e que a cobrança por produção é particular de cada Programa. Para três delas uma das principais dificuldades é a interpretação do processo avaliativo. Exemplificam que existe uma quantidade mínima de pontos que deve ser alcançada no quadriênio, assim como um número máximo de orientandos defendendo tese ou dissertação nesse mesmo período. Para elas não se justifica o produtivismo exacerbado que é preconizado e perseguido por professores e acadêmicos. Alcadipani (2011, p. 1177) concorda que “a Capes exige-nos

50 pontos por ano, não mais que isso”. Mas enfatiza que este sistema de avaliação está falido, precisando ser reformulando em prol da valorização da produção acadêmica de qualidade e da boa formação dos alunos.

As professoras enfatizam que esse produtivismo afeta o relacionamento entre colegas e promove uma competição desnecessária no âmbito do colegiado e da IES. Também se reflete nos estudantes que buscam publicações em quantidade para apresentar currículos robustos. Questionam a qualidade das publicações e a efetiva contribuição delas para a ciência. Demonstram preocupação com a prática de coautorias e publicação de artigos repetidos em revistas e eventos. As professoras são unânimes em considerar que bons estudos e publicações em estratos mais elevados demandam tempo, recursos e pessoal envolvido.

A professora P07 manifesta sua preocupação com relação aos reflexos que o produtivismo está provocando nos docentes que estão ingressando no mercado e que se formaram tendo como base o ideário de que quantidade é indicador de eficiência e conhecimento. “Por isso existem professores que cada vez sabem menos. (...) Muitas vezes nem leram a obra básica, não entenderam o fio da meada, não entenderam a história das coisas”. Isso justificaria a ascensão e proliferação de modismos que basicamente são teorias e modelos clássicos com novas roupagens. Guerreiro Ramos (1996, p. 20) destaca que “por vezes os seguidores prejudicam os fundadores”.

Neste sentido também Alcadipani (2011b, p. 1175) ressalta sua preocupação e entende existir “uma geração perdida, pessoas que não estão recebendo uma formação decente. Professores jovens, recém doutores, já exibem Lattes com mais de 30 artigos publicados em periódicos – uma demonstração clara de que há muita coisa errada”.

As entrevistadas que ingressaram há pouco tempo na docência do *stricto sensu* declararam que estão em busca do aprimoramento e especialização em uma linha de pesquisa. Por estarem também inseridas na graduação, entendem que o *stricto sensu* é mais exigente neste critério. Na graduação as orientações de trabalhos de conclusão de curso se dão em diferentes áreas e não exigem tanta imersão científica. O *stricto sensu* demanda uma dedicação maior tanto na didática adotada nas aulas, quanto nos temas de pesquisa desenvolvidos pelos orientandos.

Neste sentido também as professoras consideraram que houve uma excessiva cobrança por produção no período de implementação dos Programas. As professoras (P05 e P07) relataram que a IES estabeleceu critérios elevados tanto para docentes quanto para discentes como forma de se destacar dentre as IES “concorrentes”. Atualmente os gestores

entendem que a prática pode não ter sido a mais adequada, mas que naquela época foi o melhor que pôde ser feito.

A cultura de que sempre é possível produzir mais também foi relatada pela professora P11. No período em que esteve em processo de doutoramento, os acadêmicos bolsistas tinham metas de publicações e eram estimulados a produzir além destas metas. Para duas professoras a última década propagou uma ideia de que era preciso publicar muito. Foi construído um padrão de excelência que se tornou difícil de alcançar. De acordo com ela a publicação de muitos artigos por um pesquisador pode ser um indicativo de problemas na produção.

Uma professora pondera em relação Capes e avalia que a Comissão conduziu de forma positiva a Pós-Graduação no Brasil, promovendo o crescimento do *stricto sensu* e a inserção internacional da pesquisa brasileira.

Sete docentes afirmaram que buscam parcerias para a realização de estudos e consequente publicação. A formação de grupos de pesquisa se mostrou como um recurso importante para a troca de informações e consolidação de estudos em temas de interesse comum. Essas parcerias, de acordo com os relatos, fomentam a realização de eventos para aproximação de pesquisadores em âmbito nacional e internacional. Igualmente possibilita a disseminação dos estudos que estão sendo realizados, bem como o compartilhamento de informações que podem contribuir para as temáticas de pesquisas desenvolvidas pelos seus colegas.

“As relações sociais tornam-se fundamentais. Não dá para produzir sozinho”, considera P01. Três professoras ressaltaram que as parcerias que se estabelecem nos grupos de pesquisa são tão significativas e realmente produzem resultados quando destacam que nos PPGAs onde atuam as mulheres são mais produtivas “mesmo tendo que dar conta das demandas de filhos, casa, emprego e tudo o mais” (P11).

Neste contexto duas professoras mencionaram a importância da Pós-Graduação no sentido de produzir conhecimento e oferecer ao mercado profissionais capacitados para atuar no meio científico. Por isso entendem ser pertinente a discussão sobre formas avaliativas que incluam também o ensino neste processo. “Acredito que a Capes deva levar em consideração não apenas a quantidade de publicações, mas a qualidade delas e da atuação junto aos acadêmicos” (P03). “Saber o que está sendo produzido e como está avançando a produção do conhecimento é importante porque a Pós-Graduação não serve pra distribuir títulos de Mestre e Doutor, nossa função é produzir conhecimento” (P09). Mencionam também um debate

recorrente sobre a pesquisa e o direcionamento para a especialização em uma abordagem específica. “No Doutorado são formados professores e para ser professor na Pós-Graduação ou na Graduação é preciso ter conhecimento de vários métodos de pesquisa” (P08).

Por outro lado, três professoras afirmaram existir cobrança por produção, mas destacaram desconhecer os critérios avaliativos na sua integralidade. A entrevistada P04 ainda está se apropriando dos critérios de avaliação, mas acredita que sejam medidas possíveis de ser alcançadas. Preocupa-se mais com os desafios específicos estabelecidos pelo PPGA para produção e publicações. De acordo com ela os critérios da Capes devem ser seguidos, mas, por ser um programa com pouco tempo de existência, existe uma orientação e cobrança particular que a deixa apreensiva.

Sobre a forma de avaliação praticada pela Capes as docentes entendem que não é a melhor, mas têm dificuldade de visualizar outro modelo. Algumas sugeriram critérios diferenciados para as áreas de conhecimento, entendendo que cada uma possui suas especificidades de pesquisa podendo produzir resultados em tempos diferentes. “Unificar sistemas que são complexos que envolvem várias áreas de conhecimento e que também são muito diferentes é muito complicado. O ideal é que a gente tivesse medidas diferentes para coisas diferentes” (P08). Para a professora essas medidas deveriam ser distintas também entre as Universidades, uma vez que as instituições podem estabelecer incentivos remuneratórios distintos para alguns docentes dedicarem-se somente à publicação, criando um hiato muito grande entre as IES. Outro aspecto mencionado por ela é o tamanho do nosso país e a diversidade cultural nele existente. Pensar sobre a avaliação é um exercício complexo porque promove a reflexão sobre as várias nuances que deveriam ser levadas em consideração na tentativa de promover um processo justo e igualitário.

Para finalizar, as professoras foram unânimes em considerar o apoio e a compreensão dos familiares como fundamental para o seu desenvolvimento acadêmico e profissional. O equilíbrio das demandas familiares, profissionais e aquelas necessárias para a sua qualificação só foi possível porque tiveram este suporte. Foram muitos os relatos de dificuldades durante o percurso, mas todas tinham objetivos claros que não as deixavam desistir. Com muita sabedoria Frankl (2005, p. 49) cita Nietzsche quando fala dos impactos psicológicos e da importância de se ter clareza do objetivo que se pretende alcançar: “quem tem por que viver suporta quase todo como”.

As considerações das professoras acerca do processo de produção científica e dos critérios de avaliação confirmam o entendimento de pesquisadores como Rosa (2008),

Moreira (2009), Godoi e Xavier (2012), Patrus e Lima (2012) e Bertero, Caldas e Wood (1999). Para eles, a forma de concepção e organização dos programas foi afetada pelo processo de avaliação da pós-graduação, promovendo a mercantilização do conhecimento. O aumento da produção acadêmica em Administração não representa necessariamente o aprimoramento de métodos de pesquisa e aprofundamento da ciência. Para Bertero, Caldas e Wood (1999) esse aumento na produção acadêmica pode afetar significativamente o ambiente de trabalho, desencadeando competições entre indivíduos (docentes e discentes) e grupos de pesquisa, além de gerar obras em duplicidade ou sem relevância científica.

A presente tese buscou trazer um conjunto de contribuições para o campo da Administração. Uma das contribuições foi a utilização da Teoria das Representações Sociais que tem como intuito dar voz ao senso comum, tão subvalorizado em detrimento do conhecimento técnico. Kopelke (2017, p. 384) relata que para muitos pesquisadores a ciência formal banaliza o senso comum de tal forma que ele “deveria ser gradativamente eliminado da sociedade por meio de um sistema educacional que universalizasse o conhecimento científico, considerado verdadeiro”.

Para os autores da teoria, o conhecimento científico não é condenado, ele é importante para a formação profissional, mas não suficiente. Serge Moscovici busca o reestabelecimento do significado do senso comum para a sociedade em um momento em que a técnica é supervalorizada.

Moscovici entende que tal forma de pensar geraria a unidimensionalização do conhecimento, ponderando que uma forma padronizada de pensar e fazer ciência conduziria a sociedade a um regime ditatorial que exclui o pensamento distinto daquele considerado formalmente válido.

O estudo das representações sociais, ao dar conta do pensamento social que nasce do cotidiano, torna evidente a pluralidade e multiplicidade dos diferentes grupos de cidadãos brasileiros e, com isso, ele próprio se torna uma ameaça a qualquer regime totalitário (CASTRO, 2006, p. 19)

O senso comum se mostra como um articulador das interações sociais por preencher “um espaço social que o conhecimento científico não atinge” (KOPELKE, 2017, p. 385). Assim, o papel das representações sociais também ganha proporções e significado permitindo coesão social no âmbito das relações em sociedade.

No campo dos Estudos Organizacionais a Teoria das Representações Sociais possibilita o entendimento de que o ser humano é complexo e seu comportamento, tanto na vida profissional como na vida particular, deve ser analisado de forma conjunta. Para Morin (2009, p. 05), “produzimos a sociedade que nos produz”, enfatizando que somos seres trinitários, ou seja, “somos indivíduos, membros de uma espécie biológica chamada Homo Sapiens, e somos, ao mesmo tempo, seres sociais”.

Importante ressaltar a relação intrínseca existente entre as representações sociais e a temporalidade.

(...) a afirmação de que toda representação social tem uma história não se refere somente à história do conteúdo que a constitui, ou mesmo do grupo que a comunica e partilha. A representação social tem uma história justamente porque ela reapropria, dinamicamente, elementos presentes em outros períodos de tempo, mas que são “remodelados” de acordo com uma problemática contemporânea que demanda que o sujeito social transforme o estranho em familiar (SOUSA, VILLAS BÔAS e NOVAES, 2011, p. 853).

A aproximação proposta por este estudo dos achados da Teoria das Representações Sociais junto aos Estudos Organizacionais representa uma perspectiva de contribuição para o entendimento de que o ser humano e suas ações no ambiente organizacional devem ser observados e interpretados sob um olhar holístico, dada a complexidade desta relação. Os indivíduos são reflexo do todo social em que está inserido, reproduzindo regras, cultura, normas e valores que são próprios deste todo e entendidos como referências para o seu comportamento. Pode-se entender desta forma que a trajetória profissional das docentes participantes deste estudo foi influenciada pela sociedade e pelos grupos sociais com os quais elas partilhavam experiências, sendo conduzidas inconscientemente para o caminho da docência e da formação científica.

Sendo assim, a interpretação da contribuição das professoras participantes do estudo, tanto daquelas que o fizeram por meio do questionário eletrônico quanto das que contribuíram por meio das entrevistas, permitiu perceber a existência de um conjunto significativo de aproximações nas representações sociais das trajetórias profissionais.

Uma das aproximações se deu no relato de que elas são privilegiadas por poder ser remuneradas para desenvolver uma atividade que agrega conhecimento e permite o desenvolvimento de outros seres humanos. Poder continuar estudando e desempenhar uma atividade que não tem rotina foi o aspecto mencionado, principalmente pelas docentes que primeiramente desempenhavam outras atividades profissionais que não estavam relacionadas

com a academia. Para elas, o trabalho em outros ramos, por mais que fosse recompensador financeiramente e que permitisse estabilidade profissional, não proporcionava a satisfação pessoal de poder buscar conhecimento e estar em contato com pessoas que contribuíssem como seu crescimento intelectual.

Para os produtivistas quase não sobra tempo para “continuar estudando” ou se atualizando, ou mesmo diversificando sua cultura, vendo peças teatrais, por exemplo. A cultura do produtivo é em geral bem pobre, voltada para resultados aparentes e formais. Há um empobrecimento da pessoa, da humanidade, conforme atestam autores do nível de Guerreiro Ramos, C.G. Jung, Edgar Morin.

A identificação com a profissão considerada por algumas entrevistadas como *vocação* pode ser entendida sob três dimensões. Uma *dimensão subjetiva* que reflete sentimentos e emoções do ser docente; uma *dimensão estratégica* que percebe o educador como fundamental para o desenvolvimento do ensino e outra *dimensão da experiência*.

A primeira dimensão (*afetiva*) considera as emoções no trabalho do docente e entende que são elas quem conduzem o docente para a ação. “São emoções que mobilizam sua ação, que os levam a descrever sua escolha como o ‘gostar de ensinar’” (WALLON, 2010, p. 80). A segunda dimensão (*estratégica*) reflete “uma atitude frente ao ensino, uma expectativa positiva de que o aluno pode ser educado” (SOUSA, VILLAS BÔAS, NOVAES, 2011, p. 848). Por fim, a dimensão da *experiência* reforça a identidade das docentes para com a profissão de docentes e pesquisadoras (SUGAHARA, SOUSA, 2010).

Tardif (2002) considera que a atividade docente é composta por uma gama de saberes que se inter-relacionam na relação professor-aluno: saberes da experiência, saberes pedagógicos e ideológicos, saberes curriculares e saberes disciplinares. Estes saberes individualmente não impactam significativamente na docência, mas, considerando as subjetividades dos atores envolvidos no processo educativo e o contexto em que se dá a ação, a articulação entre os saberes definirá uma prática educativa efetiva.

Esta consideração permite inferir que as atividades desenvolvidas pelas docentes as projetam para uma condição que pode ser vista como privilegiada na sociedade uma vez que atuam na construção da formação e da identidade dos discentes que por elas passam no processo de ensino aprendizagem.

