



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

LARISSE KUPSKI

**A CONSTRUÇÃO DA *ILLUSIO* A PARTIR DA PRÁTICA DOS  
PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO NA CARREIRA DO ENSINO  
BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

FLORIANÓPOLIS  
2020

Larisse Kupski

**A CONSTRUÇÃO DA *ILLUSIO* A PARTIR DA PRÁTICA DOS  
PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO NA CARREIRA DO ENSINO  
BÁSICO, TÉCNICO E TECNOLÓGICO DOS INSTITUTOS FEDERAIS  
DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em  
Administração da Universidade Federal de Santa  
Catarina para a obtenção do título de Doutora em  
Administração.

Orientador: Prof. Dr. Renê Birochi

Florianópolis  
2020

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

Kupski, Larisse

A construção da illusio a partir da prática dos professores de Administração na Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia / Larisse Kupski ; orientador, Renê Birochi, 2020.

210 p.

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

Inclui referências.

1. Administração. 2. Illusio, Habitus. 3. Management. 4. Professores de Administração. 5. Carreira docente EBTT. Institutos Federais . I. Birochi, Renê. II. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Administração. III. Título.

Larisse Kupski

A construção da *illusio* a partir da prática dos professores de Administração na  
Carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico dos Institutos Federais de  
Educação, Ciência e Tecnologia

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

Prof.(a) Eloise Helena Livramento Dellagnelo, Dr(a).  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Ione Ribeiro Valle, Dr(a).  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof.(a) Rosimeri de Fátima Carvalho da Silva, Dr(a).  
Universidade Federal do Rio Grande do Sul

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

---

Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Administração

---

Prof. Dr. Renê Birochi  
Orientador

Florianópolis, 2020.

*Este trabalho é dedicado aos professores de Administração da Rede Federal.*

## AGRADECIMENTOS

Concluir uma tese é uma tarefa e tanto. Desde 2015, quando fiz a seleção para o doutorado, muitas mudanças ocorreram. Ao longo desses anos troquei de cidades, de casas, iniciei uma nova fase na minha vida profissional e na pessoal. Foram diversos questionamentos, incluindo alguns sobre o caminho que, até o momento, escolho trilhar. A única certeza é que se sou a responsável por todas as decisões que tomei até aqui, arcando com as consequências, também sou a principal responsável pelas conquistas do caminho que estou percorrendo.

Mas, claro, nenhuma jornada se faz sozinha, e essa do doutorado não é exceção. Sempre estive cercada de apoio, suporte e carinho de diferentes formas. Por isso, meu sincero agradecimento a todos que contribuíram nessa minha caminhada.

Agradeço por todo carinho e incentivo da minha família: meus pais, Ronaldo e Cristina, e meus irmãos, Larine e Lucas que, mais que quaisquer pessoas, estiveram ao meu lado ao longo dessas mudanças e vários momentos de ausência, já que a distância física realmente aumentou (e 2020 só teve uma pandemia!).

Aos meus amigos, também, por todo incentivo, carinho e compreensão, ao longo desses anos, e por sempre estarem dispostos a me ouvir e apoiar. Aos amigos que fiz no doutorado, e que levo comigo todos os aprendizados e trocas, vocês contribuíram, e muito, para tornar essa fase mais leve e divertida (e doce! né Diego, Fernanda, Marina e Mônica).

Ao meu orientador, Professor Renê Birochi, agradeço não só por toda orientação mas também pelo apoio ao longo do doutorado (e de quem, além dos aprendizados em pesquisa, espero ter incorporado 10% da tranquilidade!!). Às Professoras Rosimeri, Eloise e Ione, que tive o prazer de encontrar ao longo dessa jornada acadêmica e que participaram das minhas bancas de qualificação e defesa final. Além das contribuições essenciais para meu trabalho, são exemplos de profissionais que levo para este caminho que ainda estou começando a construir.

Agradeço a todos os professores de Administração dos Institutos Federais que contribuíram com minha pesquisa e que tão gentilmente abriram espaços em suas agendas para conversas tão ricas, por horas. Meu agradecimento ao Instituto Federal de Santa Catarina e aos meus colegas do campus Lages, pelo suporte ao longo do tempo de dupla jornada, e pelo tempo de afastamento para dedicação à pesquisa da tese. À Capes pela bolsa nos primeiros meses de doutorado.

A todos, minha gratidão!

*“E nada me deixaria mais feliz do que lograr levar alguns dos meus leitores ou leitoras a reconhecer suas experiências, suas dificuldades, suas indagações, seus sofrimentos etc. nos meus e a poder extrair dessa identificação realista, justo o oposto de uma projeção exaltada, meios de fazer e de viver um pouco melhor aquilo que vivem e fazem.”*

*Pierre Bourdieu*

*“Uma das condições fundamentais é tornar possível o que parece não ser possível. A gente tem que lutar para tornar possível o que ainda não é possível. Isso faz parte da tarefa histórica de redesenhar e reconstruir o mundo.”*

*Paulo Freire*

## RESUMO

O objetivo geral desta tese foi compreender como os professores de Administração na carreira do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) mobilizam seus *habitus* e seus capitais no processo de constituição dos mecanismos de *illusio* do subcampo e quais reflexos, deste investimento, são manifestados em suas disposições e práticas. A proposta parte do marco teórico-metodológico consagrado por Pierre Bourdieu no campo da Sociologia, por meio dos conceitos de campo, capital, *habitus* e *illusio*. Em seu contexto macro, essa tese parte do campo educacional no país, composto por diferentes campos. Em seguida, demarca o campo das instituições de ensino públicas federais, formado, primordialmente, por universidades federais e por instituições concentradas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal). Essa Rede Federal é composta, majoritariamente, por Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Por sua vez, esses campos são compostos por agentes investidos em processos contínuos de disputas pelo seu domínio. No caso em estudo, os agentes são os professores de Administração na carreira EBTT, a carreira do magistério federal dos professores da Rede Federal. Esta tese realizou, assim, um estudo empírico comparativo que possibilitou encontrar achados de pesquisa a respeito dos processos de construção social do subcampo, assim como procurou compreender a relação estrutura-agência, especialmente por meio da evidência da influência que o *habitus* tem na definição dos interesses e estratégias adotadas pelos agentes, expondo, conseqüentemente, os mecanismos de *illusio* que ali são operados de forma subjacente. Além de levantar dados inéditos entre todas as instituições da Rede Federal, foram realizadas 16 entrevistas em profundidade. A partir dos dados coletados, foram propostos quatro perfis, não exclusivos, representativos da atuação dos professores de Administração no subcampo analisado: o acadêmico, o profissional, o gestor e o militante/defensor da Rede e do IF. Com a análise dos dados foi possível, também, compreender que a *illusio* do subcampo em estudo, ainda que única, é uma mistura dos mecanismos de *illusio* de campos maiores, que a estruturam em seu momento inicial, mas que, posteriormente, passa a ser construída com o próprio subcampo. Essas estruturas maiores são as que levam aos diversos tipos de investimentos, tais como o investimento para um concurso público federal, para a carreira docente, para a escolha da formação e atuação na área da Administração ou, ainda, pelos contornos estabelecidos pela Rede Federal. Com a prática e estruturação do subcampo, alguns mecanismos da *illusio* própria passam a emergir, dentre os quais destaca-se a afetividade. A discussão teórica-empírica proposta nesta tese aponta que recorrer à gestão, ao *management* e às suas técnicas pretensamente superiores e neutras, evidencia a operacionalização da dominação, de seus instrumentos e da perpetuação da violência simbólica. Os professores do subcampo estão aderidos ao *management*, e sua agência é direcionada a abraçá-lo e usá-lo como estratégia no campo, no entanto, há tensionamentos e contradições. Por fim, o investimento no campo não é desconectado de seu contexto, assim, permanecer investido dependerá das possibilidades que os professores possuem frente ao momento e às pressões que enfrentarão no campo.

**Palavras-chave:** *Illusio. Habitus. Management.* Professores de Administração. Carreira docente do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT). Institutos Federais (IF).



## ABSTRACT

The main objective of this thesis was to understand how do administration professors in the career of Basic, Technical and Technological Education mobilize their *habitus* and their capital in the process of constituting the subfield's *illusio* mechanisms and what reflexes of this investment are manifested in their dispositions and practices. The proposal departs from the theoretical-methodological framework established by Pierre Bourdieu in the field of Sociology, through the concepts of field, capital, *habitus* and *illusio*. In its macro context, this thesis is part of the educational field of the country, which is composed of different fields. Then, demarcates the field of federal public education institutions, formed primarily by federal universities and institutions concentrated in the Federal Network for Professional, Scientific and Technological Education. This Federal Network is composed mainly of Federal Institutes of Education, Science and Technology (IFs). These fields are composed of agents invested in continuous processes of dispute for their domain. In the case under study, the agents are the business administration professors in the mentioned career, which is the career of the federal teaching staff of the Federal Network. This thesis carried out a comparative empirical study that made it possible to find research findings regarding the subfield's social construction processes, as well as seeking to understand the structure-agency relationship, especially by highlighting the influence that *habitus* has on the definition of interests and strategies adopted by the agents, consequently exposing the mechanisms of *illusio* that operate in the field in an underlying way. In addition to collecting unpublished data among all institutions of the Federal Network, 16 in-depth interviews were conducted. Based on the data collected, four non-exclusive profiles of the business administration professors were proposed: the academic, the professional, the manager and the activist/defender of the Federal Network and the IF. With the analysis of the data, it was also possible to understand that the *illusio* of the subfield under study, although unique, is a mixture of the *illusio* mechanisms of larger fields, which structured it in its initial moment, but later, begins to develop with the subfield itself. These larger structures are those that lead to different types of investments, such as investing in a federal public career, in a teaching career, in choosing the graduation in the Management area, or for the definitions established by the Federal Network. With the practice and structuring of the subfield, some mechanisms of the specific *illusio* emerges, among which, affection stands out. The theoretical-empirical discussion proposed in this thesis points out that resorting to management and its supposedly superior and neutral techniques, shows the operationalization of domination, its instruments and the perpetuation of symbolic violence. The professors of the subfield are committed to management, and their agency is directed to embrace it and use it as a strategy in the field, however, there are tensions and contradictions. Finally, the investment in the field is not disconnected from its context so, staying invested will depend on the possibilities that the professors have in the face of the moment and the pressures they will face it in the field.

**Keywords:** *Illusio*. *Habitus*. Management. Business Administration professors. Teaching career in basic, technical and technological education (EBTT). Federal Institutes (IF).