Para a maioria das professoras a possibilidade de ter horários de trabalho mais flexíveis também foram considerados fundamentais, especialmente àquelas que tinham crianças pequenas à época da sua qualificação no *stricto sensu* ou quando estavam no início

da fase de inserção profissional no meio acadêmico. Elas entenderam ser importante a possibilidade de lecionar em um turno e gerenciar as demais atividades inerentes à docência junto com as demandas das crianças. Nesse sentido Nakhaie (2002) ressalta que o período de ingresso na carreira acadêmica se dá em um período em que as professoras estão estruturando sua família. Os impactos no desenvolvimento da carreira científica decorrentes da conciliação entre vida profissional e pessoal, em Kyvik e Teigen (1996), são uma construção social, onde cada indivíduo sente de uma forma específica de acordo com o processo de construção social pelo qual passou.

Todas enfatizaram a existência e a colaboração da rede de apoio que permitiu que se dedicassem aos estudos e ao trabalho. Em Lagarde (1990), o entendimento de que a mulher precisa escolher entre dedicar-se ao trabalho ou à família é ultrapassado. Para ele existe a possibilidade de conciliação entre estes dois projetos que se fundem, passando a ser um só. Neste sentido tem-se que uma rede de apoio estruturada, a exemplo do que retrataram as entrevistadas, transmite a segurança necessária para o aprimoramento nos estudos e no trabalho.

Ao mesmo tempo em que consideravam importante a possibilidade de desenvolver algumas atividades em casa, as docentes ressentiam-se de estar afastadas da família em momentos rotineiros ou festivos. A dedicação aos estudos e as demandas da vida acadêmica são constantes e fazem com que as decisões e escolhas sejam diárias. As instituições *família* e *trabalho* exigem dedicação quase que exclusiva, fazendo com que as professoras executem verdadeiros malabarismos com suas atividades.

Estes malabarismos foram considerados pelas professoras como um fator que dificulta e até pode desestimular outras docentes a seguir na carreira acadêmica. Ao mesmo tempo em que muitas afirmam não perceber diferenças na atuação profissional que possam ser influenciadas pelo gênero do docente, concordam que as professoras precisam conviver com mais cobranças sociais que os professores que se encontram no mesmo *status* profissional que o seu.

Este contexto vivenciado pelas docentes reflete o triplo papel feminino identificado por Goetz (2003), destacando a necessidade e a cobrança social para que as mulheres desempenhem sua função materna, produtiva e comunitária. Estar inserida nestes três cenários e atuar no desenvolvimento de ciência de forma competitiva é o que as docentes chamam de “fazer malabarismos”. Igualmente reforçam o equilíbrio que se faz necessário entre o que Bailyn (2003) chama de vida pública (trabalho) e a vida privada (família).

Sobre o ingresso na carreira acadêmica, Nakhaie (2002) menciona que as mulheres costumam inserir-se neste contexto proporcionalmente mais tarde que os homens.

Sobre a necessidade de produção e os indicadores do sistema de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, observou-se que muitas docentes concordam com o que postula Sousa, Villas Bôas e Novaes (2011, p. 831) quando enfatizam que as políticas desconsideram “a importância dos condicionantes socioculturais no desempenho docente, assim como não levam em conta as dinâmicas da subjetividade do professor na ação educativa”. Nesse aspecto as docentes retomam a frustração já relatada de que não dedicam o tempo que gostariam ou que consideram ideal para a realização de estudos e pesquisas. Este tempo, no âmbito da academia e das demandas dos PPGAs, deve ser dividido com as demais atividades da IES, tais como a docência em nível de graduação e pós-graduação, projetos de extensão, orientações de trabalhos de conclusão de curso, participação em eventos, envolvimento com diferentes processos burocráticos de gestão. Além disto incluem-se demandas relativas à carreira e ao envolvimento com a produção científica, tais como avaliação de artigos para revistas e eventos, participação em eventos científicos, a busca por qualificação e estudos constantes, além das demandas pessoais.

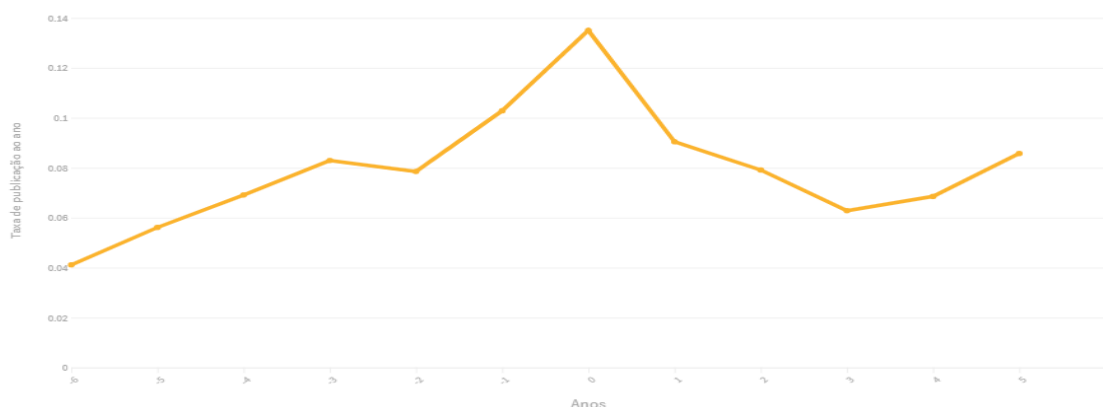
Kim (2009), Schweitzer et. al. (2011) e Noonan (2001) já refletiam sobre este estereótipo inconsciente de precisar apresentar um desempenho profissional superior. Não somente no trabalho, mas o acúmulo das tarefas da vida privada passou a exigir uma articulação perfeita e sobrenatural destas docentes, levando-as a buscar atividades que possibilitam atuar em tempo parcial ou com uma perspectiva de maior flexibilidade das demandas profissionais. Os autores refletem sobre a dificuldade de conciliação e a invisibilidade que estas profissionais podem ter na academia e na sociedade de maneira geral, considerada por Bourdieu (1989) como violência simbólica.

A dinâmica das instituições de ensino superior reflete o que Gaulejac (2007) chama de poder gerencialista, onde a manutenção do *status* de geradora de conhecimento está atrelada à subordinação aos sistemas de avaliação impostos pelo mercado. Tal qual uma peça em uma indústria, as instituições de ensino devem fomentar possibilidades de financiamento para a implementação e manutenção de projetos que resultem em publicações de artigos. É importante que seus profissionais sejam capazes de atrair recursos e gerar reputação neste contexto produtivo.

Nestes termos Elizondo et. al. (2008) já sugeria o desenvolvimento de métricas que permitissem a mensuração da igualdade ou desigualdade na inserção de mulheres e homens na

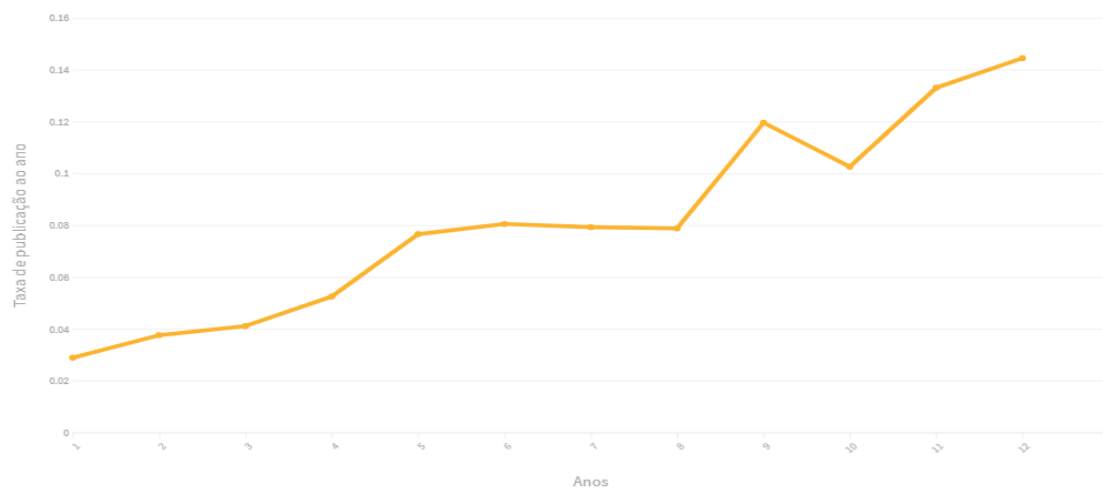
ciência, levando em consideração as particularidades que se impõem de maneiras diferentes a cada um dos gêneros. Na mesma toada o projeto Parent in Science ganha visibilidade e conquista representatividade quando consegue atrair o olhar das instituições para o impacto dos filhos na carreira científica de mulheres e homens. Para as idealizadoras do projeto, é importante que os órgãos de avaliação reconheçam o período de licença-maternidade no currículo Lattes, plataforma na qual os pesquisadores registram a vida profissional acadêmica. Para elas existe uma discrepância na produção científica das docentes com e sem filhos, por exemplo.

Figura 4: Evolução da produção de artigos das pesquisadoras com filhos: dados preliminares mostram queda na produção após o nascimento de um filho



Fonte: Sena, 2018.

Figura 5: Produtividade das pesquisadoras sem filhos: dados preliminares mostram tendência de crescimento na produtividade de pesquisadoras sem filhos



Fonte: Sena, 2018.

As políticas de avaliação da produção e da atividade docente no *stricto sensu* não consideram as condições de trabalho oferecidas a estes docentes, as oportunidades criadas pelas IES e a valorização do sujeito professor e suas diferentes atuações enquanto ator do processo educacional e formador de novos profissionais e pesquisadores. Tais políticas dificilmente proporcionam a modificação da ação educativa por apresentarem uma avaliação distorcida e incompleta da atuação destes professores, focando a produtividade e a quantidade de produção e publicações em um determinado período de tempo, “como se para ser professor bastasse dominar isoladamente conteúdos específicos e justapor a eles saberes pedagógicos” (SOUSA, VILLAS BÔAS, NOVAES, 2011, p. 837).

Os conceitos de “professor orquestra” e da “cultura de auditoria”, mencionados por Villasante (2016) e Strathern (2000) se materializam nos depoimentos das docentes. O “professor orquestra” precisa dar conta de atuar em diferentes frentes: na sala de aula, no desenvolvimento de projetos, na atuação com a comunidade, no desenvolvimento de ciência, na publicação de artigos científicos. Estas exigências fazem com que aflorem desabafos acerca da expectativa de poder se dedicar mais à pesquisa e poder se especializar naquilo que realmente gosta de estudar. E a “cultura da auditoria” aparece na necessidade de cumprir determinados indicadores de desempenho para que o *status* de docente de *stricto sensu* seja preservado e mantido.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo proposto, buscou-se *interpretar as Representações Sociais das docentes dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração no que tange à sua trajetória profissional no ambiente acadêmico*. Com base nos achados foi possível descrever o perfil de pesquisadora dos PPG em Administração do Estado de Santa Catarina com base na trajetória de vida. Desta forma pode-se considerar que a maioria das participantes teve influência ou foi inspirada pela família na escolha da docência como carreira profissional. As brincadeiras infantis retratando a atividade docente e a aptidão por ensinar irmãos e colegas também foi mencionada por muitas professoras. Estas imagens e comportamentos “mantêm vivos os traços do passado, ocupam os espaços de nossa memória para protegê-las das perturbações da mudança e reforçam o sentimento de continuidade do ambiente e das experiências individuais e coletivas” (MOSCOVICI, 1961/1976, p. 45).

Curiosamente algumas professoras descreveram a docência como sendo um dom ou uma vocação. Para Sousa, Villas Bôas e Novaes (2011, p. 845) a visão da profissão como uma vocação remete ao imaginário de que esta é uma profissão especialmente feminina e que foi “resgatada historicamente, contemplando por um lado o primeiro espaço de trabalho autorizado socialmente pela mulher e, por outro, a relação que o processo educacional sempre teve com a vocação sacerdotal dos primeiros educadores”.

A continuidade nos estudos após a conclusão da Graduação com o ingresso em Programas *Stricto Sensu* teve grande incentivo de professores, grupos de estudo e envolvimento com projetos de pesquisa. Sobre o processo de formação, chama a atenção o relato de algumas professoras que entenderam ter percorrido um caminho ou uma trajetória “normal”.

Refletindo sobre este pensamento, verifica-se em Moscovici (1961, p. 305) o entendimento de que a forma de interpretar um processo é reflexo das crenças e valores da comunidade social em que o indivíduo está inserido. Sendo assim, as pessoas não saberiam “pensar de outra forma para além do que deriva necessariamente das influências, concentradas no seu círculo, do seu meio social que o rodeia”.

Pode-se inferir que, de forma inconsciente, estas professoras tenham repetido um comportamento entendido pelo seu meio social (podendo ser a família, os colegas de trabalho

ou da academia, os pesquisadores dos grupos de pesquisa, os professores...) como ideal no processo de formação docente.

O tempo de atuação das docentes na atual Instituição de Ensino Superior varia de 1 a 27 anos. A maioria se enquadra na faixa de 6 a 10 anos de atuação na IES; no *stricto sensu* a maioria das professoras está atuando há pelo menos 5 anos. Somente três docentes afirmaram possuir outra atividade profissional além da docência.

Sobre a dedicação às atividades acadêmicas, especialmente à pesquisa, observou-se que a carga horária dedicada é variada, sendo que para muitas este tempo é considerado menor do que o desejado por elas. As atividades de pesquisa são divididas com demandas de ensino e extensão, e estas devem ser conciliadas também com os diferentes papéis desempenhados na vida particular.

As professoras entendem que as Instituições de Ensino Superior representam espaços em que prevalecem a capacidade técnica e a meritocracia na sua forma de ingresso e manutenção. Para elas, os indicadores de avaliação dos docentes nos Programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* são iguais para todos, não havendo distinção em termos de gênero. No entanto, existe o entendimento de que a disponibilidade para dedicação às demandas profissionais por parte das professoras deve ser mais bem orquestrada a fim de conseguir também acompanhar as demandas familiares. A necessidade de conciliação de vida familiar e profissional foi percebida como mais intensa quando os filhos são menores ou em idade escolar, quando demandam mais atenção e acompanhamento, especialmente das mães.

Para concluir, é preciso responder ao problema de pesquisa proposto inicialmente no trabalho: **quais as Representações Sociais das docentes dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração no que tange à sua trajetória profissional no ambiente acadêmico?**

Para responder a esta questão faz-se necessária a compreensão de que a área da Administração está em constante transformação e evoluindo para uma revisão dos seus pressupostos epistemológicos. Esta revisão cria condições para que algumas limitações dessa ciência sejam superadas oportunizando o surgimento de uma nova geração de pesquisadores preocupados com as consequências éticas do seu trabalho (GUERREIRO RAMOS, 1989).

Pode-se compreender que as representações sociais das docentes se modificam no decorrer dos anos. As experiências e os caminhos por elas percorridos e os grupos de convivência contribuíram para a construção de diferentes maneiras de interpretar e vivenciar o ambiente acadêmico.

Percebe-se no relato de algumas entrevistadas a tendência de repensar um posicionamento até então consolidado no meio em que atuam. Questionam as métricas de avaliação e o comportamento internalizado e repetido da produção em massa e competitiva fomentada (e confirmada pelos relatos) desde a Graduação. A repetição deste comportamento nos demais níveis de qualificação passou a ser considerada normal e desejável, identificando potenciais acadêmicos pela dedicação aos estudos, participação em eventos e publicações. Estes potenciais acadêmicos passam a ser potenciais docentes e, na sua nova condição, reproduzem o comportamento de quantificar e mensurar a capacidade intelectual do indivíduo pelo Fator de Impacto de suas publicações.

Repensar o comportamento frente a esta condição de trabalho demonstra a constante contraditoriedade da vida humana tão bem descrita por Bauman (1997). A sociedade contemporânea é líquida, volátil e sujeita a contradições. Estas contradições se refletem na forma de pensar e refletir sobre a trajetória profissional, reconhecendo equívocos e entendendo que estes se deram na busca pelo acerto. Levando em consideração o tempo histórico vivenciado e relatado, talvez tenha sido a melhor orientação e condução que poderia ter sido executada, trazendo resultados positivos e crescimento. A consciência da incompletude e da possibilidade de realizar ciência sob outras influências metodológicas e epistemológicas permite novas abordagens de estudos e tentativas de acerto. A construção do conhecimento é um processo de transformação da ciência e do cientista, onde nenhum indivíduo encerra um ciclo sem ter sido por ele afetado e transformado.

Da mesma forma se dá o processo de reflexão sobre a trajetória acadêmica e sobre o sistema de educação e avaliação do ensino superior e da pós-graduação. Percebe-se o questionamento sobre a indústria que se construiu em torno das métricas de avaliação da pós-graduação e sobre como essa indústria envolve e absorve o pesquisador, fazendo com que as regras desse sistema sejam aceitas e reproduzidas sistematicamente e sem hesitar.

Algumas vivências ou fases da vida podem levar a tais revisões. As prioridades se alteram com o decorrer dos anos e permitem que as certezas da juventude sejam revisitadas e reconstruídas. As prioridades superam a busca de qualidade de vida, mas transcendem para a construção de uma vida significativa, especialmente mediante a consciência da temporalidade e finitude da nossa existência física.

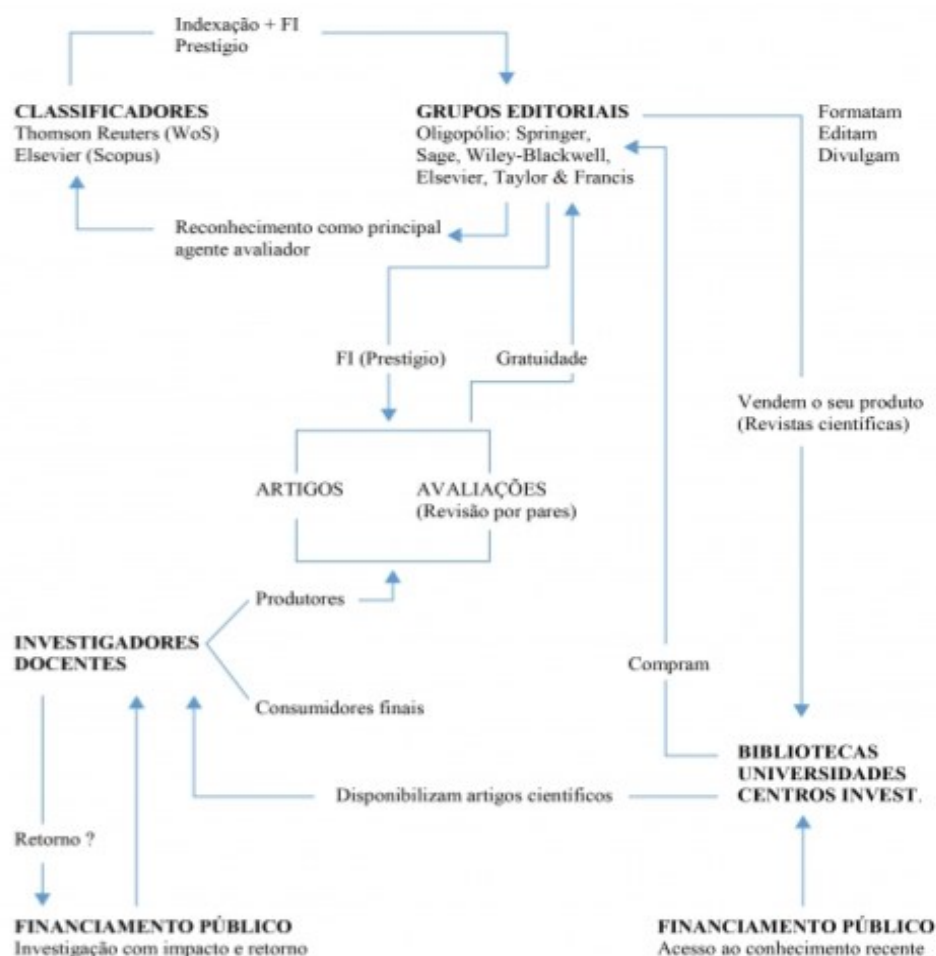
As métricas de avaliação dos Programas de Pós-Graduação que levaram o contexto educacional a um novo cenário, transformando o modo de fazer e disseminar a ciência, aos poucos está conduzindo os pesquisadores, sejam eles docentes ou discentes, a momentos de

autoanálise. Percebe-se uma tendência ao questionamento acerca do produtivismo resultante deste sistema de avaliação, e uma busca por compreender o seu papel como indivíduo inserido neste contexto: afinal, para quem eu estou trabalhando enquanto exerço meu papel de docente e pesquisador?; como estou contribuindo para a manutenção e consolidação deste sistema baseado em quantidade de produção / publicação?; qual a importância que este sistema tem no processo de construção do conhecimento?

Haro (2017) desenvolve reflexões acerca das engrenagens que se construíram em torno das publicações científicas. A figuração global, como o autor considera o mercado que se instaurou para a produção e comercialização de artigos científicos, movimenta diferentes atores neste processo produtivo.

Considera-se que este envolvimento pode não ser tão equânime quanto seus atores gostariam, uma vez que, consciente ou inconscientemente, estão alimentando uma engrenagem que se utiliza dos profissionais mais bem capacitados mundialmente. Estes profissionais produzem em troca do “prestígio de ter publicado ou elaborado um parecer para uma revista conceituada, um aumento das suas possibilidades de promoção profissional, uma melhoria do seu curriculum vitae” gratuitamente (HARO, 2017, p. 04). De outro lado as Universidades e os centros de investigação compram as bases de dados para ter acesso aos *papers* prestigiados e de qualidade, com alto Fator de Impacto e que serviram novamente de base de estudo para a elaboração de novos artigos, dando continuidade ao ciclo (como pode ser observado no quadro a seguir).

Quadro 04: Figuração das publicações científicas.



Fonte: Haro (2017, p. 07).

Mesmo ciente de que o fenômeno do produtivismo é um tema que está sendo discutido e estudado há alguns anos, é possível verificar frequente exaltação à recordes de produção e publicação de pesquisadores (e pesquisadoras) nacionais e internacionais. Exemplo disto são notícias amplamente divulgadas enaltecendo classificações de pesquisadores em rankings internacionais como cientistas de destaque. Recentemente uma professora da USP ganhou visibilidade figurando na lista das cientistas mais influentes do mundo (CANDIDO, 2019). Em uma visita rápida ao seu currículo Lattes verificou-se que a referida professora publicou nos anos de 2018 e 2019 (até 19-11-2019) um total de 30 artigos científicos (em um total de 118) e teve seu trabalho citados 2.928 vezes.

Tal abordagem contribui para o enaltecimento e fortalecimento da ilusória crença da igualdade e possibilidade de equiparação entre os gêneros no ambiente universitário, disseminando o conceito de que “se ele / ela consegue produzir e publicar um determinado

número de artigos, tal indicador é possível de ser atingido”, coagindo os demais pesquisadores a buscar o alcance do mesmo padrão. Torna-se visível o envolvimento dos pesquisadores nesta indústria da produção e comercialização de conhecimento, bem como a dificuldade em abstrair e olhar para além da tênue linha que os envolve e faz ser parte deste todo. Produz-se sobre produtivismo, discute-se o impacto que as cobranças por atingir os indicadores de avaliação ocasionam na vida pessoal e profissional, mas o cotidiano do “fazer ciência” continua o mesmo, ou seja, ainda se faz necessária a consciência acerca das influências que este sistema sutilmente incute na rotina do pesquisador e que impacta diretamente a todas as pessoas que se relacionam com ele.

Outros aspectos que impactaram e modificaram a produção de conhecimento e a rotina acadêmica foram a globalização e a virtualização das publicações. Nos últimos anos foi visível o redirecionamento do investimento que as IES realizavam em infraestrutura física de armazenamento de livros e periódicos que ano a ano se tornavam obsoletos e ultrapassados. Atualmente os espaços das bibliotecas passam a ser ocupados por diferentes meios tecnológicos e os investimentos não se dão mais tão enfaticamente para a livros, mas para a ampliação da capacidade de captação e armazenamento de bases de dados virtuais disponibilizadas para pesquisas na própria IES ou de maneira remota em qualquer lugar do mundo.

Essa mudança na forma de disponibilizar conteúdo impacta diretamente na forma de produzir tais conteúdos e obriga o pesquisador a um condicionamento de formato e produção de pesquisa. O processo de virtualização reforça o enfoque de compartimentação e fragmentação do conhecimento no momento em que os estudos devem se submeter a um limitador de páginas, palavras e caracteres para serem aceitos e publicados em periódicos conceituados e que impactam significativamente o currículo dos Programas e dos pesquisadores. Tanto que há teses em que vários capítulos trazem informação em nota de rodapé de que tal capítulo é versão modificada de artigo apresentado em evento ou mesmo publicado em revista, às vezes em parceria com outras pessoas e inclusive com o/a orientador/a. A industrialização do conhecimento implica na sua fragmentação e na restrição de foco. Números ganham destaque sobre a interpretação e assim se renova o paradigma disjuntor-redutor, simplificador.

A fragmentação das publicações em artigos, a fim de dar agilidade e atratividade ao processo de divulgação das informações, estabelece também uma dinâmica de sintetização das pesquisas.

Ao passo que a divulgação dos estudos em formato de livros possibilita o aprofundamento e desenvolvimento dos argumentos por meio de exemplificações e relacionamento minucioso de conceitos e teorias, a publicação de artigos/*papers* permite somente uma breve informação do estudo. Esta sintetização das informações acaba por estabelecer limitadores ao processo criativo e de explicitação das descobertas, restringindo o pesquisador às regras estabelecidas pelo periódico e diminuindo sua capacidade de discussão racional.

Esta limitação se estende igualmente ao cotidiano das IES, quando a capacidade empática e de discussões coletivas se restringe ao cumprimento das regras estabelecidas sem questionar a viabilidade das mesmas. Neste sentido o medo de não cumprir as regras e não atender às expectativas dos órgãos reguladores acentua o lado irracional das pessoas levando a comportamentos impensados.

O ingresso na IES, no ambiente do ensino superior e, especialmente no *stricto sensu*, compreende a aceitação consciente dos critérios de manutenção nesse *status*, expressos pelo ditado *Publish or perish*. “Fator de impacto, indexação, número de citações e avaliação são conceitos atualmente omnipresentes em qualquer universidade e centro de investigação” (HARO, 2017, p. 02).

Os docentes que ingressam nas IES e que ascendem ao *status* de atuar em programas de *stricto sensu* emergem (in) conscientemente neste contexto onde a perseguição por pontuação e a observância às regras dos indicadores avaliativos dos órgãos reguladores se impõem para a sua manutenção neste patamar. Inserir-se nesta dinâmica para muito docentes que ingressam no ensino superior é um sonho perseguido durante toda a sua trajetória acadêmica e profissional. Representa a retribuição por uma vida de dedicação à ciência, de abdições pessoais e de escolhas que visam exclusivamente a demonstrar competência produtiva para estar dentre o seleto grupo de docentes capacitados para atuar na formação de profissionais no mais elevado nível de educação formal.

A permanência neste tão sonhado patamar continuará a exigir dedicação e abdições deste docente. Independente de gênero, as cobranças e escolhas continuarão a existir, fazendo com que este profissional tenha constantemente que ponderar as demandas pessoais e profissionais. Os dilemas e reflexões acerca do caminho trilhado irão pairar em alguns momentos na sua consciência, no entanto serão prontamente arrastados à racionalização do seu pensamento pelas regras deste sistema que tanto almejou inserir-se. Neste momento as

opções disponíveis são abrir mão do patamar conquistado ou adentrar ao sistema e seguir seus regulamentos.

As afinidades com temas específicos conduzirão à formação de grupos de pesquisa e parcerias para o desenvolvimento de projetos e estudos. Parcerias se formam e novos tratados se estabelecem no sentido de aproximar e preservar os membros do grupo neste sistema. Alguns paradigmas precisam ser transpostos e readequados para que as propostas de estudos e desenvolvimento na carreira se enquadrem nas linhas de pesquisa já estabelecidas e incorporadas pelo grupo.

Outro aspecto importante a ser ressaltado e que foi mencionado pelas entrevistadas remete às pesquisas realizadas. O ingresso no *stricto sensu* gera a expectativa de poder dedicar-se às áreas de pesquisa do interesse do docente. No entanto esta expectativa não se confirma integralmente. Para “dar conta” do cumprimento dos indicadores de avaliação e para que todos os acadêmicos ingressantes no programa possam atingir os critérios de aprovação estabelecidos pelo Regimento do PPGA e da IES, muitos docentes acabam sendo levados a estudar temas que não são aqueles para os quais gostariam de estar se dedicando. Coautorias são institucionalizadas em disciplinas e orientações buscando o mútuo favorecimento entre docente e discente: o discente buscando amparo para a aprovação de artigos e o aval para o ingresso no meio científico concedido por um pesquisador já estabelecido; e o docente buscando manter-se neste seletivo grupo.

Estabelecer-se no *stricto sensu* e dedicar-se a temas do seu interesse são as principais métricas perseguidas pelo pesquisador neste meio acadêmico. O estabelecimento de parcerias entre pesquisadores da mesma área, seja no âmbito da IES em que atuam, englobando docentes de diferentes grupos de pesquisa e Programas de Pós-Graduação, seja no estabelecimento de iniciativas interdisciplinares entre grupos de pesquisa de diferentes IES, pode ser uma alternativa idealizada por muitos docentes quando do ingresso no *stricto sensu*. Esta perspectiva também foi verificada em Hagstrom (1965), Hara *et al.*, (2003) e Hudson (1996) que defendem a construção de redes profissionais para o desenvolvimento colaborativo de pesquisas científicas. A cooperação entre pesquisadores permite a formação de grupos estratégicos que suprem as limitações uns dos outros, resultando em trabalhos completos (HUDSON, 1996; WRAY, 2005).