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Expansão da Rede Federal até 2010.....	71
Figura 2 – Rede Federal até 2016.....	71
Figura 3 – Distribuição dos professores entrevistados pelos perfis identificados.....	111
Figura 4 – Mecanismos <i>illusio</i> .....	179

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Manifestações práticas da nova gestão pública e suas raízes ideológicas.....	48
Quadro 2 – Tipo ideal managerialism .....	50
Quadro 3 – Elementos constitutivos para operacionalização dos conceitos .....	84
Quadro 4 – Sequência para seleção e contato com os professores entrevistados.....	93
Quadro 5 – Caracterização pessoal dos entrevistados.....	98
Quadro 6 – Caracterização profissional dos entrevistados.....	100
Quadro 7 – Mecanismos illusio do subcampo dos professores de Administração EBTT.....	181

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Estimativa de docentes de Administração na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	90
Tabela 2 – Quantitativo cursos da área de Administração na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica .....	92
Tabela 3 – Contatos para entrevista.....	95

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANDES	Sindicato Nacional dos Docentes de Ensino Superior
ANDIFES	Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior
APL	Arranjo Produtivo Local
BM	Banco Mundial
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica
CMS	<i>Critical Management Studies</i>
CONIF	Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica
COVID	COrona VIRus Disease
CP II	Colégio Pedro II
CPRSC	Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências
CRA	Conselho Regional de Administração
CST	Curso Superior em Tecnologia
DE	Dedicação Exclusiva
EAT	Escolas Agrotécnicas
EBTT	Ensino básico, técnico e tecnológico (carreira de magistério)
EJA	Educação de jovens e adultos
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
EPT	Educação profissional e tecnológica
e-Sic	Sistema Eletrônico do Serviço de Informações ao Cidadão
ETF	Escola Técnica Federal
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FIC	Formação Inicial Continuada
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IE	Instituição de Ensino
IES	Instituição de Ensino Superior
IF	Instituto Federal
IFAC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre
IFAL	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Alagoas

IFAM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas
IFAP	Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amapá
IFB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília
IFBA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia
IFBaiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Baiano
IFC	Instituto Federal Catarinense
IFCE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará
IFES	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santos
IFFar	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha
IFFluminense	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense
IFGoiano	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano
IFMA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão
IFMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais
IFMS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul
IFMT	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
IFPB	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba
IFPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco
IFPI	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí
IFRJ	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio e Janeiro
IFRN	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
IFRO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia
IFRR	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Roraima
IFRS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul
IFS	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe
IFSC	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina
IFSertãoPE	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sertão de Pernambuco
IFSP	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo
IFSudesteMG	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais
IFSul de Minas	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais
IFSul	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense
IFTM	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro
IFTO	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

MBA	<i>Master in Business Administration</i>
MEC	Ministério da Educação
MS	Magistério superior (carreira de magistério)
NDE	Núcleo Docente Estruturante
NIT	Núcleo de Inovação Tecnológica
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMC	Organização Mundial do Comércio
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PIT	Plano Individual de Trabalho
PL	Projeto de Lei
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPG	Programa de Pós-Graduação
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PROUNI	Programa Universidade Federal para Todos
PSAD	Plano Semestral de Atividades Docentes
PT	Partido dos Trabalhadores
RAD	Regulamentação da Atividade Docente
REUNI	Reestruturação e Expansão de Universidades Federais
RSC	Reconhecimento de Saberes e Competências
RT	Retribuição por Titulação
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior
SINASEFE	Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica
SISTEC	Sistema Nacional de Educação Tecnológica
TAES	Técnicos Administrativos em Educação
UED	Unidade Descentralizada de Ensino
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UNED	Unidade Descentralizada de Ensino
USAID	United States Agency for International Development
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná



## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>18</b>
1.1	DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA .....	21
1.2	OBJETIVOS DA PESQUISA.....	32
1.3	ESTRUTURA DA TESE .....	33
<b>2</b>	<b>PERCURSO TEÓRICO</b> .....	<b>34</b>
2.1	O MARCO TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU .....	34
2.2	<i>MANAGEMENT, MANAGERIALISM</i> E INSTITUIÇÕES DE ENSINO .....	46
<b>3</b>	<b>AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA</b> .....	<b>57</b>
3.1	DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA SÍNTESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA.....	57
3.2	HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA .....	66
<b>3.2.1</b>	<b>A primeira década da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica</b> .....	<b>72</b>
3.3	INTRODUÇÃO À CARREIRA DOCENTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS .....	76
<b>4</b>	<b>PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	<b>81</b>
4.1	O CAMINHO PERCORRIDO .....	86
<b>4.1.1</b>	<b>Os sujeitos da pesquisa</b> .....	<b>97</b>
<b>5</b>	<b>O SUBCAMPO DOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DA CARREIRA EBTT</b> .....	<b>109</b>
5.1	PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO EBTT: UMA PROPOSIÇÃO DE PERFIS DOS AGENTES DO SUBCAMPO .....	109
5.2	A CARREIRA EBTT PELOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO .....	132
<b>5.2.1</b>	<b>Atuar como professor em um Instituto Federal</b> .....	<b>132</b>
<b>5.2.2</b>	<b>Estar na carreira EBTT</b> .....	<b>139</b>
<b>5.2.3</b>	<b>E a situação atual?</b> .....	<b>163</b>
5.3	ENTÃO, POR QUE UM PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO INVESTE NA CARREIRA EBTT?.....	169
<b>5.3.1</b>	<b>O subcampo e o IF</b> .....	<b>170</b>
<b>5.3.2</b>	<b>O <i>habitus</i> guia as disposições dos agentes</b> .....	<b>172</b>

<b>5.3.3 Mecanismos de <i>illusio</i> .....</b>	<b>177</b>
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>189</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>197</b>
<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA .....</b>	<b>208</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Compreender um campo social, com todas as suas particularidades, é sempre um desafio. A diversidade de agentes e suas disposições, o que os leva a investir naquele campo e, mais importante, manter seu investimento apesar das disputas que possam ocorrer naquele espaço, representam alguns dos desafios desta proposta.

Refletir os motivos que levam os agentes a investir em um campo é, assim, um trabalho de grande envergadura em função de toda a complexidade que existe nesse espaço. Por isso, a ideia inicial de estudar o campo educacional de forma macro foi sendo refinada ao longo do doutorado. Dada esta complexidade de olhar um campo social, a escolha por direcionar a pesquisa para um subcampo específico permitiu a compreensão das regras daquele espaço e das práticas de seus agentes, pois como Bourdieu (2001c) coloca, um caso particular, um subcampo, é um caso particular do possível, do campo maior em que se encontra.

Esta tese, em seu contexto macro, parte do campo educacional no país, que é composto por diferentes campos, entre esses o das instituições de ensino públicas e o das privadas. Cada campo ou subcampo possui sua autonomia relativa e enseja diferentes formas de investimento, dadas as diferentes regras aplicadas a cada um (BOURDIEU, 1996). O campo das instituições de ensino públicas federais, é composto, primordialmente, pelas universidades federais e pelas instituições concentradas na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (Rede Federal), em sua maioria Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), criados pela Lei n. 11.982 de 29 de dezembro de 2008.

Por sua vez, esses campos são compostos de agentes, indivíduos investidos nele e em suas disputas. No caso do campo educacional e das instituições de ensino, uma classe de agentes com poder no campo são os professores. Tal fato, associado às diferentes leituras e aprofundamento ao longo do doutorado e, especialmente, à minha experiência como docente na Rede Federal<sup>1</sup>, fez com que refletir sobre os professores e suas práticas despertasse um maior interesse de pesquisa.

É o professor que lida com as pressões e as exigências sociais e institucionais, seja da instituição privada em que atua (e muitas hoje são geridas por fundos de investimento,

---

<sup>1</sup> Atuei como professora temporária no Instituto Federal do Rio Grande do Sul (IFRS) por dois anos e agora como professora efetiva no Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC). Além de outras experiências como professora-tutora em uma instituição privado-mercantil por três anos (Uniasselvi), orientadora no Sistema S por um ano (Senac/RS) e estágios docentes em universidades federais ao longo de minha formação acadêmica.

experiência pela qual já passei), que exige redução dos custos e aumento do lucro, logo, maior eficiência, seja de uma instituição pública e da política que orienta sua carreira, e que também exige maior eficiência, podendo determinar aumento de carga horária e do número de alunos por professor. Além disso, o professor tem que lidar com a história da instituição em que atua e seu papel na sociedade e com os alunos e seus anseios de conhecimento, de inserção e melhor colocação no mercado de trabalho. Nesse contexto há ainda as suas expectativas: de vida, de trabalho, de carreira e de formação dos alunos.

A partir desse contexto, passei a questionar o porquê do investimento na carreira docente. Mas, como mencionei, olhar um campo de uma forma macro, ainda que possível, traz complexidades incluindo a de tempo para execução. Meu interesse também não era neutro e estava direcionado à minha própria prática como docente e aos contatos informais com colegas. Foi pensando nos professores dos Institutos Federais e no campo da Rede Federal, campo no qual me encontro, que questionei o motivo pelo qual os professores passaram a buscar um concurso para atuar como professor em um IF: seria a procura por um concurso federal ou por uma carreira docente no magistério federal?

Ainda, considerando minha área de atuação e de pesquisa, a Administração, e sendo professora de Administração em um IF, meu questionamento era mais específico: porque professores de Administração, em sua maioria formados em universidades e faculdades, passaram a buscar uma carreira docente nos IFs e, especialmente, porque professores de Administração permanecem investidos no subcampo?

A Administração e sua forma de organizar dominante, o *management*, moldam as instituições de ensino (IEs) atualmente e permeiam a realidade da maioria dos professores. Wood Jr. (2013), referenciando Gaulejac (2013), destaca que o *management* é

como uma ideologia e uma tecnologia de poder, que instrumentaliza e mercantiliza o ser humano. E é difícil de combater, por se mostrar relativamente discreto, neutro e pragmático. Na superfície, o *management* é constituído por conhecimentos, modelos e técnicas de gestão, a contabilidade, o *marketing*, a gestão de recursos humanos e as demais disciplinas da administração. Abaixo da linha d'água, entretanto, o *management* serve para manipular as subjetividades humanas, adequar o indivíduo a um novo padrão de comportamento. Sob a ideologia do *management*, cada profissional deve se tornar um agente da cultura corporativa, capaz de encarnar a alma da empresa, de agir segundo os interesses do dono: com iniciativa, autonomia, criatividade e responsabilidade.

Nesse sentido, pensar os professores de Administração da Rede Federal se mostrou interessante, visto que estamos tratando de agentes atuantes no processo de organizar a partir do *management* e de um subcampo de estudo novo. A criação da Rede Federal e dos IFs ocorreu em um momento de expansão da rede de educação federal, atrelada à proposta de interiorização e expansão das instituições federais. Os Institutos Federais, apesar de novos, foram constituídos

a partir de instituições já existentes, como os Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETs), as Escolas Agrotécnicas (EATs) e as Escolas Técnicas vinculadas às Universidades. Os IFs são equiparados às universidades federais e são definidos como “instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas” (BRASIL, 2008b).

A reorganização das instituições e sua equiparação com as universidades federais não aconteceu sem algum esforço e discussões. Um dos aspectos que o governo federal construiu, junto com as exigências das instituições que aderiram à proposta dos IFs, foi a criação de uma nova carreira docente no âmbito federal, que culminou na Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)<sup>2</sup>, criada pela Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008 (ou seja, três meses antes da Lei de criação da Rede ser promulgada), equiparada à Carreira de Magistério Superior (MS). As carreiras são, hoje, regulamentadas pela Lei n. 12.772 de 2012 (BRASIL, 2012b).

Os agentes que atuam no campo da Rede Federal na função de professor são, em sua grande maioria, da carreira EBTT. A criação desse novo campo dentro do contexto do magistério federal, equiparado ao campo da carreira do MS e dentro do contexto de expansão da Rede Federal, levou a um aumento dos concursos para essa carreira e conseqüente procura por professores que desejavam ingressar em uma carreira federal. Levando em consideração as indagações que já possuía sobre os professores de um modo geral e do porquê da busca pela carreira EBTT e, mais especificamente, o porquê de os professores de Administração buscarem essa carreira, os questionamentos quanto a esse interesse passaram a conduzir a reflexão.

Foi questionando como problematizar o interesse pela carreira, que o aporte teórico bourdesiano se mostrou apropriado, pois, o interesse despertado pela carreira EBTT é compreendido nesta tese não como um interesse qualquer, mas como o interesse em determinado campo e sua motivação em fazer parte e jogar o jogo do campo. Segundo Bourdieu

---

<sup>2</sup> Anteriormente a carreira nas escolas técnicas, EATs e CEFETs, era a do magistério de 1º e 2º graus. Como Brito e Caldas (2016, p. 86) explicam, “a partir da criação dessa nova carreira [EBTT], os professores do magistério de 1º e 2º graus foram consultados quanto à possibilidade de migração para nova carreira, sob pena de ficarem estagnados, porque a carreira antiga seria extinta e conseqüentemente seus profissionais só receberiam reajustes salariais, [...] Os profissionais que migraram para nova, e àqueles que estavam ingressando na Rede Federal de Educação Tecnológica seriam regidos pela nova lei”. A proposta de uma nova carreira já era pensada, pois os CEFETs já tinham autorização para o ensino superior e assim seu quadro de professores também possuía docentes do MS, mas ganhou fôlego na negociação para criação dos IFs, do qual os CEFETs são as principais instituições de origem.

(1996) isso é o que representa a *illusio* de um campo, a crença coletiva no jogo e em suas apostas, que difere entre os agentes de acordo com a posição que ocupam neste espaço.