No entanto o dia-a-dia neste sistema demonstra as dificuldades que se estabelecem para a formalização destas parcerias e a complexidade institucional e burocrática para a formalização dos acordos econômicos e financeiros que circundam tais parcerias.

Sendo assim, é perceptível uma tendência ao isolamento dos grupos de pesquisa e pesquisadores no universo da IES em que atuam, desenvolvendo estudos dentro das possibilidades e recursos oferecidos pelo programa em que se inseriram. As contribuições científicas passam a limitar-se às possibilidades oferecidas pela IES e recursos mobilizados isoladamente, fortalecendo as considerações de Haro (2017) acerca da mercantilização da produção científica pelos grupos editoriais.

Acerca das métricas avaliativas se torna imperiosa uma análise com um sentido mais amplo: por trás das instituições de ensino estão os grandes interesses mercadológicos dos maiores grupos editoriais do planeta. Por trás destes está a história da ciência e da epistemologia, que está marcada pelos paradigmas dominantes, que por sua vez guardam estreita relação com a história da industrialização, com o “mercadocentrismo” e a “unidimensionalização” das pessoas (GUERREIRO RAMOS, 2009). O autor discorre sobre as perspectivas de modernização e desenvolvimento das ciências sob o enfoque de duas teorias: N e P, onde a teoria N é dominante e linear e a teoria P é subordinada e não linear. O autor orienta a interpretação de representações sociais sobre o produtivismo de forma comparada, entre os países mais avançados em indústria e ciência (segundo a teoria N) e países menos avançados, com suas próprias características de modernização e industrialização, além de ciência (teoria P).

Sendo assim, tem-se que “estamos certamente vivendo uma fase transacional da história das ciências sociais” onde “o curso dos acontecimentos resulta continuamente do jogo de fatores objetivos e opções humanas” (GUERREIRO RAMOS, 2009, p. 23). Nesta fase passa-se a adquirir consciência da dinâmica que se estabelece no processo de produção e divulgação do conhecimento, iniciando uma fase reflexiva e crítica do sistema que se estabeleceu e conduziu a dinâmica produtiva até então.

Durante o desenvolvimento deste estudo percebeu-se coerente a vinculação da interpretação do produtivismo ao paradigma disjuntor-redutor (paradigma da simplificação), que favorece não somente a desconsideração da experiência de gênero e a discriminação das mulheres, como também favorece a manutenção de interesses comerciais sobre as publicações, as pesquisas predominantemente quantitativas, o predomínio da razão instrumental sobre a substantiva.

Os aspectos socioestruturais são indispensáveis para uma adequada identificação de uma representação social, pois elas não surgem num vácuo social e histórico. A representação social não está limitada ao senso comum, embora tenha raízes no mesmo. Para

compreendermos as representações sociais de um grupo social precisamos de conhecimentos que vão além da psicologia do senso comum, que se estendam para a sociologia das organizações, do mercado, e nesse caso em especial do mercado de publicações, que é dominante e subordina todos os professores-pesquisadores com os critérios disjuntos-redutores de ciência.

Por fim, Vala (1997, p. 457) considera que os estudos sobre as representações sociais vêm sendo construídos “a partir do questionamento das teorias que ignoram o que os indivíduos pensam, ou que ignoram o peso do pensamento dos indivíduos na constituição da sociedade; e, simultaneamente, a partir do questionamento das teorias que ignoram o contexto social no qual os indivíduos pensam e o peso desse contexto na construção do pensamento”.

A utilização da perspectiva psicossocial na interpretação das representações sociais das docentes permitiu a compreensão dos conhecimentos por elas interiorizados durante sua trajetória acadêmica e profissional. Entender as crenças e valores que constituem sua visão de mundo conduzem à mensuração do peso atribuído ao contexto durante o seu processo de formação e atuação docente.

Moscovici (1961, 1978) e Jodelet (1989, 1998) em seus estudos consolidaram a base para a edificação deste estudo sobre as representações sociais das docentes do *stricto sensu* em Administração em Santa Catarina. Suas descobertas permitiram descobrir como as docentes compreendem e explicam o sentido do seu trabalho, os vínculos construídos com a profissão, a identidade social por elas definida e as expectativas que elas vislumbram para o seu futuro profissional.

Diante dos depoimentos colhidos na pesquisa, da reflexão sobre as vivências e experiências de cada professora participante deste estudo, pode-se considerar que a capacidade de cada ser humano realizar os seus sonhos e percorrer o caminho que melhor lhe convém está acima do fato do indivíduo ser mulher ou homem. Definir e perseguir seus sonhos não é (e nunca foi) uma característica que pertence somente aos homens. Esta “norma”, criada e disseminada pela sociedade de que as mulheres devem ocupar uma posição submissa e de dedicação ao lar já não é mais aceita passivamente.

Como foi percebido pelos relatos, a trajetória profissional das professoras foi construída por elas terem assumido as rédeas da sua vida direcionarem os seus sonhos pelo caminho que melhor lhes conviesse. Assumiram, desta forma, o papel de agentes profissionais e familiares, deixando de lado a posição de agente promotor de prosperidade da família (NUSBAUM, 2012).

Este comportamento, reproduzido por tantas outras profissionais converge para um movimento de despolarização de gênero que fomenta a equidade de gêneros na sociedade atual. Os dois polos (mulher e homem), que historicamente demonstraram formas distintas de viver e se comportar em sociedade, passaram a convergir para um único ponto, onde não existe um melhor do que o outro, mas sim convergem para uma complementariedade.

Dissolveu-se a ideia de que para as mulheres somente a dimensão familiar é importante ou, para os homens, somente o trabalho satisfaz. O público (trabalho) e o privado (família) são entendidos como necessários para ambos os gêneros, podendo cada qual escolher qual aspecto proporciona maior significado para a sua existência, se somente um ou dois. O contexto familiar atual confirma que não há mais a dependência da mulher para com os proventos financeiros e emocionais do homem. A manutenção de muitos lares se dá com os rendimentos econômicos da mulher, uma vez que a independência socioeconômica tornou-se comum entre elas.

Hoje considera-se que mulheres e homens são igualmente capazes no ambiente acadêmico. Mesmo tendo diferentes condições e para muitas sendo necessário um maior suporte, as possibilidades e oportunidades surgem para ambos os gêneros. É sabido que às mulheres é preciso alguma habilidade de malabarista (como muitas entrevistadas afirmaram) a fim de otimizar sua dedicação com as pesquisas que desenvolvem, em conseguir gerenciar o seu tempo que deve ser dividido com o laço biológico construído (e naturalizado) com seus filhos e manter o equilíbrio e bem estar emocional. Por outro lado a sociedade começa a neutralizar as barreiras que as impediam de conquistar o seu espaço, permitindo que as possibilidades de acessos na academia caminhem para uma igualdade.

As professoras demonstraram por meio do seu esforço, garra e coragem que têm condições de atuar no meio acadêmico e de se desenvolver com qualidade e efetividade. Haro (2017) entende ser esta forma de pensamento orientada para uma abordagem gerencialista. Esta abordagem trata as pessoas como simples recursos e busca alinhar os objetivos das pessoas aos objetivos das organizações com os pressupostos funcionalistas (positivistas). O autor considera que o gerencialismo tem um distanciamento crítico em relação à ideologia administrativa.

O protagonismo, a vontade de construir e transformar suas vidas, de ser livre e independente não está mais somente em sonho, mas já está institucionalizado no ser e querer das mulheres. Estão ativas em sua própria transformação e nas transformações sociais. A afirmação de sua individualidade está retratada no poder de decidir, em ser somente filha,

mulher, mãe, profissional, ou atuante em todos estes papéis. A escolha individual contribui efetivamente para igualdade. Pode-se perceber que há um movimento de valorização e legitimação das escolhas individuais, uma vez que nem todas as mulheres estão dispostas a fazer as mesmas opções de suas famílias.

As atitudes e as ações das professoras têm demonstrado uma ênfase na vontade reflexiva (racional), que permite que elas tenham a real percepção das suas capacidades e competências, impedindo que “seres cegos” e adeptos de normas sociais enlatadas (padronizadas) determinem a trajetória a ser seguida. O desenvolvimento desta racionalidade pode ser atribuído ao aprimoramento do senso crítico promovido pela educação e pelo conhecimento. Os grupos sociais, especialmente a família, a acadêmica e os amigos e colegas têm forte impacto na formação e na construção das representações sociais do indivíduo.

A sociedade está se transformando e os padrões universais estão passando por mudanças onde o determinismo tradicional já não é tão certo e as relações sociais têm tomado nova configuração. Exemplo foi a observação, tanto no histórico quando nas narrativas das docentes acerca da possibilidade de escolha consciente da maternidade, maternidade tardia ou ainda a opção de não ter filhos.

As professoras demonstraram ter consciência dos impactos que escolhas como estas podem proporcionar. Não existem ações que não tenham consequências, e as escolhas carregam consigo seus ônus e bônus. Ponderar e refletir sobre os impactos que as decisões trazem consigo demonstra a independência e a racionalidade com que decidem sobre sua vida profissional e pessoal, apesar de interferências impositivas da sociedade. Seus costumes, atitudes e opiniões vêm sofrendo modificações no decorrer dos anos, acredita-se que não pela autonomia individual autorizada pela sociedade, mas sim pela consciência batalhada e buscada pelas próprias professoras.

Considera-se que o ambiente acadêmico, assim como outros ambientes profissionais, torna-se mais rico com as diferenças e com a diversidade entre mulheres e homens. Um olhar de complementaridade e cooperação deve estar inserido nas relações e interações entre os profissionais que se dedicam ao aprimoramento científico.

As diferenças de pensamento e posicionamento sobre os temas abordados no estudo podem estar relacionados com a ontologia de cada participante. Tais compreensões não podem estar interpretadas com base em reducionismos (razão e emoção). Faz-se necessária a reflexão sob distintos prismas: algumas pessoas possuem um perfil mais emotivo, outras são mais racionais, existem aquelas com maior habilidade para questões analíticas,

outras pessoas são mais sintéticas na sua forma de se expressar... e isto vai além de ser uma professora ou um professor. Um professor e pesquisador precisa ter habilidades que superam o gênero, para as docentes pesquisadas este indivíduo precisa entender muito de teoria, dominar o método, trabalhar em grupo, ser referência em um tema, ter experiência, seriedade, humildade, disciplina, ser visionário...

A igualdade não é somente uma questão de ter direitos, mas estar em posição de fazer uso de seus direitos. As constatações da pesquisa levam a crer que as universidades e PPGAs, devido à sua inserção, participação e demonstração de conhecimento, estão caminhando para uma condição de igualdade. De acordo com os relatos, nos programas de pós-graduação *stricto sensu* a pesquisa é ponto central e, para as docentes, independe de gênero. As professoras pesquisadoras entrevistadas percebem a academia e os critérios de avaliação do programa como igualitários. Esta percepção é uma representação que adere a uma abordagem gerencialista (HARO, 2017; GAULEJAC, 2007) que toma homens e mulheres como recursos, nada mais que isso, como peças de uma organização. Aqui fica manifesta a acriticidade das representações sociais das entrevistadas quanto à necessidade de uma consideração humana, substantiva, que respeitasse as diferenças de gênero. Da mesma forma que o Fator de Impacto desconsidera a diferença entre ciências humanas e ciências naturais, também a gestão por competências desconsidera diferenças de gênero. A natureza humana é tomada em forma abstrata. No mundo do trabalho, é reduzida a habilidades e competências.

Esta percepção está embasada na representatividade e capacidade de produção feminina. Acredita-se que as universidades sejam motores propulsores e transformadores das pessoas e da sociedade. Para as professoras, os critérios de avaliação adotados pela Capes e pelos PPGAs atingem tanto homens quanto mulheres, ignorando suas diferenças, desprezando suas diferenças. As cobranças por produção, a pressão por quantidade, a carga de trabalho excessiva que se reflete em problemas de saúde, estresse, dificuldade para atingir pontuação geram iguais penalizações para mulheres ou homens. As “penalizações” implicam em pontuação que dá mais ou menos acesso a recursos financeiros e confere status ao programa. O sistema é tecnocrático, gerencialista. As pessoas são invisíveis nesse sistema.

Tanto elas quanto eles devem se submeter às regras impostas pelo órgão regulador e com persistência e dedicação ambos estão atingindo os resultados. A produtividade exigida pelo sistema, percebida como obrigação ou essência do próprio trabalho tem resultado em pesquisadoras que atingem e, por muitas vezes, superam as expectativas e metas estabelecidas

pelos Programas. A intensidade com que a produtividade foi inserida na vida acadêmica destas professoras (e também dos professores) resulta em alguns impactos, e ambos vêm enfrentando um custo pessoal elevado. Ao mesmo tempo deve-se também considerar o custo público do sistema, a drenagem de recursos públicos para o setor privado que a CAPES estimula por meio do gerencialismo das publicações.

Para as docentes a vitimização é um comportamento ultrapassado. O enfrentamento das adversidades e inequidades tornou-se habitual para estas mulheres. Sejam elas jovens ou de mais idade, o que está em pauta na vida destas mulheres é a realização de seus sonhos e a afirmação de suas escolhas. Em sua trajetória profissional elas empreenderam mudanças quebrando barreiras culturais e modificando estereótipos em favor de um mundo mais igualitário de oportunidades.

Em relação à contribuição prática, esta pesquisa demonstra (mesmo não sendo o seu propósito) que a inserção das mulheres no espaço acadêmico é possível e necessária. As IES e os PPGAs podem auxiliar na institucionalização da equidade incentivando e auxiliando a permanência das estudantes em seus Programas. O olhar para a complementariedade entre mulheres e homens precisa ser difundido, as diferenças dos indivíduos já não podem mais ser motivo de distinção entre mulheres e homens.

Vale ressaltar que o termo “distinção” entre homens e mulheres, quer dizer o mesmo que respeito às diferenças, algo necessário e que as organizações ainda não incorporaram nos seus critérios organizacionais, com uma visão de hierarquia de uns sobre outros (marginalização, separação), uma visão de indistinção supostamente igualitária, de indiferença tecnocrática e falta de reconhecimento das diferenças de gênero. A crítica feminista é legítima e bem-vinda na medida em que amplia nossos olhares sobre a mediocridade positivista. Sem dúvida é um tema complexo, por isso é imprescindível evitar simplificações.

Importante considerar que uma parte significativa da gestão dos programas é imposta de cima, submetidas à cultura de auditoria, própria do paradigma gerencialista (ALCADIPANI, 2011b; HARO, 2019). Nenhuma norma da CAPES pode ser descumprida, mas cabe aos gestores dos programas buscar autonomia dentro do que está ao seu alcance, a começar pela conscientização das normas e pressupostos que são impostos pelo sistema avaliativo. O que contrariar interesses públicos deveria ser motivo de crítica e protesto, especialmente no caso de funcionários públicos, que ao tomar posse de seus cargos fazem juramento solene de respeitar os interesses públicos.

A interpretação das representações sociais da trajetória profissional das docentes do *stricto sensu* em Administração em Santa Catarina permitiu identificar a sua visão sobre as rotinas da atividade de docente e pesquisadora, os motivos que desencadearam na escolha pela profissão, as características afetivas que atribuem à dimensão profissional e pessoal, o impacto do gênero na atuação e na dedicação aos estudos e, especialmente, às perspectivas que têm do futuro do *stricto sensu* e das pesquisas que desenvolvem.

5.1 LIMITAÇÕES DA PESQUISA

Entende-se como limitações as dificuldades que podem ter impedido ou restringido o desenvolvimento do estudo da forma como a pesquisadora havia proposto inicialmente. Neste estudo foi possível verificar pelo menos 4 limitações.

Uma limitação importante a ser considerada neste estudo foi a restrição de tempo das professoras. A aplicação dos questionários e a realização das entrevistas ocorreu no segundo semestre do ano de 2018, quando da realização de eventos em comemoração ao dia do Administrador nas IES, eventos científicos, finalização de TCCs, processos seletivos para ingresso nos programas *stricto sensu*, bancas de qualificação e defesa de teses e dissertações... A realização de algumas entrevistas se deu nas pequenas brechas de agenda disponibilizadas pelas docentes durante a finalização do semestre letivo. Considerou-se a realização das entrevistas no primeiro semestre ou mesmo no período de férias acadêmicas, mas diante das demandas docentes e da necessidade de descanso, convívio familiar e estudos, entendeu-se que os resultados poderiam não ter sido muito distintos destes que foram levantados.

Outra limitação pode ter sido a localização geográfica das participantes. Foram entrevistadas docentes de diferentes regiões catarinenses em virtude da localização das IES onde atuam. No entanto, algumas docentes encontravam-se em eventos ou realizando estudos em IES do exterior, dificultando a compatibilidade de agenda entre entrevistada e entrevistadora em virtude do fuso horário. A utilização de tecnologia foi uma importante aliada nesta empreitada e permitiu uma dinâmica interessante na realização das entrevistas.

Uma limitação que gerou certa apreensão foram as negativas de algumas docentes em participar do estudo. As motivações relativas à carga de trabalho e a falta de tempo já eram esperadas, mas relatos de abalo emocional e afastamento do trabalho por recomendação

médica acenderam a luz de alerta e desencadearam questionamentos. Haveria alguma relação entre estas manifestações e a dinâmica de trabalho imposta a um docente de *stricto sensu*? Os distintos papéis desempenhados pelas docentes ao longo da vida estariam causando algum dano físico ou emocional?

Entendeu-se que esta limitação pode se transformar em uma oportunidade de aprofundamento em estudo futuro, buscando compreender os impactos que as demandas acadêmicas podem desencadear nos profissionais que se dedicam à ciência. Igualmente surge a reflexão acerca da dinâmica que se dará após o período de dedicação à academia. Como estes profissionais estão se preparando para o momento de finalizar ou diminuir a intensidade da rotina profissional?

A última limitação percebida está no fato de que as Representações Sociais podem não proporcionar todas as ferramentas para a compreensão do fenômeno. Por meio da Teoria das Representações Sociais foi possível a aproximação ao senso comum de um grupo de pessoas que compartilham de rotinas semelhantes. O objetivo desta tese foi interpretar as Representações Sociais das docentes dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração no que tange à sua percepção sobre produtividade e relações de gênero no ambiente acadêmico e o perfil da pesquisadora catarinense. Sabe-se que existem outros fatores que podem ter influenciado e ainda influenciam o processo de construção da trajetória profissional das docentes. Este é um processo dinâmico e que pode tomar caminhos imprevisíveis... Importante destacar que estes diferentes fatores não são objeto de estudo desta tese.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, A. C. S. de; AZEVEDO, N. **O Instituto Brasileiro de Educação, Ciência e Cultura e a institucionalização da ciência no Brasil, 1946-1966**. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Ciênc. hum. [online]. 2010, vol.5, n.2, pp. 469-492. ISSN 1981-8122.
- ABRIC, J. C. A abordagem estrutural das representações sociais. IN: MOREIRA, A. S. P.; OLIVEIRA, D. C. (org.). **Estudos interdisciplinares de representação social**. 2. Ed. Goiânia: AB, 2000. 27-38 p.
- ACKER, S. **Género y educación**: reflexões sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo. Madrid: Narcea, 1995.
- ADDIS E.; BROUNS, M. **Gender and Excellence in the Making Directorat General for Research**.Bruxelles: Science and Society. Series, EUR 21222, 2004.
- ADDIS, E. **Gender in scientific and academic excellence**. In: Actas del I Congreso internacional sobre sesgo de género y desigualdades en la evaluación de la calidad académica: observatori per la Igualtat. UniversitatAutonóma de Barcelona,2008.
- ADDIS, E. Meta-analysis of gender and science research – Topic report.**Scientificexcellence**. 2010. Disponível em<
[http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/ED761C57A8EAF975C22580F9002C13C0/\\$file/Scientific%20excellence.pdf](http://www.eif.gov.cy/mlsi/dl/genderequality.nsf/0/ED761C57A8EAF975C22580F9002C13C0/$file/Scientific%20excellence.pdf)>. Acesso em 19 de abril de 2018.
- ALBERTI, V. **Manual de história oral**. 3.ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005.
- ALCADIPANI, R. Academia e a fábrica de sardinhas. **Organizações & Sociedade**, Salvador, v. 18, n. 57, p. 345-348, 2011a.
- ALCADIPANI, R. Resistir ao produtivismo: uma ode à perturbação acadêmica. **Cad. EBAPE.BR**, v. 9, nº 4, opinião 3, Rio de Janeiro, Dez. 2011b.
- ALCADIPANI, R.; BRESLER, R. A McDonaldização do Ensino. **Carta capital**, 10 de Maio. São Paulo: Ed. 133, 1999.
- ALDRICH, M. Women in Science. **Journal of women in Culture and Society**. V. 4, n. 1, 1978.
- ALLISON, P. D.; LONG, J. S. Interuniversity mobility of academic scientists. **American Sociological Review**, v.52, p.643-652, 1987.
- ALVES MAZZOTI, A. J., GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**: pesquisa quantitativa e qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.
- AMORÓS, C. **Hacia una crítica de la razón patriarcal**. Barcelona: Anthropos, 1991.
- ANTON SEVILLA, S. Informe: académicas en la Universidad de Alicante. **Cuadernos de trabajos de investigación**, Universidade de Alicante, v. 12, 2005.

ARRANZ, F. Las mujeres y la universidad española: estructuras de doinación y disposiciones feminizadas em el professorado universitario. **Política y Sociedad**, v. 41, p. 223-242, 2004.

ARRUDA, A. Despertando do pesadelo: a interpretação In: MOREIRA, A. S. P.; CAMARGO, B. V.; JESUÍNO, J. C.; NÓBREGA, S. M. (Org.). **Perspectivas teórico-metodológicas em representações sociais**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2005, p. 229-258.

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO. **Boas práticas da publicação científica**: um manual para autores, revisores, editores e integrantes de corpos editoriais. 2010. Disponível em <http://www.anpad.org.br/diversos/boas_praticas.pdf. 2010>. Acesso em: 03/07/2018

BAILYN, L. Academic Careers and Gender Equity: Lessons Learned from MIT. **Gender, Work and Organization**, v. 10, n. 2, p. 137-153, 2003.

BAILYN, L. **Breaking the Mold: Women, Men, and Time in the New Corporate World**. New York: Free Press, 1993.

BANCHS, M. A. Representaciones sociales, memoria social e identidad de género. **Revista Akademos**, Caracas, n. 2, p. 59-76, 1999.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1997.

BENBOW, C.; ARJMAND, O. Predictors of high academic achievement in mathematically talented students: A longitudinal study. **Journal of Educational Psychology**, v. 82, p.430-441, 1990.

BEN-DAVID, J.; COLLINS, R. Social Factors in the Origins of New Science: The Case of Psychology. **American Sociological Review**, v.31, p.451-465, 1966.

BERRYMAN, S. **Who will do science?** Minority and Female attainment of science and mathematics degrees: Trends and Causes. New York: MA, 1983.

BERTERO, C. O. Editorial. **Revista de Administração de Empresas-eletrônica**, v. 6, n. 1, 2007.

BERTERO, C. O.; ALCADIPANI, R. Guerra fria e ensino do management no Brasil: o caso da FGV-EAESP. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 3, p. 284-299, 2012.

BERTERO, C. O.; CALDAS, M. P.; WOOD JR., T. Produção científica em administração de empresas: provocações, insinuações e contribuições para um debate local. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 3, n. 1, p. 147-178, 1999.

BERTERO, C. Os desafios da produção de conhecimento em administração no Brasil. **Cadernos EBAPE**, v. 11, n. 1, p. 181-196, 2013.

BIANCHETTI, L.; SGUISSARDI, V. **Dilemas da pós-graduação: gestão e avaliação**. Autores Associados. 2009.

BIRD, S. R. Unsettling universities' incongruous gendered bureaucratic a case-study approach. *Gender, Work and Organization*, v. 18, n. 2, p. 202-230, 2011.

BOEIRA, S. L.; KOSLOWSKI, A. A. Paradigma e disciplina nas perspectivas de Kuhn e Morin. R. Inter. Interdisc. **INTERthesis**, Florianópolis, v.6, n.1, p. 90-115, jan./jul. 2009.

BOHAN, J. S. Regarding gender: essentialism, constructionism and feminist psychology. **Psychology of Women Quarterly**, n. 17, p. 5-21, 1993.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand do Brasil, 1989.

BRASIL. Decreto nº 73.411, de 4 de Janeiro de 1974. Institui o Conselho Nacional de Pós-Graduação e dá outras providências. Brasília, Diário Oficial da União - Seção 1 - 7/1/1974, Página 129 (Publicação Original).

BRASIL. Lei nº 1.310, de 15 de Janeiro de 1951. Cria o Conselho Nacional de Pesquisas e dá outras providências. Rio de Janeiro – RJ. Diário Oficial da União - Seção 1 - 16/1/1951, Página 809 (Publicação Original).

BRASS, D. J. Men's and women's networks: A study of interaction patterns and influence in an organization. **Academy of Management Journal**, v. 28, n. 2, p. 327-343, 1985.

BRITO, E. P. Z. Editorial. **Revista Angrad**, v. 10, n. 2, 2009.

BRYM, R. J.; HAMLIN, C. L.; MUTZENBERG, E. V. S.; MAIOR, H. P. S. **Sociologia: sua bússola para um novo mundo**. São Paulo: Cengage Learning, 2006.

BURIN, M. Género femenino, familia y carrera laboral: conflictos vigentes" . **Revista Subjetividad y Procesos Cognitivos**, n. 5.p. 48-77, 2004.

CANDAU, J. **Pour um mouvement Slow Science**: 17 juillet 2011. Disponível em <<http://slowscience.fr>>. Acesso em:03/07/2018.

CANDIDO, M. Universa. Professora da USP entra em ranking de cientistas mais influentes do mundo. Disponível em: <<https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/11/27/professora-da-usp-entra-em-lista-de-cientistas-mais-influentes-do-mundo.htm?fbclid=IwAR0nD3I0EU6zKIIPUgHuZt1gbBtdk3MqDNDysUN-aP1BCWjr6hz8WTZJ2iQ&cmpid=copiaecola&cmpid=copiaecola>>. Acesso em 01 de dez. de 2019.

CASADO, E. CALONGE, S. **Conocimiento social y sentido comum**. Caracas: Fondo Editorial de Humanidades y Educación, 2001. (Estudios: Letras).

CASTRO, R. V. Prefácio. In.: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

CASTRO, S. F. de. **As representações sociais dos professores de alunos com síndrome de Down incluídos nas classes comuns do ensino regular**. Dissertação de Mestrado em Educação, Santa Maria, RS, 2006.

CFE – Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965 [Documento]. Revista Brasileira de Educação, nº 30, Set /Out /Nov /Dez, 2005.

CHAKRAVARTY, R. C. Productivity of Indian women scientists. **Productivity**, v.27, n.3, p. 259-284, 1986.

CHALA, Â. Maternidade X carreira científica, **Jornal da Universidade**, p. 11, dez. 2017. Disponível em <https://issuu.com/jornaldauniversidade/docs/ju_208_dezembro_2017/11>. Acesso em 08 de maio de 2018.

COBO, R. B. El género em las ciencias sociales. **Cuadernos de trabajo social**, v. 18, p. 249-258, 2005.

COELHO, F. S. Revisitando as Origens do Ensino de Graduação em Administração Pública no Brasil. IN: ENCONTRO DE ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA E GOVERNO, 2008. Salvador. **Anais...** Salvador, EnAPG, 2008.

COLE, J. R.; ZUCKERMAN, H. Marriage, Motherhood, and Research Performance in Science, **Scientific American**, n. 255, p. 119-125, 1987.

COLE, J. R.; ZUCKERMAN, H. Marriage, Motherhood, and Research Performance in Science, **Scientific American**, n. 255, p. 119-125, 1987.

COLE, J.; COLE, S. **Social Stratification in Science**, Chicago: University of Chicago Press 1973.

COLE, S. Age and scientific performance. **American Journal of Sociology**, v. 84, p. 958-977, 1979.

CONNELL, R. W. **Masculinities: Knowledge, power and social change**. Berkely/Los Angeles: University of California Press, 1995.

CONSELHO NACIONAL DE DESENVOLVIMENTO CIENTÍFICO E TECNOLÓGICO – CNPq. História. Disponível em <<http://www.cnpq.br>>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. História e Missão. Disponível em <<http://www.capes.gov.br/historia-e-missao>>. Acesso em 25 de agosto de 2019.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Relatório da Avaliação Quadrienal 2017: Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo**. Brasília, 2017. Disponível em:

<<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br/resultado-da-avaliacao-quadrienal-2017-2>>. Acesso em 04 de abril de 2017.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL EM NÍVEL SUPERIOR, CAPES. **Avaliação quadrienal**. Disponível em: <<http://avaliacaoquadrienal.capes.gov.br>>. Acesso em 18 de abril de 2018.

COSER, L. A. **Greedy Institutions: Patterns of Undivided Commitment**. New York: Free Press, 1974.

COSER, L. A. **Greedy Institutions: Patterns of Undivided Commitment**. New York: Free Press, 1974.

CRAMER, L.; PAULA NETO, A.; SILVA, A. L. A inserção do feminino no universo masculino: representações da educação superior. **O&S**, v. 9, n. 24, maio/agosto 2002.

CRAWFORD, M. **Talking Difference: on gender and languages**. Thousand Oaks: Sage Publications, 1995.

CURY, C. R. J. O debate sobre a pesquisa e a avaliação da pós-graduação em educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 43, p. 163-165, 2010.

DAVIS, D.E.; ASTIN, H.S. Life cycle, career pattern and gender stratification in academe: breaking myths and exposing truths. In: LIE, S.S.; O'LEARY, Y V. **Storming the tower: women in the academic world**, East Brunswick, NJ: Nichols/GP Publishing, p. 89-110, 1990.