A *illusio*, reconhecimento da utilidade e do valor do jogo do campo, existe apenas a partir da relação entre os *habitus* dos agentes e o campo, ou seja, a aposta de que a distinção proporcionada pela carreira federal vale a pena ser perseguida e as exigências que com ela vem, aceitas. O *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis através do qual percebemos, julgamos e agimos no mundo, é como um sentido prático [ou senso prático] que é o produto da incorporação das estruturas do mundo social (BOURDIEU, 1996). Neste caso, todas as atividades relacionadas e esperadas da carreira docente, como ensino, pesquisa e extensão, ainda que, como será discutido, no quadro atual do *management*, com uma intensificação do trabalho docente, são tomadas como o jogo e estão interiorizadas nas disposições dos agentes. Essa compreensão também permite refletir e questionar o investimento na carreira docente e seu reflexo na prática.

Os professores de Administração da carreira EBTT são formados, como apontado, em sua grande maioria, em universidades e faculdades, onde constroem, compartilham e reproduzem a *illusio* do que é ser professor universitário e/ou de uma carreira federal. Nesse sentido, aspectos relacionados a realizar pesquisas de acordo com temas de interesse, ministrar disciplinas mais próximas de sua realidade de pesquisa, tempo para preparação de aulas e dedicação para pesquisa, liberdade de não “bater ponto”, considerando que o trabalho acadêmico não está restrito a um ambiente escolar e, a ideia de uma estabilidade na carreira, tendem a fazer parte da disposição em ser docente e aderir a uma carreira do magistério federal.

Estamos, todavia, tratando de um subcampo novo, sujeito a novas regras, que conduzem a novos mecanismos de *illusio*. Por isso, desajustamentos dos *habitus* dos agentes, frente a um novo espaço podem ser esperados. A busca por compreender como está organizado esse subcampo dos professores de Administração, dentro do campo dos professores da Rede Federal, quais suas disposições e, refletir seu investimento na carreira EBTT, a partir da problematização do *management* nas instituições de ensino e do referencial teórico-metodológico de Pierre Bourdieu, é a proposta da presente tese.

## 1.1 DELIMITAÇÃO DA PESQUISA E JUSTIFICATIVA

Refletir sobre a educação e a carreira docente a partir de outro campo de estudos, como os estudos organizacionais na Administração, é sempre desafiador. Mesmo estando dentro do campo acadêmico, os questionamentos são diferentes, com as teorias do *management*, *mainstream* dos estudos organizacionais, mais preocupadas com aspectos de gestão e organização, como a busca de eficiência e eficácia, especialmente reduzindo custos, do que com o processo educacional e suas disputas.

Bourdieu (1998, p. 31) vê a teoria do *management* como uma das formas modernas de dominação, no contexto do avanço do neoliberalismo no final do século XX, como uma revolução conservadora, pautada no economicismo.

Essa revolução conservadora de tipo novo tem como bandeira o progresso, a razão, a ciência (a economia, no caso), para justificar a restauração e tenta assim tachar de arcaísmo o pensamento e a ação progressistas. Ela constitui como normas de todas as práticas, logo como regras ideais, as regularidades reais do mundo econômico entregue à sua lógica, a alegada lei do mercado, isto é, a lei do mais forte. Ela ratifica e glorifica o reino daquilo que se chama mercados financeiros, isto é, a volta a uma espécie de capitalismo radical, cuja única lei é a do lucro máximo, capitalismo sem freio e sem disfarce, mas racionalizado, levado ao limite de sua eficiência econômica pela introdução de formas modernas de dominação, como o management, e de técnicas de manipulação, como a pesquisa de mercado, o marketing, a publicidade comercial.

A forma de organizar do *management* não está restrita a alguns setores, mas perpassa as mais diversas áreas e organizações, incluindo a educação e as Instituições de Ensino (IE). Assim, considerando que as IEs estão imersas nessas práticas do *management*, é possível questionar como os agentes que ali se encontram, especialmente os professores, lidam com suas exigências em suas práticas e como as reproduzem.

Pensar os professores no contexto do *management* envolve discutir as relações de dominação em que estão inseridos. A partir da teoria de Pierre Bourdieu, percebe-se a importância de se desvelar a dominação, os mecanismos que permitem e levam ao domínio dos agentes e sua reprodução no espaço social. Esse é o aspecto central da obra do autor, pois só assim será possível não apenas reproduzirmos o espaço. É nessa pequena brecha que o autor entende que pode haver alguma mudança, se trouxermos “às claras” o que nos prende e oprime, para tentar agir frente a isso.

A sociologia de Bourdieu reforça que precisamos “conhecer os mecanismos tácitos da dominação e da manutenção das hierarquias sociais que produzem tanto as exclusões como as prerrogativas de poder” (PEREIRA, 2014, p. 14). Contudo, para além de pensar a reação/ação frente aos mecanismos de dominação, cabe refletir sobre a produção e divulgação desses mecanismos. A reprodução social é intensificada por agentes como as instituições de ensino. Não só porque as IEs são produtos do meio social, sendo mais um dos mecanismos de

controle das pessoas no mundo moderno mas, também, por produzir e desenvolver os meios pelos quais elas próprias serão controladas, assim como as demais esferas da sociedade.

Algumas áreas, dentro do campo acadêmico, tendem a “produzir mais a reprodução”, do que induzir a uma autonomia. Esse é o caso do campo da Administração, que tem em seu *mainstream* a defesa funcionalista de uma sociedade eficiente e eficaz, capaz de organizar, inclusive moralmente, todo o espaço social. Nesse sentido, na busca por refletir sobre os mecanismos de controle, as teorias da administração, especialmente as provenientes do *mainstream*, cumprem papel central.

A forma de organizar do *management* passou a dominar diferentes esferas ao longo do final do século XX e início do século XXI, incluindo espaços até então vistos como mais autônomos frente às exigências da gestão, como as instituições de ensino<sup>3</sup>. As IEs pela ótica do *management*, segundo Alvesson e Spicer (2016, p. 31), são fáceis de se perceber

O que uma vez foi pensado para ser uma instituição com sua própria lógica, rituais e tradição administrativa tem se assemelhado cada vez mais a qualquer outra organização (super) gerenciada. Os acadêmicos<sup>4</sup> se viram trabalhando em burocracias profissionais que prometem mobilidade ascendente por meio do cumprimento de sistemas de classificação (Magala, 2009). As universidades estão agora repletas de muitas ‘inovações de gestão’ semelhantes às grandes corporações: sistemas de controle de qualidade, medição de desempenho [especialmente pela quantidade de publicações nas revistas melhor avaliadas], iniciativas de *branding*, unidades de marketing e comunicação, exercícios estratégicos, líderes visionários, estratégias de financiamento e iniciativas de construção de alianças.

No contexto brasileiro, instituições de ensino públicas, como os Institutos Federais e as Universidades Públicas, podem ser percebidas nessa forma de organizar através do *management*, imposto pelas políticas públicas. Faria e Faria (2017), discutindo o sentido das transformações ocorridas no Estado brasileiro, que se deu na Reforma do Estado entre 1995 e 1998, afirmam que a modernização gerencial proposta pelo governo estava associada à abertura de novos campos para o capital, nacional e internacional [como ocorreu na educação], e à flexibilização para que isso ocorresse. Entendem que a Reforma, “circunscrita à eficiência de parte de seu aparelho administrativo, não corresponde a uma concepção de inclusão social nos benefícios do desenvolvimento, mas de instrumentalização do aparelho administrativo,

---

<sup>3</sup> Como discutirei na próxima seção, a extrapolação do *management* para as mais diversas esferas também pode ser chamada de *managerialism*, que tem “gerencialismo” como tradução possível do termo. Importante destacar que temas e citações extraídos de material em língua estrangeira foram traduzidas em versão livre para uso exclusivo nesta tese. Eventuais equívocos de tradução e/ou interpretação são de minha responsabilidade.

<sup>4</sup> Faço a ressalva quanto ao termo “acadêmicos”: nos trabalhos em língua inglesa é comum o uso do termo “academic”, para referenciar diferentes “tipos” de professores, normalmente os mais citados são “professor”; “senior lecturer” e “lecturer”. Sendo assim, quando forem mencionados acadêmicos, me refiro a esses diferentes professores.



segundo uma concepção gerencial, para que o mesmo responda, com mais agilidade e eficiência, às demandas da economia” (FARIA e FARIA, 2017, p. 146).

Para os autores, a proposta insere-se na lógica neoliberal de desoneração do aparelho público do Estado, transferindo ao setor privado a condução de algumas atividades sobre as quais haveria um controle popular se executadas no âmbito do poder público e, assim, buscava responder agilmente às demandas da economia cada vez mais globalizada (FARIA e FARIA, 2017). Ainda ressaltam que esse modelo “tende a acentuar as diferenças sociais tornando cada vez mais presente os extremos de riqueza e pobreza” (FARIA e FARIA, 2017, p. 146).

Os IFs, criados em 2008, a partir de instituições de ensino técnico e agrotécnico previamente existentes, precisam ser compreendidos a partir dessa realidade da sociedade que os sustenta. Segundo Lima Filho (2015, p. 213), “a expansão da educação profissional, se realizada mediante a realização da educação como direito, pelo fortalecimento do setor público e na concepção de formação humana integral, cumpriria papel social relevante e necessário para a efetiva democratização da sociedade brasileira”. A Rede Federal foi criada em um momento de expansão da rede de educação federal, atrelada à proposta de interiorização e expansão das instituições federais.

Nesse sentido, dentro do contexto de mercantilização da educação, que será mais detalhado na sequência, os IFs são instituições que corroboram as adaptações feitas pelo governo brasileiro para atender às demandas do capital externo, de diversificação das instituições para formação de mão de obra, de forma “mais rápida” e “mais barata”. Assim, os IFs são percebidos como instituições mais baratas que as universidades federais, o que é o almejado por governos e Estados que acatam as recomendações de organismos internacionais, como o Banco Mundial (BM)<sup>5</sup>.

Dentro desse contexto, Alvesson e Spicer (2016), abordando a questão do aprofundamento do *management* nas universidades, destacam que, ao contrário do que a maioria acredita, o nível de burocratização do setor público como um todo, na verdade, aumentou com a mercantilização do setor de educação. Segundo os autores, as instituições que estão mais expostas às pressões do mercado (as instituições do setor privado) também têm mais burocracia (na forma de administradores, na busca das melhores práticas – ideia de “se os outros

---

<sup>5</sup>Orientações de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional, o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC), que na década de 1990 colocaram a educação em um rol de serviços que deveria ser liberalizado e, segundo Leher (2004), “no caso da América Latina, impediram que os governos mantivessem as universidades entre as prioridades das políticas públicas, contrapondo o direito aos conhecimentos científico, tecnológico e artístico à alfabetização e às primeiras letras, estas últimas tidas apenas como ações focalizadas para os que foram eleitos como os mais pobres”.

estão fazendo, também precisamos fazer/adotar”, mesmo que sejam funções irrelevantes, até prejudicando a boa pesquisa e educação).

No caso brasileiro, o discurso quanto à eficiência, ao empreendedorismo, ao empreendedor de si e seu apego à meritocracia, à flexibilidade das relações (incluindo as trabalhistas) para o mundo pós-moderno de organizações flexíveis, passou a ser um discurso de “domínio público”. Para tanto, os mecanismos de controle neoliberais entram como uma luva: além de produzir e replicar o discurso do empreendedor, que leva a uma autocobrança e exigência em muitos, ou seja, uma internalização do controle e das regras, também reforça mecanismos de controle “externos”, como, no caso da educação, controle de ponto, diários de classe, dentre outros. Enfim, formas que permitam provar para os ouvidos ansiosos do público a eficiência da universidade e dos IFs, ou, mais fortemente, sua ineficiência.

Se antes, para Willmott (1995), a mercantilização do trabalho do professor, atrelado ao controle do *management* sobre seu trabalho, derivavam de pressões político-econômicas para demonstrar que o dinheiro público investido na educação estava sendo direcionado de maneira congruente com a lógica mercantilista e as prioridades do capitalismo. A mercantilização progressiva do trabalho acadêmico se dá em um contexto mais amplo, em que valores e prioridades capitalistas promovem a aplicação de instruções/punições que levam a esse processo, e que não pode ser visto apenas como interesse de alguns grupos, em aplicar as regras e o controle do *management*<sup>6</sup> (WILLMOTT, 1995). Hoje, vai além e a educação passa a ser o investimento do capital em uma ação direta sobre a educação como mercadoria.