DE ROSA, A. From theory to metatheory in Social Representations: The lines of argument of the theoretical-methodological debate. IN: **Social Science Informations**, v. 33, n. 2, p. 273-303, 1994.

DEMO, Pedro. **Metodologia do conhecimento científico**. São Paulo: Atlas, 2000.

DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa: aportes metodológicos**. Campinas: São Paulo: Papirus, 2001.

DESLANDES, S. F. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. IN: DESLANDES, S. F; GOMES, R; MINAYO, M. C. de S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 27 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

DINIZ, E. Editorial. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 4, 2012a.

DINIZ, E. Editorial. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 5, 2012b.

DINIZ, E. Editorial. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 6, 2012c.

DOISE, W. Debating social representations. IN: BREAKWELL, G. M.; CANTER, D. V. (org.). **Empirical approaches to social representations**. Oxford: Clarendon, 1993. 157-170 p.

DOISE, W. Les représentations sociales. In.: GHIGLIONE, R.; BONET, C.; RICHARD, J. F. (Eds.), **Traité de psychologie cognitive**, Paris: Dunod, 1990, p. 111 - 174.

DUPUIS, Jacques. **Em nome do pai**. Uma historia de paternidades. São Paulo: Martins Fonte, 1989.

DUVEEN, G. O poder das ideias. IN: MOSCOVICI, S. **Representações sociais: investigações em psicologia social**. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2003.

ELIZONDO, A.; SILVESTRE, M.; NOVO, A. Igualdad entre mujeres en las universidades españolas: reflexión crítica sobre el catálogo de indicadores del sistema universitario español del MEC. In: **Actas del I Congreso internacional sobre sesgo de género y desigualdade en la evaluación del calidad académica**. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona, 2008.

FALASTER, C.; FERREIRA, M. P.; CANELA, R.. Motivos de rejeição dos artigos nos periódicos de administração. **O&S - Salvador**, v. 23, n. 77, p. 285-306, Abr./Jun. 2016.

FARR, R. A. **As raízes da moderna psicologia social**. Petrópolis: Vozes, 1998.

FERNANDES SEBÁSTIAN, J.; FUENTES, J. F. Entrevista com Reinhart Koselleck. In: JASMIN, M. G.; FERES JUNIOR, J. (Org.). **História dos conceitos: debates e perspectivas**. Rio de Janeiro: PUC-Rio; Loyola; IUPERJ, 2006. P. 135-169.

FISCHER, T. Alice através do espelho ou Macunaíma em Campus Papagalli? Mapeando rotas de ensino dos estudos organizacionais no Brasil. **Organizações e sociedade – O&S**. v. 10, n. 28, - set./dez. 2003.

FOX, M. F. Gender, Family Characteristics, and Publication Productivity among Scientists. **Social Studies of Science**, n. 35, p. 131, 2005.

FOX, M. F.; FAVER, C. A. Men, Women, and Publication Productivity: Patterns among Social Work Academics. **The Sociological Quarterly**, v. 26, p. 537-549, 1985.

FRANKL, V. E. **Em busca de sentido: um psicólogo no campo de concentração**. 21ª ed. São Leopoldo: Sinodal, 2005.

FREITAS, M. O pesquisador hoje: entre o artesanato intelectual e a produção em série. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 9, n. 4, p. 1158-1163, 2011.

FROTA, G. B. **Estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho: um estudo em uma IES no estado de Minas Gerais**. 142 f. (Dissertação Mestrado). Puc Minas, 2012.

GARCÍA, M. L.; GARCÍA, M. A.; ALONSO, M. J.; ANDINO, S.; ARRANZ, F. Y.; CIRUJANO, P. **La carrera académica de las mujeres en la universidad española**. Trayectorias profesionales por género. 2000. Disponível em: <http://www.mtas.es/mujer/mujeres/estud_inves/2000/445p.pdf>. Acessado em 18 de abril de 2018.

GARDNER, H. **Estruturas da mente**: a teoria das inteligências múltiplas. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1994.

GARDNER, H. **Inteligência**: um conceito reformulado. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GARDNER, H. **Las cinco mentes del futuro**. Edición ampliada y revisada. Barcelona; Buenos Aires; México: Paidós, 2008.

GAUCHE FARBER, S. SILVEIRA, A. GODOI, C.K. **Equilíbrio na Relação Carreira Docente-Família: um estudo Fenomenológico com Pesquisadoras de Universidades Federais**. In: Encontro de Gestão de Pessoas e Relações de Trabalho, 2011. João Pessoa/PB. **Anais...** Rio de Janeiro: ANPAD, 2011, CD-ROM.

GAUCHE, S.; VERDINELLI, M. A.; RAMEZANALI, M. **A universidade está contribuindo para a igualdade de gênero? um olhar sobre a percepção dos docentes de pós-graduação**. Revista Gestão Universitária na América Latina - GUAL, v. v.5, p. 1, 2012.
GAUCHE, S. **Igualdade de gênero nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Administração da região Sul do Brasil**. Tese de Doutorado em Administração e Turismo. Universidade do Vale do Itajaí, UNIVALI, Biguaçu, 2014.

GAULEJAC, V. de. **Gestão como doença social**: ideologia, poder gerencialista e fragmentação social. Tradução: Ivo Storniolo. Aparecida, SP: Ideias & Letras, 2007.

GODOI, C. K.; MATTOS, P. L. C. L. Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In: GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELLO, R.; SILVA, A. B. (Orgs.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais**: paradigmas, Estratégias e Métodos. São Paulo: Saraiva, 2006.

GODOI, C.; XAVIER, W. O produtivismo e suas anomalias. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 10, n. 2, p. 456-465, 2012.

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

GOETZ, A. M. National Women's Machinery: State-Based Institutions to Advocate for Gender Equality. In: RAI, S. **Mainstreaming gender, Democratizing the State?** Institutional Mechanism for the Advancement of Women. Manchester: United Nations and Manchester University Press, p. 69-95, 2003.

GOSSELAIN, O. P. Slow Science, la désexcellence. **Uzance**, n. 1, p. 129-140, 2011.
Disponível em: <http://www.cdsauwb.be/www.cds-auwb.be/uploads/file_/Slow%20Science.pdf>. Acesso em: 03/07/2018.

GRANT, L.; KENNELLY, I.; WARD, K. Revisiting the Gender, Marriage, and Parenthood Puzzle in Scientific Careers, **Women's Studies Quarterly**, n. 28, p. 62-83, 2000.

GRANT, L.; WARD, K. B. Gender and Publishing in Sociology, **Gender & Society**, n.5, p. 207-223, 1991.

GUARESCHI, P. Representações sociais: alguns comentários oportunos. IN: NASCIMENTO-SCHULZE, C. (org.). **Novas contribuições para a teorização e pesquisa em Representação Social**. Florianópolis: [s.n.], 1996. Coletâneas da ANPEPP, p. 9-30.

GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). **Texto em Representações Sociais**. 6. Ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

GUARESCHI, P.A.; JOVCHELOVITCH, S. Introdução. In: GUARESCHI, P.A.; IZQUIERDO, M.J. Uso y abuso del concepto de género. In. VILANOVA, M. (org.). **Pensar las diferencias**. Barcelona: Universitat de Barcelona; ICD, 1994.

GUERREIRO RAMOS, A. **A redução sociológica**. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1996.

GUERREIRO RAMOS, A. **Uma introdução ao histórico da organização racional do trabalho**. Brasília; Conselho Federal de Administração (CFA), 2009, 132 p.

GUIL, A. B.; SOLANO, A. P.; ÁLVAREZ, M. G. **La situación de las mujeres em las universidades publicas andaluzas**. Consejo Economico e Social de Andalucía, Sevilla, 2005.

GUIMARÃES, J. A.; Alves, I. T. G. Dez anos do portal de periódicos da Capes: histórico, evolução e utilização, **RBPG**, v. 7, n. 13, p. 218-246, 2010.

HACKETT, E.J. Essential Tensions: Identity, Control, and Risk in Research, **Social Studies of Science**, v. 35, n.5, p.787-826, 2005.

HAGSTROM, W. **The Scientific Community**, New York: Basic Books, 1965.

HAKIM, C. Grateful slaves and self-made women: fact and fantasy in women's work orientations, **European Sociological Review**, v.7, n.2, p. 101-121, 1991.

HAKIM, C. Lifestyle preferences as determinants of women's differentiated labour market careers, **Work and occupations**, v. 29, n. 4, p. 428-459, 2002.

HAKIM, C. **Models of the Family in Modern Societies**, Ashgate Publishing, Farnham, 2004.

HARA, N.; SOLOMON, P.; KIM, S.; SONNENWALD, D. H. An Emerging View of Scientific Collaboration, **Journal of the American Society for Information Science and Technology**, v. 54, n.10, p. 952-965, 2003.

HARO, F. A. Gerencialismo universitário y publicacion científica. **Debats**. Volumen 133/1, 2019, p. 47-62.

HARO, F. A. O impacto de (não) ter impacto: Para uma sociologia crítica das publicações científicas. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, 113, 2017, 83-106.

HOJAT, M.; GONNELLA, J.; CAELLEIGH, A. Impartial judgment by the “gatekeepers” of science: fallibility and accountability in the peer review process. **Advances in Health Sciences Education: Theory and Practice**, v. 8, n. 1, p. 75-96, 2003.

HONIG, B.; BEDI, A. The fox in the hen house: a critical examination of plagiarism among members of the academy of management. **Academy of Management Learning & Education**, v. 11, n. 1, p. 101-123, 2012.

HUDSON, J. Trends in Multi-authored Papers in Economics, **Journal of Economic Perspectives**, v. 10, n.3, p. 153-58, 1996.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse Estatística da Educação Superior 2017**. Brasília: Inep, 2018. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em: 08 de agosto de 2019.

IZQUIERDO, M .J. **El seximes a la universitat: estudi comparatiu del personal assalariat de les universitats públiques catalanes**. Servei de publicacions, Universitat autònoma de Barcelona, 2004.

JESUINO, J. C. Um conceito reencontrado. In.: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

JIRS, X Jornada Internacional E VIII Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais. **Campos, vertentes e fronteiras**. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2017. Disponível em <<http://www.jirs2017.com.br/site/capa>>. Acesso em 20 de dezembro de 2017.

JODELET, D. A fecundidade múltipla da obra “A Psicanalise, sua imagem e seu publico”. In.: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

JODELET, D. **As representações sociais**. Tradução de Lilian Ulup. Rio de Janeiro: EDUERJ. 2001.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, concept et theorie. In: **Psychologiesociale**. Paris: PUF, 1990.

JODELET, D. Représentation sociale: phénomènes, conceptet théorie. In.: MOSCOVICI, S. (Ed.) **Psychologie Sociale**. Paris: PUF, 1984/1988, p. 357-378.

JODELET, D. Représentations sociales: un domaine en expansion. In: (org.). **Les Représentations sociales** . Paris :PUP,1989.

JODELET, D.Prefácio.In: SA, C. P. **A Construção do Objeto de Pesquisa em Representações Sociais**. Rio de Janeiro : EdUERJ, 1998.

JOVCHELOVITCH, S. In defense of representations. **Journal for the Theory os Social Behaviour**, v. 26, n. 2, p. 121-135, 1996.

KANTER, R. M. **Men and women of the Corporation**. New York: Basic Books, 1977.

KIM, HK. Analyzing the gender division of labor: the cases of the United States and South Korea. **Asian Perspective**, v. 33, n. 2, p. 181-229, 2009.

KISS, D.; BARRIOS, O.; ALVAREZ, J. Inequidad y diferencia. Mujeres y desarrollo académico. **Estudios Feministas**, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 85-105, 2007.

KNORR-CETINA, K. **Epistemic Cultures: How the Sciences Make Knowledge**. Cambridge, Ma: Harvard University Press, 1999.

KOPELKE, A. L. **Desafios da Inserção da Dimensão Crítica e Reflexiva no Ensino de Graduação em Administração**. Tese de Doutorado em Administração. Universidade Federal de Santa Catarina, UFSC, Florianópolis, 2017.

KOPELKE, A. L.; AIRES, N.; BOEIRA, S. L. Guerreiro Ramos: trajetória e interlocutores. **Revista Pensamento Contemporâneo em Administração – RCPA**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, abr./jun. 2017. Disponível em <<http://www.uff.br/pae/index.php/pca/article/view/978>>. Acesso em 08/03/2018.

KUHN, T. S. **The Essential Tension: Selected Studies in Scientific Tradition and Change**, Chicago, IL: University of Chicago Press, 1977.

KULIK, L. The impact of social background on gender-role ideology: parents versus children's attitudes. **Journal of Family Issues**, v. 73, 2002.

KYVIK, S. Motherhood and Scientific Productivity, **Social Studies of Science**, v. 20, p.149-60, 1990.

KYVIK, S.; TEIGEN, M. Childcare, Research Collaboration, and Gender Differences in Scientific Productivity, **Science, Technology, and Human Values**, v.21, p. 54-71, 1996.

LAGARDE, M. **Claves feministas para el poderío y la autonomía de las mujeres**. Sevilla: Instituto Andaluz de la Mujer, 1990.

LAHLOU, S. Difusão das representações e inteligência coletiva distribuída. In.: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

LAPERRIÈRE A. A teorização enraizada (grounded theory): procedimento analítico e comparação com outras abordagens similares. In: POUPART, J.; DESLAURIERS, J.P.; GROULX, L.H.; LAPERRIÈRE, A.; MAYER, R.; PIRES, A.P. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes; 2008. p. 353-409.

LEAHEY, E. Gender Differences in Productivity: Research Specialization as a Missing Link', **Gender & Society**, v. 20, n.6, p.754-780, 2006.

LEAHEY, E. Not by Productivity Alone: How Visibility and Specialization Contribute to Academic Earnings. **American Sociological Review**, n.72, p. 533-561, 2007.

LEAHEY, E.; REIKOWSKY, R. C. Research Specialization and Collaboration Patterns in Sociology. **Social Studies of Science**, v. 38, n. 3, p. 425-440, 2008.

LEAHEY, E.; REIKOWSKY, R. Research Specialization and Collaboration

LEAL, M. C. Caminhos e Descaminhos do Brasil Nuclear: 1945 – 1958. Tese de mestrado apresentado ao IUPERJ como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Ciência Política, em março de 1982. Rio de Janeiro – RJ: IUPERJ, 1982.

LEITE, N. R. P. A. A ética na produção, orientação, submissão, avaliação e publicação científica: quem assume a responsabilidade? **Encontro de Ensino e Pesquisa em Administração e Contabilidade**, João Pessoa, PB: Brasil, 3, 2011.

LIE, S. S. The juggling act: Work and family in Norway. In: LIE, S.S; O'LEARY, V.E **Storming the Tower: Women in the Academic World**. London: Kogan, p.108-128. 1990.

LONG, J. S. Measures of Sex Differences in Scientific Productivity. **Social Forces**, v.71, p.159-178, 1992.

LOURO, G.L. **Gênero e magistério: identidade, história e representação** [online]. 2000b. Disponível: <<http://www.ufrgs/faced/geerge/duvida.html>>. Acesso em 03 de julho de 2018.

LOURO, G.L. **Nas redes do conceito de gênero** [online]. 2000a. Disponível em: <<http://www.ufrgs/faced/geerge/duvida.html>>. Acesso em 03 de julho de 2018.

MACHADO, A. M. N. Políticas que impedem o que exigem: dimensões controvertidas na avaliação da pós-graduação brasileira. **Universidade e Sociedade**, v. 39, p. 137-149, 2007.

MACHADO, A.; BIANCHETTI, L. (Des)fetichização do produtivismo acadêmico: desafios para o trabalhador pesquisador. **Revista de Administração de Empresas**, v. 5, n. 3, p. 244-254, 2011.

MACHADO, M. **O ensino de administração pública no Brasil**. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas, 1966.

MALLARD, G.; LAMONT, M.; GUETZKOW, J. The pragmatics of evaluation: Beyond disciplinary wars in the assessment of fellowship proposals in the social sciences and humanities. In: **Conference Sociological Theory and Empirical Research**. Chicago: American Sociological Association Meetings, 2002.

MARTINS-SIVA, P. de O.; SILVA JUNIOR, A. da; PERONI, G. G. H.; MEDEIROS, C. P. de; VITORIA, N. O. Teoria das representações sociais nos estudos organizacionais no Brasil: análise bibliométrica de 2001 a 2014. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. 4, artigo 3, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2016.

MASCARENHAS, A.; ZAMBALDI, F.; MORAES, E. Rigor, relevância e desafios da academia em administração: tensões entre pesquisa e formação profissional. **Revista de Administração de Empresas**, v. 51, n. 3, p. 265-279, 2011.

MATOS, P. L. C. L. Nós e os Índices: a propósito da pressão institucional por publicação, **RAE**, v. 48, n. 2, p. 144-149, 2008.

MATTOS, P. L. C. L. de. Nós e os índices – a propósito da pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 2, p. 144-149, 2008.

MATTOS, P. L. C. L. de. Pés de barro do texto “produtivista” na academia. **Revista de Administração de Empresas**, v. 52, n. 5, p. 566-573, 2012.

MATTOS, P. L. C. L. de. Sobre a ética do pesquisador: uma dimensão pouco explorada. **Gestão. Org**, v. 3, n. 3, p. 274-280, 2005.

MEDRADO, B. A masculinidade nos comerciais de televisão. **XX Reunião Anual da ANPOCS**. Caxambu, 1996.

MELLO, C.; CRUBELLATE, J.; ROSSONI, L. Redes de coautorias entre professores de programas brasileiros de pós-graduação (*stricto sensu*) em administração: aspectos estruturais e dinâmica de relacionamento. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 10, n. 5, p. 130-153, 2009.

MELO, D.; SERVA, M. A agenda do professor-pesquisador em Administração: uma análise baseada na sociologia da ciência. **Cad. EBAPE.BR**, v. 12, n. 3, artigo 4, Rio de Janeiro, Jul./Set. 2014.

MERTON, R. K. The Normative Structure of Science. In: STORER, N. **The sociology of science: Theoretical and empirical investigations** Chicago: The University of Chicago Press, p. 267-278, 1973.

MILLER, A.; TAYLOR, S.; BEDEIAN, A. Publish or perish: academic life as management faculty live it. **Career Development International**, v. 16, n. 5, p. 422445, 2011.

MILLS, P. K. **Managing service industries**: Organization practices in a postindustrial econoinv. Cambridge, MA: Ballinger Publishing, 1986.

MINAYO, M. C. de S. **O conceito de representações sociais dentro da sociologia clássica**. IN: GUARESCHI, P.; JOVCHELOVITCH, S. (org.). Textos em representações sociais. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Instituições de ensino superior**. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em 10 de abril de 2018.

MOEN, R.; ERICKSON, M. A.; DEMPSTER-MCCLAIN, D. Their mother’s daughters? The intergenerational transmission of gender a in a world of changing roles. **Journal of Marriage and the Family**, v. 59, p. 281-293, 1997.

MOLINER, P. Formation et stabilisation des représentations sociales. In: MOLINER, P. (Dir.). **La Dynamique des représentations sociales: pourquoi et comment les représentations se transforment-elles?** Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble, 2001. P. 245-268. (Viessociales).

MONTOYAMA, Shozo; In: O Almirante e o novo Prometeu: Álvares Alberto e a C&T. MONTOYAMA, Shozo; GARCIA, João Carlos Vitor. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Centro Interunidade da História da Ciência e da Tecnologia, 1996.

MOREIRA, A. F. A. A Cultura da performatividade e a avaliação da Pós-Graduação em Educação no Brasil, **Educação em Revista**, v. 25, n. 3, p. 23-42, 2009.

MOREIRA, C. O. F.; HORTALE, V. A.; HARTZ, Z. A. Avaliação da pós-graduação: buscando consenso. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, v. 1, n. 1, p. 26-40, 2004.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. Tradução e organização de Edgar de Assis Carvalho e Maria da Conceição de Almeida. São Paulo: Cortez, 2009.

MORIN, E. **O Problema Epistemológico da Complexidade**. Lisboa: Publicações Europa América, 1984.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.

MOSCOVICI, S. **A representação social da psicanálise**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MOSCOVICI, S. L'è redes représentations sociales. In: **Textes de base enpsychologie**. Paris: TDB, 1990.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public** (2ªed., revista). Paris: PUF, 1976.

MOSCOVICI, S. **La psychanalyse, son image et son public**. Paris: PUF, 1961.

MOSCOVICI, S. Le premier article. Le Journal des Psychologues. Numéro hors série, 2003, p. 10 – 13.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. E. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

MOSCOVICI, S. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Editado em inglês por Gerard Duveen; traduzido do inglês por Pedrinho A. Guareschi. 7. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MOSCOVICI, S. Sociedade contra a natureza. Rio de Janeiro: Vozes, 1975. CASTRO, R. V. de. Prefácio. In.: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais**: 50 anos. Brasília: Technopolitik, 2011.

MOURA, M. E. B. ANAIS da IX Jornada Internacional E VII Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais. **Representações Sociais e Sociedades em Movimento**. Teresina, Piauí, 2015.

NAKHAIE, M. R. Gender differences in publication among university professors in Canada. **Canada nReview of Sociology and Anthropology**, v.39, n. 2, p. 151-179, 2002.

NASCIMENTO, L. F. Modelo Capes de avaliação: quais as consequências para o triênio 2010-2012? **Administração: Ensino e Pesquisa**, v. 4, n. 11, p. 579-600, 2010.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas – RAE**, vol. 43, nº 2, p. 43-54, abr./maio/jun./2003.

NOGUEIRA, M. A. Organizações complexas e sociedade da informação. O “sofrimento” como metáfora organizacional. **Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 145-162, 2003.

NOONAN, M. The impact of domestic Work on Men’s and Women’s Wages. **Journal os Marriage and Family**, v. 63, n. 4, p. 1134-1145, 2001.

NUSSBAUM, M.C. **Las mujeres y el desarrollo humano**. Barcelona: Herder, 2012.

ODM BRASIL. **Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em <<http://www.odmbrasil.gov.br/>>. Acesso em 13 de março de 2019.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de metodologia científica**: projeto de pesquisas, TGI, TCC, monográficas, dissertações e teses. 2. ed. São Paulo: Pioneira, 1997.

OSBORN, M. et al. **Reporto n Science Policies in the European Union**: Promoting Excellence through Mainstreaming Gender Equality. ETAN Expert Working Group on Women and Science, Brussels: European Commission, 2000.

PALOMA, R. **Does gender matter in scientific leadership? Gender and excellence Making**. Science and Society, 2004. Disponível em: http://ec.europa.eu/research/science-society/home_en.cfm. Acesso em abril de 2013.

PARENT IN SCIENCE. **Entendendo a maternidade dentro do universo científico brasileiro**. Disponível em <<https://www.parentinscience.com/sobre-o-parent-in-science>>. Acesso em 13 de agosto de 2017.

PATRUS, R.; DANTAS, D. C.; SHIGAKI, H. B. O produtivismo acadêmico e seus impactos na pós-graduação *stricto sensu*: Uma ameaça à solidariedade entre pares? **Cadernos Ebape.br**. v.13, n. 1, 2015.

PATRUS, R.; LIMA, M. Entre a Formação de Professores e de Pesquisadores nos Programas de Pós-graduação *Stricto sensu* em Administração: Contradições e Alternativas. **Anais do XXXVI EnANPAD**. Rio de Janeiro: Brasil, 2012.

Patterns in Sociology. **Social Studies of Science**. v. 38, n. 3, p. 425-440, 2008.

PEGINO, P. M. F. **As Relações Acadêmicas de Produção na Pós-Graduação em Administração no Brasil**. Tese (doutorado) - Escola de Administração de Empresas de São Paulo, 2014.

PINTO, A. C.; ANDRADE, J. B. de. Fator de Impacto de Revistas Científicas: Qual o Significado deste Parâmetro? **Química Nova**. São Paulo, v. 22, n. 3, p. 448-453, jun. 1999. Disponível em <<https://dx.doi.org/10.1590/S0100-40421999000300026>>. Acesso em 04 de outubro de 2019.

PLECK, J. H.; SONENSTEIN, F. L.; KU, L. C. Attitudes to ward male roles among adolescent males: a discriminant validity analysis. **Sex Roles**, v. 30, n. 7/8, p. 481-501, 1994.

PRICE, D. S. **Little Science, Big Science ... And Beyond**, New York: Columbia University Press, 1963.

PRPIC, K. Gender and Productivity Differentials in Science, **Scientometrics**, v. 55, p.27-58, 2002.

RAMOS, A. G. **A Nova Ciência das Organizações: uma reconceituação da riqueza das nações**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1989.

RAMOS, R. Metáforas sociales del tiempo en Espana: una investigación empírica. In: PRIETO, C. **Trabajo, género y tiempo social**. Madrid: Editorial Complutense, 2007.

RESKIN, B. F. Including mechanisms in our models foascriptive inequality. **American Sociological Review**, v. 68, p. 1 – 21, 2003.

RESKIN, B. F. Scientific Productivity and the Reward Structure of Science, **American Sociological Review**, v.42, p.491-504, 1977.

RESKIN, B. F. Scientific Productivity, Sex, and Location in the Institution of Science. **American Journal of Sociology**, v. 83: p. 1235-1243, 1978.

RIBEIRO, D. A.; SACRAMENTO, A. R. S. Ensino e currículo em administração: a opção brasileira. **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador-BA, v. 10, n. 2, p. 193-205, jul./dez. 2009.

RICH, A. **Of woman born: mother hood as experience and institution**. New York: W. W. Norton & Company, 1976.

RODRIGUES, L. O. C. Publicar mais, ou melhor? O Tamanduá Olímpico, **Revista Brasileira de Ciência e Esporte**, v. 29, n. 1, p. 35-48, 2007.

RODRIGUES, S. B. Comentando: ‘Quem responde pelo desempenho limitado da produção científica em Administração no Brasil?’ **Organizações & Sociedade**, v. 11, n. 29, p. 193-196, 2004.

RODRIGUES, S. B.; REZENDE, N. A. O tamanduá olímpico a caminho da obesidade científica. **Revista Médica de Minas Gerais**, v. 20, n. 3, p. 375-379, 2010.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de estágio e de pesquisa em administração: guias para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudos de caso**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROESCH, S. M. A. Quem responde pelo desempenho limitado da produção científica em Administração no Brasil? **Organizações & Sociedade**, v. 10, n. 28, p. 165-167, 2003.

ROSA, A. “Nós e os índices” – um outro olhar sobre a pressão institucional por publicação. **Revista de Administração de Empresas**, v. 48, n. 4, p. 108-114, 2008.

SALO, P.; HEIKKINEN, H. **Slow science**: an alternative to macdonaldization of the academic lifestyle, 2011. Disponível em <<http://slowscience.fr/wp-content/uploads/2011/07/Slow-Science-English-2011.pdf>>. Acesso em 03 de julho de 2018.

SANDEL, M. **O que o dinheiro não compra**: os limites morais do mercado. Civilização Brasileira. 2012.

SANDSTROM, U.; HALLSTEN, M. **Can research councils promote scientific excellence without gender bias?** Gender and excellence Making. Science and Society, 2004. Disponível em: http://ec.europa.eu/research/science-society/home_en.cfm. Acesso em 03 de junho de 2018.

SANTOS, G. T. dos; DIAS, J. M. de B. Teoria das representações sociais: uma abordagem socio psicológica. **PRACS: Revista eletrônica de Humanidades do Curso de Ciências Sociais da UNIFAP**. Macapá, v. 8, n. 1, p. 173-187, jan.-jun. 2015.

SANTOS, L. Formação de professores na cultura do desempenho. **Educação & Sociedade**, v. 25, p. 1145-1157, 2004.

SANTOS, M. de F. de S. ANAIS da VIII Jornada Internacional E II Conferência Brasileira Sobre Representações Sociais. **Desenvolvimento da teoria das representações sociais**: viagens euro-americanas. Recife, Pernambuco, 2013.

SANTOS, N. B. dos. Resenha do livro Representações Sociais: Investigações em psicologia social. Serge Moscovici. **Revista Ciências e Ideias**, v. 1, n. 2, abr./set. 2010.

SARAIVA, L. A. S. A educação superior em administração no Brasil e a questão da emancipação: um túnel no fim da luz? **Revista Gestão e Planejamento**, Salvador, v. 12, n. 1, p. 41-60, jan./jun. 2011.

SCHIEBINGER, L.; KLINGE, I.; ARLOW, A.; NEWMAN, S. **Gender Innovation**: Mainstreaming sex and gender analyses into basic and applied research. In: SCHIEBINGER, L. Meta-Analyses of gender and science research-topic report, 2010

SCHWEITZER, L.; NG, E.; LYONS, S.; KURON, L. Exploring the Career Pipeline: Gender differences in Pre-career expectations. **Industrial Relations**, v. 66, n. 3, p. 422-444, 2011.

SCOTT, J. W. Gênero: uma categoria útil para análise histórica. In: **Educação e realidade**. Porto Alegre, v. 20, n.2. jul/dez, 1995.

SÊGA, R. A. O conceito de representação social nas obras de Denise Jodelet e Serge Moscovici. **Anos 90**, Porto Alegre, n. 13, julho. 2000.

SENA, V. Maternidade diminui produção acadêmica. Mas não aparece no Lattes. **Estadão**. 2018. Disponível em <<https://arte.estadao.com.br/focas/capitu/materia/maternidade-diminui-producao-academica-mas-nao-aparece-lattes>>. Acesso em 31 de dezembro de 2019.

SERVA, M. O surgimento e o desenvolvimento da epistemologia da administração – inferências sobre a contribuição ao aperfeiçoamento da teoria administrativa. **RGO Revista Gestão Organizacional**. Vol. 6 – Edição Especial, 2013.