Esse é um fenômeno que merece ser estudado, como Bourdieu (1998, p. 27) explica

Ouve-se dizer por toda a parte, o dia inteiro — aí reside a força desse discurso dominante — que não há nada a opor à visão neoliberal, que ela consegue se apresentar como evidente, como desprovida de qualquer alternativa [é um gota a gota diário]. Se ela comporta essa espécie de banalidade, é porque há todo um trabalho de doutrinação simbólica do qual participam passivamente os jornalistas ou os simples cidadãos e, sobretudo, ativamente, um certo número de intelectuais. Contra essa imposição permanente, insidiosa, que produz, por impregnação, uma verdadeira crença, parece-me que os pesquisadores têm um papel a desempenhar.

As pesquisas do *mainstream* dos estudos organizacionais na Administração privilegiam análises funcionais-sistêmicas, com enfoque na gestão dessas instituições, suas relações com e no mercado, políticas e grupos de interesse, o desenvolvimento de parcerias e estímulo à

---

<sup>6</sup> O estudo de Willmott (1995) se refere ao período “inicial” desse processo de mercantilização no Reino Unido, até meados de 1993 e recorre ao arcabouço marxista para discussão do trabalho. Willmott (1995) finaliza o artigo com uma esperança, de que, dado o espírito mais obstinado dos acadêmicos, de busca de autonomia, a mercantilização do trabalho docente poderia ser desafiada e, até, revertida. Parker e Jary (1995) também destacam que a racionalização crescente do trabalho dos acadêmicos deve ser combatida, mas reforçam que uma nostalgia por como era antes não contribui, nem deve fazer parte da resistência.

inovação (preferencialmente, pensando em sua aplicação empresarial). No entanto, os estudos organizacionais são, necessariamente, uma área interdisciplinar que remete a diferentes disciplinas como sociologia, economia, ciências políticas, entre outras (FARIA, 2015). Segundo Faria (2014, p. 2), desde a década de 1950, os estudos organizacionais, no Brasil, apresentaram duas linhas de abordagem: “(i) aqueles vinculados ao *management*, ao *business*, aos princípios de administração pública e privada; (ii) aqueles vinculados às ‘ciências humanas e sociais’”, como a sociologia, podendo ser estudos disciplinares, multidisciplinares ou interdisciplinares. Hoje, no entanto, percebe-se uma tendência dos estudos organizacionais por buscarem a separação da teoria do *management* (FARIA, 2014).

Nesta tese é importante compreender que o fenômeno organizacional é um fenômeno social. Assim, quando, nos estudos organizacionais, nos debruçamos sobre “o organizar”, não estamos nos restringindo apenas ao organizar do *management*. O organizar é um fenômeno social mais abrangente e há um vínculo entre o fenômeno organizacional e projetos políticos hegemônicos.

Alcadipani e Duarte (2016, p. 58), defendem que os fenômenos organizacionais devem ser compreendidos “como processos de organização e não como entidades fixas, homogêneas e estáveis”. Essa compreensão permite e exige dos estudos organizacionais, destacadamente dos estudos críticos, a busca por sobrepujar a superficialidade e a fragmentação do objeto de estudo, para buscar compreendê-lo em seu completo movimento, incluindo a contradição e não uma completude definitiva/total, visto que o real é dinâmico, contraditório e permeado por relações de poder. A leitura do fenômeno social sempre será parcial, sujeita a diferentes interpretações e pontos de vista.

Nesse sentido, uma análise do subcampo dos professores de Administração na carreira EBTT é o fenômeno social estudado nesta tese. Como Faria (2009) menciona, dentro dos estudos organizacionais críticos, o uso da teoria de Bourdieu está associada a uma análise crítica nos estudos organizacionais<sup>7</sup>, que dialoga com a teoria crítica de base marxista, e também pode dialogar com os *Critical Management Studies* (CMS), que propõem estudos críticos em gestão, mas na perspectiva da própria gestão. Por esse motivo, Faria (2009, p. 514), faz a ressalva que os CMS são “como a crítica não crítica de estudos críticos”, são estudos que se fundamentam na teoria institucional clássica, no funcionalismo, no positivismo, na teoria dos sistemas, na

---

<sup>7</sup> Segundo Faria (2009) são estudos que se fundamentam no estruturalismo, no pós-estruturalismo (inclusive, o foucaultiano), na fenomenologia crítica, no pós-modernismo, no estruturacionismo e na teoria da complexidade.

metafísica (neo)kantiana, no pragmatismo e no empirismo, ainda que sejam usuários de conceitos neomarxistas e foucaultianos, propõem uma crítica reformadora<sup>8</sup>.

Tal fato fica evidente em estudos realizados por pesquisadores ligados ao CMS que, apesar de fazerem a crítica ao domínio do *management* nas universidades, especialmente as britânicas (maior foco dos estudos), apresentam um “porém” para suavizar: o *management* reina, mas alguns acreditam que era/é necessário; os professores se sentem pressionados e inseguros, mas alguns gostam e a maioria, apesar de reclamar, não questiona realmente as regras estabelecidas, ou tem uma resistência organizada e apresentada (TEELKEN, 2012; PARKER, 2014; KNIGHTS e CLARKE, 2014; ALVESSON e SPICER, 2016).

Questionar a prática de professores de Administração frente ao *management*, a partir de referenciais como o de Bourdieu, permite uma reflexão desses agentes e suas práticas no campo. Para isso, é necessário discutir o *habitus* desses agentes. Segundo Bourdieu (2001), o *habitus* é um sistema de disposições duráveis e transponíveis através do qual percebemos, julgamos e agimos no mundo. O *habitus*, apesar de garantir uma adequação das práticas dos agentes e estabilidade, é moldado a partir da exposição a condições sociais particulares, logo, ocorrendo mudanças no campo, tende a ocorrer um desajustamento com o *habitus* capaz de engendrar novas disposições.

Recorrer à teoria de Bourdieu permite discutir a estrutura e a agência nesse processo: a estrutura na qual os professores estão, o campo das instituições públicas de educação, destacadamente o campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, da qual os Institutos Federais são parte, procurando entender seus contornos e configurações e a agência dos professores, suas movimentações, as tensões frente às demandas, sejam institucionais, dos estudantes, da progressão na carreira, frente às imposições do *management* no organizar das instituições públicas de educação.

---

<sup>8</sup> Alcadipani destacou o uso do termo Critical Management Studies (CMS), que pesquisadores como Misoczky entendem ser estudos predominantemente pós-estruturalistas, ainda vinculado às teorias do Norte, enquanto que uma tradição do Sul nos estudos críticos teria uma base marxista, como é caso da própria Misoczky. Enquanto a primeira seria mais reformista a segunda seria mais revolucionária. Tal fato contribuiu para que muitos vissem uma divisão nos estudos organizacionais críticos, levando a um afastamento e não a um reforço frente as teorias do *mainstream*. Tal fato já foi abordado por esses autores (Misoczky, 2005; Alcadipani, 2005a), assim como por outros autores do campo, como Paes de Paula (2009) e Faria (2009). Alcadipani e Rosa (2013, p. 2004), além de abordar essa divisão, também fazem um contraponto e defesa do CMS: “a principal implicação disso é que, no bojo das manifestações contrárias ao CMS, surge também uma resistência ao pós-estruturalismo e uma suposta valorização das perspectivas marxista e frankfurtiana como as únicas epistemologias capazes de elaborar uma crítica no âmbito dos estudos organizacionais brasileiros.” E que se deve ir além desse binarismo (característica do colonialismo que se tenta romper). Por esse motivo, nessa tese, se entende que os estudos críticos englobam essas diversas abordagens, na busca por superar as limitações.

A definição de atuação dos IFs, ao serem colocados como educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, implica na verticalização do ensino, associada ao professor da carreira EBTT, ao ter que trabalhar com diferentes públicos, sem o devido preparo: cursos de Formação Inicial Continuada (FIC), que atendem desde alunos com ensino fundamental incompleto a graduados; cursos técnicos (integrados, concomitantes e subsequentes), para alunos com ensino médio (cursando ou completo), cursos superiores (tecnólogos, licenciaturas e bacharéis) e; pós-graduação *lato* e *stricto sensu*. Segundo Costa (2016, p. 57)

O caráter de verticalização do ensino definido para a EPT [educação profissional tecnológica] requer do docente a compreensão de que, ao atuar, deve considerar a diversidade destes alunos, que vai desde a faixa etária, seus interesses/necessidades/expectativas, ao currículo definido em cada nível ou modalidade integrados a EPT. [...] Esta é uma dimensão da intensificação do trabalho docente, apontada por Rosso (2008), visto que, do docente da EPT hoje são exigidos novos saberes e atitudes em busca de melhores/maiores resultados. Ao docente da EPT, exigem-se uma qualificação específica para atuar com clientelas e níveis/formas de ensino distintas. O acúmulo de atividades, a exigência pela versatilidade e flexibilidade são características da intensificação a que está submetido este docente. A intensidade é condição geral da atividade laboral, mas a busca por resultados e o maior dispêndio de energia física e mental são intensificação do labor.

Apesar disso, é fato que hoje existem duas carreiras docentes no âmbito federal, equiparadas em termos salariais e de progressão na carreira. Considerando que, no Brasil, as carreiras públicas são disputadas, dada a perspectiva de estabilidade e o imaginário social estabelecido quanto a “ser um servidor público”, aliado a um reconhecimento social de ser “professor federal” e a perspectiva de ganhos e de carreira, a carreira EBTT passou a ser tão disputada quanto a do MS.

Estudos que abordam a questão das carreiras docentes não são novos. A partir de uma discussão com o referencial marxista, destacam como as relações e as ações dos professores são subordinadas à estrutura, especialmente na educação (BACCIN e SHIROMA, 2016; COSTA, 2016), mas também nos estudos organizacionais (FARIA; BRISTOW, ROBINSON e RATLE, 2017); assim como estudos a partir do referencial foucaultiano e a discussão de poder, de corpos, obediência, panóptico (KNIGHTS e CLARKE, 2014).

Mas, minha proposta envolve essa discussão a partir do referencial bourdieusiano. Discutir os professores a partir do referencial de Bourdieu também não é novo, alguns autores da área da educação discutem o que chamam de “*habitus* professoral”, com estudos mais voltados para a educação básica (SILVA, 2005; LIMA, 2013). Porém, há um fundamento de distinção na escolha de carreira no magistério federal pois vivemos em um país em que o acesso ao ensino superior, apesar da recente expansão, ainda é restrito e integrar a carreira docente

federal não deixa de ser a busca de reconhecimento profissional e de distinção (profissional e social), visto que uma identidade social se constrói e se afirma pela diferença, como ressaltou Bourdieu (2011). Esse fato parece estar atrelado a uma *illusio* do que é ser professor de uma carreira federal. *Illusio* que significa uma adesão coletiva ao jogo que é, ao mesmo tempo, causa e efeito da existência do jogo (BOURDIEU, 1996), por esse motivo, o conceito permite uma reflexão aprofundada quanto ao que conduz ao investimento quando se trata de carreira docente.

A proposta por recorrer à teoria de Bourdieu, especialmente as compreensões de *illusio* e de *habitus*, se justifica por uma tentativa de aprofundar o uso desses conceitos, menos abordados nas pesquisas que utilizam esse arcabouço teórico. No caso de *illusio*, não é comumente mobilizada como categoria de análise. Já, quanto ao *habitus*, segundo Souza e Fenili (2016, p. 874), também ancorados no estudo de Emirbayer e Johnson (2008), há

subutilização e falta de apreciação ao potencial do quadro teórico bourdieusiano para fins da análise organizacional. [...] a despeito de os conceitos campo e capital serem conhecidos na literatura organizacional, ‘os modos como têm sido empregados provêm ampla evidência de que o significado completo de seu modo relacional ainda não foi totalmente apreendido’. Ainda, os autores identificam a falta de atenção ao conceito de *habitus*, ‘sem o qual os conceitos de campo e capital não têm sentido’. O resultado, afirmam os autores, é a ‘apropriação equivocada das ideias de Bourdieu e a falta de apreciação aos seus empregos potenciais’ (EMIRBAYER e JOHNSON, 2008, p. 1).