SGUISSARDI, V. A avaliação defensiva no “modelo CAPES de avaliação” – É possível conciliar avaliação educativa com processos de regulação e controle do Estado? **Perspectiva**, v. 24, n. 1, p. 49-88, 2006.

SGUISSARDI, V. Produtivismo acadêmico. In: Oliveira, D. A.; Duarte, A.; Vieira, L. (Org.). **Dicionário de Trabalho, Profissão e Condição Docente**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação/UFMG, 2010. 22 p.

SHAKESPEARE, William. **Aprender**. Disponível em: <<http://www.usinadeletras.com.br/exibelotexto.php?cod=66773&cat=Poesias&vinda=S>>. Acesso em: 12 de março de 2019.

SHIGAKI, H. B.; PATRUS, R. O papel da produção intelectual no sistema de avaliação dos programas de Administração pela Capes. **Teoria e Prática em Administração (TPA)**, v. 2, n. 2, p. 126-150, 2012.

SONNERT, G. Undergraduate women in Science and Engineering: effects of faculty, fields, and institutions over time. **Social science quarterly**, v. 88, n. 5, p.1333-1366, 2007.

SONNERT, G.; FOX, M.F. Women, Men and Academic Performance in Science and Engineering: The Gender Difference in Undergraduate Grade Point Averages. **The Journal of Higher Education**, v.83, n.1, p. 73-106, 2012.

SOUZA FILHO, E. A. Análise de representações sociais. IN: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 109-145.

SOUZA, C. P; VILLAS BÔAS, L. P. S; NOVAES, A. O. Para compreender o trabalho docente. IN: ALMEIDA, A. M. O; SANTOS, M. F. S; TRINDADE, Z.A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

SPINK, M. J. P. O estudo empírico das representações sociais. IN: SPINK, M. J. P. (org.). **O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social**. São Paulo: Brasiliense, 1995. p. 85-108.

SPINK, P. K.; ALVES, M. A. O campo turbulento da produção acadêmica e a importância da rebeldia competente. **Organizações & Sociedade**, v. 18, n. 57, p. 337-343, 2011.

STALLIVIERI, L. O Sistema de Ensino Superior do Brasil características, tendências e perspectivas. In: RODRIGUÉS ORTÍZ, G (Ed.). **Educación superior em América Latina y el Caribe: sus estudiantes hoy**. Mexico: UDUAL, p. 79-100, 2007.

STRATHERN, M. **Audit Cultures, Anthropological Studies in accountability, ethics and the academy**. Londres, Nova York: Routledge, 2000.

SUGAHARA, L. Y.; SOUSA, C. P. A dimensão afetiva nas representações sociais sobre o trabalho docente. **Anais da XXXIII Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, MG, 2010.

TARDIF, M. **Saberes docentes e saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002.

TREIN, E.; RODRIGUES, J. O mal-estar na academia: produtivismo científico, o fetichismo do conhecimento mercador. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 769-819, 2010.

TRINDADE, Z. A.; SANTOS, M. F. S.; ALMEIDA, A. M. O. Ancoragem: notas sobre consensos e dissensos. In.: ALMEIDA, A. M. O.; SANTOS, M. F. S.; TRINDADE, Z. A. (Orgs.) **Teoria das Representações Sociais: 50 anos**. Brasília: Technopolitik, 2011.

TUBERT, S. Maternidad y paternidad: elecciones ideológicas patriarcales. In: TUBERT, S. **Deseo y representación. Convergencias de psicoanálisis y teoría feminista**. Madrid: Síntesis, p. 150-189, 2001.

VALA, J. Representações sociais e percepções intergrupais. **Análise Social**, v. 32, n. 140, p. 7-29, 1997.

VILLAS BÔAS, L. P. S. Uma abordagem da historicidade das representações sociais. **Cadernos de Pesquisa**, v. 40, n. 140, p. 379-405, maio/ago. 2010.

VILLASANTE, M. El profesor orchestra: um modelo que lastra a la universidad española. **El mundo**. 2016. Disponível em <<https://www.elmundo.es/f5/campus/2016/12/21/585999eee2704e98698b45fc.html>>. Acesso em 31 de dezembro de 2019.

WAGNER-DOBLER, R. Self-organization of Scientific Specialization and Diversification: A Quantitative Case Study, **Social Studies of Science**, v.27, p.147-170, 1997.

WALLON, H. **A evolução psicológica da criança**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

WARD, K. B.; GRANT, L. Gender and Academic Publishing: higher education. In: BAYER, A. E.; SMART, J. C. **Handbook of Theory and Research**. New York: Agathon, v. 11, 1995.

WEEKS, J. **Sexuality**. Londres: Eliis Wordwood, 1986.

WOOD Jr., T.; CHUEKE, G. V. Ranking de produção científica em Administração de Empresas no Brasil. **Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 4, p. 13-31, 2008.

WRAY, K. B. Rethinking Scientific Specialization, **Social Studies of Science**, v.35, n.1, p. 151-164, 2005.

XIE, Y.; SHAUMAN, K. A. Sex Differences in Research Productivity: New Evidence about an Old Puzzle. **American Sociological Review**, v. 63, n. 6, p. 847-870, 1998.

XIE, Y.; SHAUMANN, K.A. **Women in Science: Career Processes and Outcomes**. Cambridge: Harvard University Press, 2003.

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
 Centro Socioeconômico
 Programa de Pós-Graduação em Administração

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado(a) docente:

Vimos através deste convidá-lo(a) a participar de uma pesquisa intitulada: “**As Representações Sociais Da Trajetória Profissional Dos Docentes Do Stricto Sensu Em Administração**”. A pesquisa tem como objetivo *interpretar as Representações Sociais dos docentes dos programas de Mestrado e Doutorado em Administração no Estado de Santa Catarina sobre a construção da sua carreira profissional (destacando produtivismo e gênero)*. Ela visa fornecer dados para um estudo conduzido pela acadêmica Alyne Sehnem, vinculada ao programa de Doutorado em Administração do CPGA, com vistas à elaboração de sua Tese.

As informações coletadas irão subsidiar o estudo desenvolvido pela doutoranda que objetiva alcançar uma melhor compreensão das possibilidades, dificuldades e desafios envolvidos no contexto da carreira dos docentes da pós-graduação *stricto sensu* em Administração nas Instituições de Ensino Superior catarinenses. Tal estudo irá contribuir para o desenvolvimento científico na área.

A participação é voluntária e a descrição e menção das falas da entrevista na tese será anônima. Caso você aceite participar, solicitamos a permissão para que possamos utilizar a entrevista. Apenas a pesquisadora terá acesso direto às informações nela relatadas. Informo também que a qualquer momento você poderá desistir da pesquisa sem qualquer prejuízo. Quaisquer informações adicionais ou esclarecimentos acerca desta pesquisa poderão ser obtidos diretamente com a pesquisadora pelo telefone (47) 98457-3100 ou pelo e-mail alyneufsc@gmail.com

Eu, _____, considero-me informado(a) sobre a pesquisa “**As Representações Sociais Da Trajetória Profissional Dos Docentes Do Stricto Sensu Em Administração**” realizada pela doutoranda da UFSC e aceito participar da mesma, consentindo que a entrevista seja realizada e utilizada para a coleta de dados.

 Assinatura do(a) entrevistado(a)

_____, _____ de _____ de 201__.

APÊNDICE B – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

O presente instrumento de coleta de dados destina-se a recolher opiniões de docentes dos programas de pós-graduação *stricto sensu* em Administração do Estado de Santa Catarina sobre temas relacionados a carreira profissional, focando a percepção de gênero e produtividade. Pedimos sua colaboração nesta pesquisa, lembrando que os dados recolhidos serão utilizados unicamente para fins estatísticos e de acordo com as leis vigentes sobre o sigilo de informações. Trata-se de uma simples coleta de opinião. Não existe, portanto, respostas certas ou erradas. Sinta-se totalmente à vontade para responder a sua maneira. O tempo estimado para responder ao questionário é de aproximadamente 15 minutos.

QUESTIONÁRIO PARA APROXIMAÇÃO INICIAL (roteiro em construção)

Parte I – Características pessoais:

- 1.1 Nome:
- 1.2 Local de nascimento:
- 1.3 Formação:
- 1.4 IES onde atua:
- 1.5 Tempo de atuação no *stricto sensu*:
- 1.6 Tempo de atuação na IES atual:
- 1.7 Possui outra atividade profissional?
- 1.8 Disciplinas ministradas (ou linha de pesquisa):
- 1.9 Estado civil:
- 1.10 Tem filhos?
- 1.11 Qual a idade dos filhos?

Parte II - Produtividade

- 3.1 você se considera especialista em algum tema?
() Não () Sim. Qual? _____
- 3.2 sobre redes de colaboração: a sua rede é homogênea ou diversificada (na perspectiva de gênero e na perspectiva de tema)?
() Homogênea() Diversificada
- 3.3 em meio às exigências por produtividade: já teve algum problema de saúde?
() Não () Sim. Qual? _____
- 3.4 sofreu, ou ressentiu-se de alguma perda de momentos, vivências, fases da vida (com família, amigos, colegas...) em virtude das escolhas profissionais?
() Não () Sim. Como foi? _____
- 3.5 você acredita que a sua escolha por ter ou não filhos e quando tê-los se relaciona (ou é influenciada) com a sua atividade profissional?
() Não () Sim. Como? _____

3.6 na sua percepção, a família e os filhos interferem na sua produtividade (caso não tenha filhos, percebe alguma influência na produção dos colegas)?

() Não () Sim. Como? _____

3.7 você percebe alguma distinção em termos de produção e atividade acadêmica entre os colegas que tem filhos comparativamente aos que não tem?

() Não () Sim. Como? _____

Parte III - Igualdade de gêneros

2.1 Sobre o ambiente acadêmico:

2.1.1 o meio científico em Administração, no seu entender, é neutro ou há predominância de um gênero?

() Neutro() Há predominância do gênero feminino() Há predominância do gênero masculino

2.1.2 como você percebe as áreas de conhecimento: ainda existem áreas que são mais ocupadas por homens ou mulheres? Cite exemplos.

() Não () Sim. Exemplo:

2.1.3 a pós-graduação (*stricto sensu*) da universidade em que você atua possui políticas de igualdade de gênero?

() Não() Sim. Como você as percebe? _____

2.1.4 são percebidas vantagens para as mulheres ou para homens na academia?

() Não() Sim. Como (exemplos)?

2.2 Sobre os níveis hierárquicos

2.2.1 você já ocupou alguma função de gestão na academia?

() Não() Sim. Qual? _____

2.2.2 você já recebeu algum tipo de promoção?

() Não() Sim. Qual? _____

2.2.3 você acredita que os cargos e/ou promoções são influenciadas pelo gênero? Se não, qual o critério que você percebe?

() Sim() Não. Qual o critério que você percebe ser utilizado? _____

2.3 Sobre o seu perfil de pesquisador/a

2.3.1 quanto tempo você se dedica para a pesquisa? Divide este tempo com algum outro afazer? Qual?

2.3.2 como você percebe a sua produção intelectual diante de seus pares (mulheres e homens)?

APÊNDICE C – Roteiro de entrevista com os docentes (questões norteadoras)

Parte I – Características pessoais: Caracterizar o entrevistado e iniciar o processo de imersão e empatia com o entrevistador:

1.1 Breve histórico de vida

1.1.1 Nome;

1.1.2 Local e data de nascimento;

1.1.3 Algumas recordações da infância relevantes para a formação pessoal (que tenham ajudado a moldar sua personalidade e seu caráter);

1.2 Formação escolar e acadêmica:

1.2.1 Cursos, trajetórias, lugares e pessoas importantes.

Parte II – Trajetória profissional I (estudos): obter dados iniciais da trajetória profissional, os momentos e as razões da escolha pela docência:

2.1 Formação acadêmica como profissão;

2.1.1 Trajetória: cursos, instituições, pessoas, marcos relevantes (aprofundamento do tópico anterior);

2.1.2 Graduação: instituição, títulos, conquistas, professores, pessoal, colegas, momentos e eventos, inserção acadêmica/científica, inserção no mercado de trabalho, perspectivas profissionais;

2.1.3 Mestrado/Doutorado: cursos realizados (especializações), escolhas, motivações, objetos de pesquisa, identificação com os campos profissionais de atuação, momentos particulares da trajetória acadêmica, interação social por meio da formação acadêmica: participação de grupos de pesquisa e redes de relacionamento como estudante.

Parte III – Trajetória profissional II (trabalho): identificar os dados iniciais da trajetória profissional como professor de administração, os momentos e as razões pela escolha da profissão de professor e pela vida acadêmica:

3.1 Relação com o trabalho: atividades acadêmicas e não acadêmicas na trajetória (emprego, desejos, valores profissionais);

3.2 Escolha: pela atividade acadêmica como profissão (momentos, influências, pessoas);

3.3 Ajustes de vida e profissionais a partir da escolha pela vida acadêmica;

3.4 Relações motivadas pela profissão: escolhas, motivação, objetos de pesquisa, identificação dos campos profissionais de atuação, momentos particulares da vida do sujeito que tenham influenciado essas escolhas, integração social por meio da ciência: grupos de pesquisa, instituições e redes de relacionamento como profissional;

3.5 Percepção sobre a atividade de professor: como vê a sua atuação profissional.

Parte IV – Produtividade:

4.1 Crítérios de avaliação da produtividade pela Capes: o pesquisador para manter-se vinculado aos programas de pós-graduação precisa estar atento aos critérios estabelecidos pela avaliação conduzida pela Capes. O que você pensa sobre isso? Para você, o método da Capes é a melhor forma de avaliar a produtividade?

4.2 Produtividade no PPG: você considera que a meritocracia reproduzida no seu curso é equitativa? Ela promove algum tipo de desigualdade? Como você se sente diante das cobranças por produção intelectual? Você acredita que mulheres e homens devem ser avaliados da mesma forma?

4.3 Sobre a constituição de família: como você percebe a responsabilidade pelos cuidados com os filhos e serviços domésticos na sociedade? E na sua vida particular como se dá esta função? Se não tiver filhos, como era/é na sua família? Seus pais ou referências? (conhecer representação de funções familiares por gênero e inserção profissional). Você acredita que a sua escolha por ter ou não filhos se relaciona (ou é influenciada) com a sua atividade profissional? Como?

Parte V – Igualdade de gêneros:

5.1 Ambiente acadêmico: qual a sua percepção do ambiente acadêmico quanto à perspectiva de gênero no que diz respeito a igualdade ou desigualdade. Considere os diversos aspectos em que ela pode se manifestar (cargos de administração, coordenação de projetos...);

5.2 Níveis hierárquicos: você acredita que os cargos e/ou promoções na IES são influenciadas pelo gênero? Se não, qual o critério que você percebe?

5.3 Perfil do pesquisador/a: descreva o perfil de um(a) pesquisador(a) (qual imagem surge à mente)? qual a sua expectativa da carreira acadêmica?