Dois estudos que recorreram à teoria de Bourdieu para analisar os professores (acadêmicos), no contexto dos estudos organizacionais são os de Kalfa, Wilkinson e Gollan (2018) e de Robinson, Ratle e Bristow (2017). Kalfa, Wilkinson e Gollan (2018) discutem o que seria conformidade e resistência de acadêmicos de uma universidade regional australiana que sofreu mudanças significativas em 2007, sendo a mais notável a introdução de avaliações de desempenho, ou seja, um contexto de aumento das imposições do *management*. Para tanto, recorrem à metáfora do jogo, que associam a Bourdieu, na qual perpassam o conceito de *illusio*, porém não discutem o conceito de *habitus*. Após realizarem 20 entrevistas, destacam que há evidência, especialmente dos acadêmicos em início de carreira, de cumplicidade com as mudanças, concentrando seus esforços em aumentar seu capital dentro da nova ordem. Por esse motivo, buscaram sinais de resistência ao novo regime, mas destacam que uma resistência verbalizada era/foi escassa, sendo as ações mais comuns (que chamam de opções mais realistas) o silêncio, negligência ou saída da instituição. Kalfa, Wilkinson e Gollan (2018) acreditam que a *illusio* dos acadêmicos que neutraliza a resistência e o compromisso com o jogo acaba por colocar os colegas uns contra os outros. Há que se destacar que, apesar de estarem estudando os agentes, não abordam o conceito de *habitus* e os dados não apresentam uma perspectiva longitudinal dos agentes.

O estudo de Robinson, Ratle e Bristow (2017), publicado em uma chamada especial que buscou explorar questões sobre como o trabalho dos acadêmicos está sendo moldado, gerenciado e controlado, discute como os acadêmicos em início de carreira no Reino Unido, entendem seu futuro e a natureza de seu trabalho num momento em que a profissão como um todo enfrenta condições de trabalho cada vez mais incertas e desafiadoras. Para tanto, estudam apenas acadêmicos vinculados ao CMS por quererem entender como estes conseguem coordenar as demandas da carreira com seus próprios valores e a agenda do CMS. Nesse sentido, buscam entender o que precisam fazer para jogar o jogo, pois acreditam que o investimento é válido. Os autores, ao descreverem as experiências, apontam para desajustamentos entre o *habitus* e o campo atual e como exploram esses desajustamentos para aprender modos de manobrar dentro do campo, desenvolvendo o que chamam de “*habitus* crítico”. Robinson, Ratle e Bristow (2017) abordam o que chamam de uma *illusio* crítica, que é a capacidade de ser crítico, por estarem vinculados ao CMS, no contexto do neoliberalismo nas universidades, mas não discutem a ideia da *illusio* de ser docente<sup>9</sup>.

Logo, a singularidade que trago para discussão nos estudos organizacionais no Brasil é refletir sobre o investimento no subcampo da carreira docente EBTT do magistério federal pelos professores de Administração. Discussão centrada, em especial, na *illusio* e no *habitus* desses agentes.

Para Bourdieu, a *illusio* representa o interesse, mas não qualquer interesse, o interesse em determinado campo e sua motivação em fazer parte e jogar o jogo. Representa a crença coletiva no jogo e em suas apostas, porém é um interesse que difere entre os agentes de acordo com a posição que ocupam no campo (BOURDIEU, 1996). Já o *habitus* serve como princípio mediador, “princípio de correspondência entre as práticas individuais e as condições sociais de existência”, mas foi ao perceber desajustamentos, como no estudo da Argélia, que o conceito se tornou explícito (SETTON, 2002, p. 62). O *habitus* permite perceber o desajustamento de um agente frente ao campo e/ou as mudanças no campo. Ainda que Bourdieu reforce que ajustamentos são necessários, na verdade impostos aos agentes, para se adaptarem às novas situações, eles ainda podem determinar transformações duráveis do *habitus*, embora dentro de certos limites, pois são originados e filtrados pelo próprio *habitus*.

---

<sup>9</sup> Importante destacar que o contexto e as possibilidades de carreira docente em outros países, como no Reino Unido e na Austrália, são diversos da realidade brasileira, especialmente se pensarmos na ideia de professor federal, envolvendo uma certa estabilidade na função, frente a contratos, ainda que de longo prazo, nas instituições desses outros países.

Nesse sentido, proponho que a *illusio* não é aderida totalmente e continuamente, mas há capacidade de ação e adaptação dos agentes, a partir de seu *habitus*, visto que o *habitus* é uma potencialidade objetiva. Como Setton (2002, p. 65) destaca, “o conceito de *habitus* não expressa uma ordem social funcionando pela lógica pura da reprodução e conservação; ao contrário, a ordem social constitui-se através de estratégias e de práticas nas quais e pelas quais os agentes reagem, adaptam-se e contribuem no fazer da história”.

Dessa forma, apresento o seguinte questionamento que irá guiar a investigação desta tese: **Como os professores de Administração na carreira EBTT mobilizam seus *habitus* e seus capitais no processo de constituição dos mecanismos de *illusio* do subcampo e quais reflexos, deste investimento, são manifestados em suas disposições e práticas?**

Pesquisas sobre as condições de professores de Administração nas escolas de administração têm crescido (KNIGHTS e CLARKE, 2014; ALVESSON e SPICER, 2016; ROBINSON, RATLE e BRISTOW, 2017), assim como sobre a difusão do *management* como forma de organizar as universidades, restringindo a autonomia dos professores (PARKER, 2014; KALFA, WILKINSON e GOLLAN, 2018). A escolha por estudar professores de Administração se deve, como bem destacaram Knights e Clarke (2014, p. 339): “porque eles escrevem e ensinam sobre gestão, controle, potência, performance e resistência, e assim deveriam ser ainda melhor equipados do que os demais para articular uma crítica e possivelmente resistir aos regimes disciplinares sobre os quais escrevem criticamente em relação a outras organizações”.

Essa é uma questão quase paradoxal, e acredito que o conceito de *illusio* permitirá uma melhor compreensão quanto às estratégias dos agentes: criticamos e escrevemos<sup>10</sup> pesquisas quanto à forma de organizar dominante, a busca desenfreada por eficiência, por controle, dentre outros, inclusive na educação e em instituições de ensino, porém, ao mesmo tempo, continuamos cumprindo com as exigências, do mesmo *management*, de forma eficaz.

Nesse sentido, esta tese pretende realizar dois tipos de contribuições: teórica e para a prática docente no campo dos estudos organizacionais. A contribuição teórica diz respeito à operacionalização do conceito de *illusio* como instrumento de análise, que ainda é pouco utilizado nos estudos organizacionais, assim como à sua interconexão com a noção de *habitus*. O conceito de *illusio*, como Mezzaroba (2018) menciona, foi um conceito que ganhou materialidade e força ao final da trajetória de Bourdieu e ainda é pouco explorado em pesquisas especialmente no Brasil. É nessa singularidade que está a contribuição desta tese para os estudos

---

<sup>10</sup> Nós, professor(a)es e pesquisador(a)es da administração, especialmente dos estudos críticos.



organizacionais, pois se dedica a compreender como ocorrem as práticas e as ações realizadas pelos professores de administração no contexto do *management*. Adicionalmente, ao recorrer ao referencial teórico proposto por Bourdieu procuro explicitar como se manifestam, no nível micro de análise, os processos de mercantilização da educação, através das ações dos agentes analisados. Tais processos não podem ser compreendidos plenamente sem levar em consideração as práticas dos agentes e as suas formas de ação, expressas de forma heterogênea e difusa, por meio de tensionamentos e ambiguidades, inerentes às suas ações.

A contribuição para a prática docente dos professores de Administração refere-se ao olhar que é lançado para os agentes da carreira EBTT. Suas atuações em um ambiente acadêmico em constante mudança, que está completando sua primeira década, está repleto de tensões e contradições, manifestadas na seção de discussão desta tese, que se concentra em analisar a *illusio* e os *habitus* associados ao subcampo dos professores de Administração da carreira EBTT. Estudos sobre os docentes EBTT têm sido realizados especialmente em programas de pós-graduação em educação. O que busco explorar, no entanto, são estudos específicos ao campo dos estudos organizacionais, que encontra no contexto do *management* a sua mais bem acabada expressão.

## 1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

Para alcançar o objetivo da tese, de compreender como os professores de Administração na carreira EBTT mobilizam seus *habitus* e seus capitais no processo de constituição dos mecanismos de *illusio* do subcampo e quais reflexos, deste investimento, são manifestados em suas disposições e práticas, os seguintes objetivos específicos foram definidos:

- a) descrever os arcabouços legais, aos quais estão submetidos os docentes EBTT (leis, diretrizes);
- b) identificar as disposições que compõem o *habitus* dos professores de Administração EBTT;
- c) problematizar a agência dos professores de Administração frente ao *management*;
- d) identificar e analisar os mecanismos que constituem a *illusio* do subcampo dos professores de Administração EBTT.

### 1.3 ESTRUTURA DA TESE

Após esta introdução, apresento as discussões teóricas que sustentam esta tese, composta pelo marco teórico de Bourdieu e de uma problematização do *management* e *managerialism* em instituições de ensino, seguida de uma contextualização das políticas para a educação e a educação profissional no país, que culminam na criação da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. Na sequência, descrevo o percurso metodológico que me conduziu aos resultados. Em seguida, faço uma discussão dos resultados obtidos, finalizando com o capítulo de considerações finais. Referências bibliográficas e um apêndice encerram o documento.

## 2 PERCURSO TEÓRICO

Apresento, neste capítulo, o arcabouço teórico no qual se sustenta a tese, formado, especialmente, pela construção teórica proposta por Pierre Bourdieu, em sua teoria dos campos sociais, articulando relacionalmente os conceitos de campo, capital, *habitus* e *illusio*, seguida por uma discussão sobre o *management* e o *managerialism* em instituições de ensino.

### 2.1 O MARCO TEÓRICO DE PIERRE BOURDIEU

Bourdieu desenvolveu sua teoria da ação, buscando superar as dicotomias presentes no pensamento sociológico, especialmente a dicotomia subjetivismo-objetivismo, motivo pelo qual podemos discutir tanto a estrutura quanto a agência, a partir de sua obra. Para o autor (2001c), as separações entre a análise do simbólico e a análise material, e entre a investigação e a teoria, são oposições artificiais e, assim, não só podem como devem ser superadas; para Bourdieu a primazia está justamente nas relações, tanto que propõe o que denomina estruturalismo construtivista:

Por estruturalismo, quer dizer que existe no mundo social, e não somente nos sistemas simbólicos, linguagens, mitos, estruturas objetivas, independentes da consciência ou da vontade dos agentes, capazes de orientar ou de impor suas práticas ou suas representações. Por construtivismo, entende que há uma gênese social tanto nos esquemas de percepção, de pensamento e de ação, quanto nas estruturas sociais (VALLE, 2007, p. 125).

Em sua crítica à forma tradicional do estruturalismo, Bourdieu se afasta das análises marxistas tradicionais e seu determinismo econômico de classe, que veem o mundo social conduzido pelo modo de produção econômica em um espaço unidimensional, pois entende que o espaço é multidimensional, com diferentes campos relativamente autônomos, nos quais os diferentes tipos de capital, e não só o econômico, são disputados (VALLE, 2007). Bourdieu (1996, p. 205), destaca que “queria reagir contra o estruturalismo e sua estranha filosofia da ação que [...], fazia desaparecer o agente reduzindo-o ao papel de suporte ou portador da estrutura; [...] eu queria colocar em evidência as capacidades ativas, inventivas, ‘criadoras’, do *habitus* e do agente”. A ruptura com o paradigma estruturalista o levou a passar da regra à estratégia, da estrutura ao *habitus* e do sistema ao agente socializado e, assim, o agente é habitado pela estrutura das relações sociais de que é produto (BOURDIEU, 2010).

Segundo Pereira (2014, p. 12), avesso às filiações de escola, Bourdieu se situa, “como ele costumava dizer, no lugar geométrico entre Marx, Durkheim e Weber”. Na década de 1990, passou a realizar intervenções políticas contra o neoliberalismo e em defesa de um movimento social europeu de forma mais contundente. Como destaca, a questão do neoliberalismo é colocar o mercado como princípio regulador de tudo na sociedade, não eliminar o Estado, por isso temos que resistir ao flagelo neoliberal (BOURDIEU, 1998).

É através de tais cumplicidades passivas [como a da mídia] que foi, pouco a pouco, se impondo uma visão dita neoliberal, na verdade conservadora, repousando sobre uma fé de outra era na inevitabilidade histórica fundada na primazia das forças produtivas, sem outra regulação a não ser as vontades concorrentes dos produtores individuais. E talvez não seja por acaso que tantas pessoas de minha geração passaram sem dificuldade de um fatalismo marxista para um fatalismo neoliberal: em ambos os casos, o economicismo desresponsabiliza e desmobiliza, anulando o político e impondo toda uma série de fins indiscutíveis, crescimento máximo, competitividade, produtividade (BOURDIEU, 1998, p. 41).

Atrelado ao neoliberalismo, o avanço do *management* em diferentes espaços, uma das formas modernas de dominação segundo Bourdieu (1998), implica em mecanismos de controle que não são explícitos, aprofundando a violência simbólica. Por isso, é interessante questionar como o *management* contribui para a construção dos mecanismos de dominação e controle do trabalho e como isso está servindo como ferramenta de controle do próprio trabalho docente. A sociologia de Bourdieu reforça que precisamos conhecer os mecanismos tácitos da dominação e da manutenção das hierarquias sociais que produzem tanto as exclusões como as prerrogativas de poder (VALLE, 2007; PEREIRA, 2014).

Para isso, é necessário compreender o espaço social e os campos em que os agentes estão inseridos. Segundo Bourdieu (2011b, p. 18), a noção de espaço remete a um “conjunto de posições distintas e coexistentes, exteriores umas às outras, definidas umas em relação às outras por sua *exterioridade mútua* e por relações de proximidade, de vizinhança ou de distanciamento e, também, por relações de ordem, como acima, abaixo e entre”.

É nesse espaço social, um espaço de diferenças, que estão os campos. Bourdieu (2011b, p. 50), descreve o espaço social como um campo, pois é, ao mesmo tempo, “um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura”.

A noção de campo de Bourdieu é a que mais remete à parte estruturalista e envolve seus agentes e posições e os capitais valorizados e em disputa no campo. Segundo Bourdieu (1983), um campo social envolve suas relações de força, disputa, estratégias e interesses (e assim está

sempre sendo redefinido pela luta para conservá-lo ou transformá-lo), mas que obedece a leis sociais mais ou menos específicas. O “campo é uma rede de relações objetivas (de dominação ou de subordinação, de complementaridade ou de antagonismo etc.) entre posições” (BOURDIEU, 1996, p. 261).

Existir institucionalmente é ocupar uma posição determinada na estrutura social e trazer-lhe marcas, sob a forma, especialmente, de automatismos verbais ou de mecanismos mentais, é também depender, ter e ser tido, em suma, *pertencer* a grupos e estar encerrado em redes de relações que têm a objetividade, a opacidade e a permanência da coisa e que se lembram sob a forma de obrigações, de dívidas, de deveres, em suma, de controles e de sujeições (BOURDIEU, 1996, p. 43).

O campo representa um espaço relativamente autônomo, dotado de leis próprias que, além da autonomia dele próprio, também coloca em jogo a autonomia de seus subcampos. A autonomia de um campo envolve a natureza das pressões externas e como elas são exercidas, influenciam e determinam-no (pois as influências externas são mediadas pela lógica do campo), assim como sob quais “formas se manifestam as resistências, isto é, quais são os mecanismos que o microcosmo aciona para se libertar dessas imposições externas e ter condições de reconhecer apenas suas próprias determinações internas” (BOURDIEU, 2004, p. 21). O que Bourdieu (2004, p. 22) destaca é que

quanto mais autônomo for um campo, maior será o seu poder de refração e mais as imposições externas serão transfiguradas, a ponto, frequentemente, de se tornarem perfeitamente irreconhecíveis. O grau de autonomia de um campo tem por indicador principal seu poder de refração, de retratamento. Inversamente, a heteronomia de um campo manifesta-se, essencialmente, pelo fato de que os problemas exteriores, em especial os problemas políticos, aí se exprimem diretamente. Isso significa que a “politização” de uma disciplina não é indício de uma grande autonomia [...]

O *management* contribui para que campos, como o acadêmico, sejam menos autônomos, ou seja, fiquem mais heterônomos, com regras externas a ele sendo impostas. Pensando no campo acadêmico no Brasil, pode-se perceber que além da autonomia do campo em si, há a luta dos subcampos, pois há disciplinas com maior e menor autonomia, assim como há diferenças nas posições que as universidades, os institutos federais e as instituições particulares ocupam no campo. Os IFs são instituições com menor capital econômico e cultural, em comparação com as universidades, no campo acadêmico, porém, em termos de capital cultural técnico, especialmente as instituições mais antigas (originadas das antigas escolas técnicas e CEFETs), possuem peso e reconhecimento no campo.

Como são os agentes que criam o espaço social, que só existe por esses e pelas relações objetivas que aí estabelecem, é a estrutura das relações objetivas entre os agentes que determina o que eles podem ou não fazer (BOURDIEU, 2004). Somente compreendemos a fala de um agente engajado em um campo se nos referimos à posição que ocupa nesse campo e assim, “de

onde ele fala”, e não sua posição em um espaço social global (como em uma classe social “x”). Tal estrutura é, a grosso modo, determinada pela distribuição do capital valorizado no campo num dado momento, sendo que os agentes fazem o campo a partir de suas posições, mas não fazem suas posições, pois essas dependem da posse de seus capitais.

A relação entre as posições e as tomadas de posição não tem nada de uma relação de determinação mecânica. Entre umas e outras se interpõe, de alguma maneira, o espaço dos possíveis, ou seja, o espaço das tomadas de posição realmente efetuadas tal como ele aparece quando é percebido através das categorias de percepção constitutivas de certo *habitus*, isto é, como um espaço orientado e preenchido das tomadas de posição que aí se anunciam como potencialidades objetivas, coisas “a fazer”, “movimentos” a lançar, revistas a criar, adversários a combater, tomadas de posição estabelecidas a “superar” etc. [...] Esse espaço dos possíveis se impõe a todos aqueles que interiorizaram a lógica e a necessidade do campo como uma espécie de *transcendental histórico*, um sistema de categorias (sociais) de percepção e de apreciação, de condições sociais de possibilidades e de legitimidade que [...] definem e delimitam o universo do pensável e do impensável [...] (BOURDIEU, 1996, p. 265-266).

O capital é a propriedade (valor, característica, relação) valorizada no campo e guia a disputa dos agentes na busca por adquiri-lo ou mudá-lo. Para Bourdieu (1979, 1980, 2011b), o capital pode se apresentar em alguns tipos principais: capital econômico, capital social e capital cultural. O capital econômico, em sua forma mais simples, remete aos recursos financeiros do agente, e serve como base para acumulação dos demais capitais. O capital social está ligado à posse de uma rede durável de relações e, assim, aos lucros que a vinculação a um grupo representa: quanto mais agentes em sua rede, tanto maior a capacidade de mobilização do capital social. O capital cultural envolve o conhecimento, as habilidades e as informações e pode existir de três formas: objetivado, incorporado e institucionalizado.

Para Bourdieu (2011b), o capital econômico e o capital cultural são os dois princípios de diferenciação em sociedades mais desenvolvidas, como o autor demonstrou em seus estudos sobre a França, especialmente em “A Distinção”. A reprodução do capital cultural e de sua estrutura de distribuição se dá na relação entre as estratégias das famílias, com capital cultural que é herdado pelos agentes, e a lógica da instituição escolar, como os capitais que recebe por pertencer a determinada instituição, possuir certo diploma (BOURDIEU, 2011b). Entendo que, no Brasil, o aspecto mais destacado quando falamos de capital cultural é o capital escolar, uma forma institucionalizada desse capital, proveniente de títulos escolares.

A transfiguração de qualquer um desses capitais, enquanto formas de poder no campo, é o que Bourdieu (2011b) denomina como capital simbólico que é a transfiguração das relações de dominação e de submissão em relações afetivas, a transformação do poder em carisma ou em encanto adequado a suscitar um encantamento afetivo, que é comum a todos os membros

de um grupo, pois se apoia na crença, ou seja, nas categorias de percepção de avaliação vigentes no campo:

o capital simbólico é uma propriedade qualquer - força física, riqueza, valor guerreiro - que, percebida pelos agentes sociais dotados das categorias de percepção e de avaliação que lhes permitem percebê-la, conhecê-la e reconhecê-la, torna-se simbolicamente eficiente, como uma verdadeira *força mágica*: uma propriedade que, por responder às ‘expectativas coletivas’, socialmente constituídas, em relação às crenças, exerce uma espécie de ação à distância, sem contato físico. Damos uma ordem e ela é obedecida: é um ato quase mágico. Mas é apenas em aparência uma exceção à lei de conservação da energia social. Para que o ato simbólico tenha, sem gasto visível de energia, essa espécie de eficácia mágica, é preciso que um trabalho anterior, frequentemente invisível e, em todo caso, esquecido, recalcado, tenha produzido, naqueles submetidos ao ato de imposição, de injunção, as disposições necessárias para que eles tenham a sensação de ter de obedecer sem sequer se colocar a questão da obediência. A violência simbólica é essa violência que extorque submissões que sequer são percebidas como tais, apoiando-se em ‘expectativas coletivas’, em crenças socialmente inculcadas. (BOURDIEU, 2011b, p. 170-171).

Segundo Bourdieu (1996, p. 306), “o futuro provável do campo está inscrito, em cada momento, na estrutura do campo, mas cada agente faz seu próprio futuro [...] ao realizar as potencialidades objetivas que se determinam na relação entre seus poderes e os possíveis objetivamente inscritos no campo”. Para isso, o agente, além dos capitais que possui, depende de seu *habitus*.

O *habitus* é estrutura estruturada, ou seja, disposições estruturadas no social, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, no caso, disposições estruturantes nas mentes, adquiridas nas experiências práticas, pela mediação entre as influências do passado e os estímulos presentes (WACQUANT, 2006; SETTON, 2002). Para Bourdieu (2011b, p. 21), uma das funções da noção de *habitus* é a de dar conta da unidade de estilo que vincula as práticas e os bens de um agente singular ou de uma classe de agentes: “o *habitus* é esse princípio gerador e unificador que retraduz as características intrínsecas e relacionais de uma posição em um estilo de vida unívoco, isto é, em um conjunto unívoco de escolhas de pessoas, de bens, de práticas”.

Nesse sentido, destaca que “assim como as posições das quais são o produto, os *habitus* são diferenciados; mas são também diferenciadores. Distintos, distinguidos, eles são também operadores de distinções: põem em prática princípios de diferenciação diferentes ou utilizam diferenciadamente os princípios de diferenciação comuns” (BOURDIEU, 2011b, p. 22).

No entanto, ao contrário da visão econômica, Bourdieu não considera o comportamento dos agentes como ações calculistas, traçando estratégias a partir de cálculos individuais, mas são estratégias derivadas da relação entre o *habitus* e os estímulos e pressões do campo (esse é o sentido de estratégias inconscientes).

[...] *estratégia* visa apreender as práticas inconscientes (no sentido de naturais e evidentes) como produtos dos *habitus* ajustados a uma determinada demanda social. Para Bourdieu, a maior parte das ações dos agentes sociais é produto de um encontro entre um *habitus* e um campo (conjuntura). Assim, as estratégias surgem como ações práticas inspiradas pelos estímulos de uma determinada situação histórica. São inconscientes, pois tendem a se ajustar como um sentido prático às necessidades impostas por uma configuração social específica (SETTON, 2002, p. 63).

Dessa forma, as regras do jogo não são nem explícitas nem codificadas, mas são aprendidas através da socialização no campo e do processo de aquisição das formas certas de capital, no caso, o capital valorizado e em disputa no campo. Para Bourdieu, a mudança depende da lacuna entre a estrutura social e o *habitus*, entre as possibilidades e as expectativas, podendo assim se construir novas disposições que podem levar a novos mecanismos de *illusio*. Por isso, para Burawoy (2017, p. 104), “o *habitus* desempenha papel coadjuvante na reprodução da dominação, porém, pode desempenhar o papel principal na criação de novas ordens sociais”.

O *habitus* é uma espécie de senso prático do que se pode e deve fazer em determinada situação, a forma como os agentes reagem. Segundo Bourdieu (2011b, p. 42), “os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão, de estruturas cognitivas duradouras e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada”.

Setton (2002), propondo uma leitura contemporânea do conceito de *habitus*, o entende como um sistema de disposições continuamente construídas, abertas e sujeitas a novas experiências, mas ainda reconhecendo o *habitus* como um conjunto de disposições internalizadas ao longo de um processo de socialização na família, na escola e, cada vez mais, a mídia também desponta como uma instância socializadora do mundo contemporâneo. Para Setton (2002), em função dessa nova configuração cultural, o *habitus* permite a compreensão da construção de novos agentes sociais, de um processo de constituição de identidades sociais no mundo atual<sup>11</sup>.

Lahire (2004) entende que o conceito de *habitus* foi o que Bourdieu menos explorou empiricamente e é um dos autores que avançou na discussão do conceito. Lahire (2004) aborda a pluralidade e heterogeneidade de disposições incorporadas por cada agente, nas sociedades com forte diferenciação social, como é o caso brasileiro, fazendo frente à ideia mais homogênea de Bourdieu, sobretudo quanto às famílias.

---

<sup>11</sup> Setton (2002) menciona um *habitus* híbrido, reiterando a necessidade de considerar o *habitus* um sistema flexível de disposição, pois em função da diversidade de referências, na falta de um sistema único, integrado e permanente de valores que oriente a ação, o indivíduo pode ver-se impelido a traçar suas próprias diretrizes de maneira cada vez mais consciente e reflexiva, fazendo uso da razão



O argumento que eu desenvolvo [...] é que se definimos o *habitus* como um *sistema homogêneo* de disposições gerais, permanentes, sistemas transferíveis de uma situação à outra, de um domínio de práticas a outro, então cada vez menos agentes de nossas sociedades serão definíveis a partir de um tal conceito. [...] Nas sociedades em que as crianças conhecem muito cedo uma diversidade de contextos socializantes (a família, a babá ou a creche, a escola, os grupos de iguais, etc.) os patrimônios individuais de disposições raramente são muito coerentes e homogêneos. Bourdieu pensava que seria sobre a base de um *habitus* familiar bastante coerente *já constituído* que as experiências ulteriores adquiriam sentido. Os esquemas de socialização são de fato muito mais heterogêneos e cada vez mais precoces (LAHIRE, 2004, p. 318).

Para Lahire (2008, p. 382),

a compreensão do singular enquanto tal, ou seja, do indivíduo como produto complexo de diversos processos de socialização, força a ver a pluralidade interna do indivíduo: o singular é necessariamente plural. A coerência e homogeneidade das disposições individuais pensadas pelas sociologias em escala de grupos ou das instituições é substituída por uma visão mais complexa do indivíduo menos unificado e portador de hábitos (de esquemas ou de disposições) heterogêneos e, em alguns casos, opostos, contraditórios.

Segundo o autor (2008), as disposições incorporadas não podem ser tomadas como igual por todos que “recebem” as mesmas influências, partilham um mesmo campo, pois há diferentes formas de incorporação. Assim como a transferibilidade das disposições não é direta e literal em todos os casos (LAHIRE, 2008). De modo geral, para Lahire (2008, p. 388),

1) porque cada um de nós pode ser portador de uma multiplicidade de disposições que não se acham sempre os contextos de sua atualização; 2) porque nós podemos ser desprovidos de boas disposições que permitam fazer face a algumas situações mais ou menos inevitáveis em nosso mundo social multidiferenciado; e 3) porque a multiplicidade dos investimentos sociais (familiares, profissionais, amicais...) objetivamente possíveis podem se tornar, no final das contas, incompatíveis, que nós podemos viver inquietos, em crises ou em conflitos pessoais com o mundo social (LAHIRE, 2008, p. 388).

Em todo o caso, Lahire (2008, p. 389), se parece muito com Bourdieu quando diz que “as situações de crise podem ser produzidas pelas múltiplas ocasiões de desajustamento, de cisão entre o que incorporamos e o que as situações exigem de nós”. Trata-se, então, de crises da relação de cumplicidade “entre o passado tornado corpo e a nova situação”.

Por isso é importante a ressalva de que, para Bourdieu, o *habitus* não é destino fixo, mas um sistema de disposição aberto que, por se confrontar com novas experiências, é capaz de se desenvolver, especialmente para dar conta dos interesses dos agentes no campo. Nesse sentido, já no livro “Esboço de auto-análise”, um dos últimos do sociólogo, Bourdieu (2010, p. 123) menciona o que chama de *habitus clivado*, que é movido por tensões e contradições, no caso dele, a defasagem entre sua elevada consagração escolar (desde quando era aluno) e sua origem humilde, de uma baixa classe social.

Essa espécie de “coincidência entre contrários” contribui decerto para instituir de modo durável uma relação ambivalente, contraditória, com a instituição escolar, feita de rebelião e submissão, de ruptura e esperança, que talvez esteja na raiz de uma

relação consigo igualmente ambivalente e contraditória: como se a certeza de si, ligada ao fato de sentir-se consagrado, fosse corroída, em seu próprio princípio, pela mais radical incerteza quanto à instância de consagração, espécie de mãe malvada, falha e enganosa. De um lado, a docilidade, ou até o empenho e a submissão do bom aluno, sedento de conhecimento e de reconhecimento, que me levava a curvar-me às regras do jogo, e não apenas às técnicas mais tortuosas e mais fáceis da retórica acadêmica [...]; de outro, uma disposição reticente, sobretudo diante do sistema escolar: objeto talvez de um excesso de amor, a *Alma Mater* ambígua suscita uma revolta violenta e persistente, fundada na dívida e na decepção, que se manifesta em toda uma série de crises, em especial por ocasião das competições ou das situações de solenidade acadêmica [...], as quais fazem brotar o ímpeto da dissidência, **a tentação de arrebentar o jogo**, ao desencadear o mal-estar provocado pela expectativa tacitamente imperativa dos sinais de submissão (BOURDIEU, 2010, p. 123-124, grifo meu).

O *habitus clivado* é o *habitus* moldado em outro sistema, em outro campo, diferente daquele em que o agente está agindo, no qual sua prática está sendo analisada. O que entendo é que o *habitus clivado* representa essa maior conciliação e reconhecimento das diferentes disposições que um agente pode ter, no sentido de Lahire (uma pluralidade das lógicas de ação). As disposições e o *habitus clivado* não são únicos, são formados em diferentes contextos e operam de maneira diversa nos diversos campos em que o agente se encontra e em suas práticas. Não é um sistema homogêneo puro – *habitus clivado* é a conciliação de contrários.

Mas, como foi o caso de Bourdieu, esse *habitus clivado*, que incorpora novas disposições a seu repertório, gerando novas práticas, talvez sempre faça com que o agente “tenha um pé atrás”, se sinta “devedor” de algo, ou “superior” a algo. Em suma, algo que, por mais que sua prática se adeque ao campo, faz com que, no íntimo, não se sinta tão bem ali. Por vezes, considera-se um impostor, que tenha que fazer o que acredita que se espera que faça ou, outras vezes, tenha vontade de “arrebentar o jogo” (logo, a *illusio* do jogo que joga).

Bourdieu (2010), falando sobre seu discurso na aula inaugural no *Collège de France*, no qual decidiu tomar como objeto em sua aula o fato de dar uma aula inaugural, pois achava que levaria a uma solução para a contradição que sentia em função dessa “consagração”, afirma que, logo após pronunciá-la, sentia ter cometido uma gafe:

[...] descrever o rito na própria consumação do rito equivalia a cometer o barbarismo social por excelência, que consiste em pôr a crença em suspenso, ou pior, em questioná-la e colocá-la em perigo exatamente no momento e no lugar em que seria apropriado celebrá-la e reforçá-la. [...] por isso teve, mais uma vez, o sentimento de ter sempre de pagar um preço muito elevado por tudo (BOURDIEU, 2010, p. 131-132).

É nas pesquisas empíricas que se percebe as maiores possibilidades das disposições dos *habitus*, não em uma definição teórica rígida. Esse aspecto reforça o destaque da obra de Bourdieu, voltada para as exigências empíricas de suas pesquisas (e não um pré-conceito teórico fechado).

Lahire (2002b) ressalva, quanto a grupos profissionais, uma tendência à unicidade, mesmo em uma sociedade mais diferenciada. Para o autor, o universo profissional, especialmente se a profissão possuir um sentimento de grupo, pode reproduzir condições de socialização relativamente homogêneas, mesmo com a pluralidade das disposições dos agentes, fruto dessa sociedade diferenciada. No pós-fácio à obra de Panofsky, Bourdieu (2015) menciona que o *habitus* definido pela interiorização dos princípios de clarificação e conciliação dos contrários, mostra, também, como o *habitus* se atualiza concretamente na lógica específica de uma prática particular.

Como Bourdieu (1996) destaca, deve-se ter o cuidado para não reduzir a relação do *habitus* com o campo a uma explicação direta e mecânica motivada apenas pela origem social do agente (ex. porque é filho de burguês). Na verdade, as ações dos agentes dependem de todo um conjunto de propriedades que possui, desde as mais objetivas, como a posse de capital econômico, às mais subjetivas, suas disposições constitutivas do *habitus*, que ainda dependem do campo em que está tomando ‘x’ decisão em função de sua posição. Logo, esse mesmo agente, em outro campo, pode tomar decisões diferentes e até antagônicas.

Questionar o interesse dos agentes em fazer o que fazem leva-nos à discussão do conceito de *illusio*. Bourdieu (2011b) substitui a noção de interesse por outras que entende mais rigorosas, como a de *illusio* ou investimento<sup>12</sup>, também com a intenção de se afastar da interpretação econômica de interesse, enquanto algo universal e atemporal<sup>13</sup>. A *illusio* circunscreve o interesse a espaços sociais delimitados: o interesse em determinado campo e sua motivação em fazer parte e jogar o jogo.

Existem tantos tipos de *illusio* quanto de campos: cada campo, ao se produzir, produz uma forma de interesse que pode parecer desinteressante para quem está em outro campo. A *illusio* representa a crença coletiva no jogo e em suas apostas, porém é um interesse que difere entre os agentes de acordo com a posição que ocupam no campo (BOURDIEU, 1996).

Para compreender esse próprio efeito da crença [... que] serve para construir o mundo do senso comum (sendo o acordo mais ou menos universal sobre estas estruturas, espaciais e temporais especialmente, o fundamento da *illusio* fundamental, da crença na realidade do mundo). [...] é necessário se servir] do efeito da crença para colocar a questão dos fundamentos do efeito da crença (BOURDIEU, 1996, p. 366).

Por isso, todo campo social tende a obter, de quem nele entra, essa relação com o campo que Bourdieu chama de *illusio*. Mesmo quem deseja questionar, inverter as relações de força

<sup>12</sup> Bourdieu (2011b, p. 141) ainda destaca que o conceito de libido também seria “inteiramente pertinente para expressar o que chamei de *illusio* ou investimento”.

<sup>13</sup> Nesse sentido, a noção de investimento também é ampliada além do sentido econômico e utilitário, é um investimento e envolvimento no campo, espaço social delimitado.

no campo, está investido, pois o simples fato de indagar significa que reconhece os alvos e o que está em disputa, logo, não é indiferente. Dessa forma, é possível perceber, entre pessoas que ocupam posições opostas em um campo, o acordo tácito sobre por que vale a pena lutar em face do que está em jogo no campo (BOURDIEU, 2011b).

*Illusio* [...] é estar envolvido, é investir nos alvos que existem em certo jogo, por efeito da concorrência, e que apenas existem para as pessoas que, presas ao jogo, e tendo as disposições para reconhecer os alvos que, inversamente, parecem desprovidos de interesse do ponto de vista daquele que não está preso, e que o deixa indiferente. Podemos assim recorrer à palavra *investimento*, em seu duplo sentido, psicanalítico e econômico (BOURDIEU, 2011b, p. 140).

Cada campo produz sua forma específica de *illusio*, no sentido de investimento no jogo que tira os agentes da indiferença e os inclina e dispõe a operar as distinções pertinentes do ponto de vista da lógica do campo, a distinguir o que é *importante*. Mas é igualmente verdade que certa forma de adesão ao jogo, de crença no jogo e no valor das apostas, que fazem com que o jogo valha a pena ser jogado, está no princípio do funcionamento do jogo, e que a *colusão* dos agentes na *illusio* está no fundamento da concorrência que os opõe e que constitui o próprio jogo. Em suma, a *illusio* é a condição do funcionamento de um jogo no qual ela é também, pelo menos parcialmente, o produto (BOURDIEU, 1996, p. 258).

É a *illusio* que molda as estratégias dos agentes em função do interesse no jogo, por isso a possibilidade de ação recai mais sobre o *habitus* e a influência que pode gerar nas práticas. A *illusio* é estar preso ao e pelo jogo, por acreditar que o mesmo vale a pena. Para Bourdieu (2011b, p. 139-140),

os jogos sociais são jogos que se fazem esquecer como jogos e a *illusio* é essa relação encantada com um jogo que é o produto de uma relação de cumplicidade ontológica entre as estruturas mentais e as estruturas objetivas do espaço social. Isso é o que quero dizer ao falar de interesse: vocês acham importantes, interessantes, os jogos que têm importância para vocês porque eles foram impostos e postos em suas mentes, em seus corpos, sob a forma daquilo que chamamos de o sentido do jogo.

A *illusio* é a relação de cumplicidade ontológica entre o *habitus* e o campo, que Bourdieu opõe à redução ao cálculo consciente, do interesse utilitário, das teorias econômicas (BOURDIEU, 2011b). A *illusio* reflete esse ajustamento das estruturas mentais do sujeito, seu *habitus*, e as estruturas objetivas, os campos e suas regularidades, que se manifestam em sua tendência à ação em função desse acordo. Compartilhar uma *illusio*, ou seja, o interesse e o investimento em determinado campo, supõe similaridades nas disposições dos agentes que ali ingressam. Por esse motivo, os agentes investidos no campo tendem a compreender suas práticas, como “assim que se faz”, ou “o que deve ser feito”.

Analisando o campo jurídico, Bourdieu (2014, p. 417) afirma que

para se lutar com alguém é preciso ter muitas coisas em comum, o que é outra propriedade dos campos [...] para que haja luta num campo é preciso que haja acordo sobre os terrenos de desacordos, sobre as armas legítimas e legitimamente empregadas na luta, sobre os próprios critérios do triunfo [...] todos esses instrumentos que fazem o consenso, fundamentam o consenso para o dissenso.

Na análise do campo científico, Bourdieu (2004) aborda a *illusio* dos agentes.

Contrariando a afirmação de muitos intelectuais, de que o desinteresse é o que determina o comportamento dos cientistas, para Bourdieu (1983) há o “interesse no desinteresse”, o que torna o desinteresse uma estratégia de diferenciação no campo científico. Aprofundando essa reflexão, na conferência “Os usos sociais da ciência”, Bourdieu (2004) afirma que essa é a *illusio* do campo científico, que é inerente ao pertencimento a um campo: a crença científica como interesse desinteressado e interesse pelo desinteresse.

Segundo Bourdieu (1996, p. 408, nota 18),

é apenas por exceção, especialmente nos momentos de crise, que se pode formar, em certos agentes, uma representação consciente e explícita do jogo enquanto jogo, que destrói o investimento no jogo, a *illusio*, fazendo-a aparecer tal como e sempre objetivamente (para um observador estranho ao jogo, indiferente), isto é, como uma ficção histórica ou, para falar como Durkheim, ‘uma ilusão justificada’.

No entanto, para Lahire (2002), dada a pluralidade de disposições, os agentes podem estar em campos nos quais optam por não investir, mesmo que reconheçam pelo menos parte de suas regras.

[...] se pode estar investido do *illusio* próprio de um universo social sem que esse universo combine o conjunto das propriedades que permitiriam defini-lo como um campo. É o caso da família, que se distingue de modo bastante nítido dos universos tais como os formados por escritores (o campo literário), filósofos (o campo filosófico) ou homens políticos (o campo político). Inversamente, é possível viver num universo sem ser totalmente possuído por ele, pelo *illusio* específico desse universo, isto é, sem entrar em concorrência, sem desenvolver estratégias de conquista do capital específico desse universo. De fato, pode-se participar de um universo como praticante amador (em oposição a praticante profissional), simples consumidor (em oposição a produtor) ou ainda na qualidade de simples participante na organização material desse universo, sem participar diretamente do jogo que nele se joga. Por exemplo, um indivíduo pode treinar num clube de tênis uma vez por semana para relaxar, sem ser classificado e, portanto, sem estar obcecado pelos desafios de concorrência existentes entre os *jogadores de tênis* profissionais (LAHIRE, 2002, p. 49-50).

Mas, importante destacar que Lahire (2002) defende que esses campos são, essencialmente, os grandes campos, campos de poder, e que existem os “foras de campo”, como quem não possui atividade profissional reconhecida<sup>14</sup>. Para Lahire (2002, p. 52) “a teoria dos campos (por sinal, seria preciso sempre falar em teoria dos *campos do poder*) não pode constituir uma teoria geral e universal, mas representa (o que já é uma boa coisa) uma teoria regional do mundo social”. Entendo que a ideia de subcampo permite uma melhor delimitação nesse sentido, e que todos os agentes estão em algum, embora nem todos investidos nos grandes campos do poder.

Quem está no campo do poder detém os capitais dominantes daquele período no espaço social (BOURDIEU, 1996), já que possuir grande capital econômico, facilita e leva à

---

<sup>14</sup> Porém, quando se fala de esferas de atividades profissionais, Lahire (2002) destaca que a identificação por campos é apropriada.

acumulação dos demais tipos de capital. A aposta em jogo no campo do poder é o domínio, quem ocupa(rá) as posições dominantes, capaz de estabelecer as regras do jogo.

O campo do poder é o espaço das relações de força entre agentes ou instituições que tem em comum possuir o capital necessário para ocupar posições dominantes nos diferentes campos (econômico ou cultural, especialmente). Ele é o lugar de lutas entre detentores de poderes (ou de espécies de capital) diferentes que, [...], tem por aposta a transformação ou a conservação do valor relativo das diferentes espécies de capital que determina, ele próprio, a cada momento, as forças suscetíveis de ser lançadas nessas lutas (BOURDIEU, 1996, p. 244).

O Estado, campo burocrático, é um grande campo do poder. Devido à tese tratar de um subcampo que envolve a presença do Estado, cabem algumas colocações quanto ao entendimento de Bourdieu sobre o mesmo. Para Bourdieu (2001b), o Estado se encontra em posição de exercer uma influência sobre o funcionamento dos campos, como o campo acadêmico e das IEs públicas, incluindo os IFs, ao impor sua lógica e exigência às instituições, o que se traduz, dentre outros, pelas exigências do *management*. Bourdieu (2001b, p. 141) entende que uma análise atenta

à lógica complexa do campo burocrático permite, pois, constatar e compreender a ambigüidade intrínseca do funcionamento do Estado: se não há dúvida que ele tende a impor, sob a aparência da neutralidade burocrática, uma política conforme aos interesses dos [dominantes] bancos e dos grandes construtores [se refere a seu estudo sobre a habitação] [...] -, não é menos verdade que contribui para a proteção, pelo menos dentro de certos limites, dos interesses dos dominados.

Dada a capacidade de regular o funcionamento de diferentes campos, seja por meio de intervenções financeiras ou jurídicas (BOURDIEU, 2011b), os governos são capazes de induzir uma homogeneização, como Bourdieu (2001b) ressaltou em seu estudo sobre a habitação. Por isso, quando se sustenta o discurso de expansão da educação, a partir do aumento do número de alunos, de cursos e de instituições (que favoreceria os dominados), também se dissimula diferenças consideráveis, como o tipo e o perfil das instituições, dos cursos, da região, dentre outros que, quando combinados, determinam diferenças no espaço dos possíveis indivíduos, resultando em diferentes oportunidades de vida e, destacadamente, de trabalho (associado ao retorno financeiro e à ideia de ascensão social). À vista disso, Bourdieu (2014, p. 466) menciona que o estado não é apenas domesticação, mas também assistência, filantropia, dentre outros, do contrário não funcionaria: “as teorias de Elias e Foucault me irritam um pouco porque retêm unicamente o aspecto disciplinar do Estado”.

Analisando a França, Bourdieu (1998, p. 7) afirma que os professores (assim como assistentes sociais e algumas outras profissões) “constituem o que eu chamo de mão esquerda do Estado, o conjunto dos agentes dos ministérios ditos ‘gastadores’, que são o vestígio, no seio do Estado, das lutas sociais do passado”. A essa “mão esquerda”, Bourdieu opõe a “mão

direita”, “os burocratas do ministério das Finanças, dos bancos públicos ou privados e dos gabinetes ministeriais. Muitos movimentos sociais a que assistimos (e assistiremos) exprimem a revolta da pequena nobreza contra a grande nobreza do Estado”. E destaca que a obsessão pelo equilíbrio financeiro da mão direita, “ignora o que faz a mão esquerda, confrontada com as consequências sociais frequentemente muito dispendiosas das ‘economias orçamentárias’”. (BOURDIEU, 1998, p. 10).

Uma das razões maiores do desespero de todas essas pessoas [da mão esquerda do Estado] está no fato de que o Estado se retirou, ou está se retirando, de um certo número de setores da vida social que eram sua incumbência e pelos quais era responsável: a habitação pública, a televisão e a rádio públicas, a escola pública, os hospitais públicos, etc (BOURDIEU, 1998, p. 7).

Com a compreensão dos conceitos de campo, capital, *habitus* e *illusio*, que guiam a presente tese e são a base para seu desenvolvimento empírico, passo a problematizar o *management* em instituições de ensino, contexto macro do campo de estudo da tese. No capítulo 4, retomo o referencial bourdesiano e apresento os aspectos metodológicos que guiaram o caminho trilhado na pesquisa.

## 2.2 MANAGEMENT, MANAGERIALISM E INSTITUIÇÕES DE ENSINO

Ao longo das últimas duas décadas, as mudanças na forma como o trabalho acadêmico é gerenciado têm levado diferentes autores a tomarem o tema como objeto de pesquisa, seja enfocando o avanço do *management*, do neoliberalismo, na ênfase crescente em avaliações, credenciamento e em *rankings* de pesquisa adotados pelas instituições de ensino em diferentes países (ROBINSON, RATLE e BRISTOW, 2017; KALFA, WILKINSON e GOLLAN, 2018). O aspecto central das pesquisas parece ser a forma como os principais resultados do trabalho acadêmico, ou seja, o ensino, a pesquisa e a administração (estrutura) são avaliados e auditados e os dilemas que acarretam para os professores e seu gerenciamento de desempenho e desenvolvimento de carreira (ROBINSON, RATLE e BRISTOW, 2017).

Porém, para realizar essa discussão, são necessárias algumas delimitações do que é o *management*, o *managerialism* e o que representam para as instituições de ensino e seus agentes. O *management*, por si só, remete ao conjunto de conhecimentos de uma área, a gestão<sup>15</sup>, ainda

---

<sup>15</sup> Importante reforçar, a partir de Gaulejac (2013), que a Administração vai além da gestão. A gestão (*management*) é a forma de organizar empresarial, dominante no mundo, que extrapolou para as mais diversas formas de organizar. A gestão seria, para o autor, uma doença da Administração e do mundo moderno. Antigamente, tratávamos da Administração das organizações, o que, dadas as características e singularidades de cada organização, representava

que ligado ao *mainstream* do mundo em que vivemos. O *management* é uma tecnologia de poder que instrumentaliza e mercantiliza o ser humano. Para Cunliffe (2009), o *management* pode ser visto de várias formas, desde um grupo de pessoas que administra uma organização, um corpo de conhecimentos e competências (permeado pelas diferentes escolas de pensamento ao longo do século XX), uma forma social e uma prática.

Já a extrapolação do *management* para as mais diversas áreas, como as instituições de ensino, e possibilidades de organizar está associado ao que os teóricos denominam de *managerialism* (gerencialismo). Segundo Klikauer (2013, p. 3), o *managerialism* é o resultado da soma do *management* e suas teorias e técnicas, em sua maioria norte-americana, ao longo do século XX com ideologia e sua expansão para as demais esferas da sociedade:

*Management* + Ideologia + Expansão = *Managerialism* (KLIKAUER, 2013)

Klikauer (2013), destaca que o *managerialism*, originado em empresas com fins lucrativos, abrange, hoje, as mais diversas organizações públicas e privadas e tem nas escolas de administração o terreno mais fértil para o desenvolvimento de sua ideologia. Para Klikauer (2013, p. 3) a transição do *management* para o *managerialism* resulta em um capitalismo gerencialista com o qual o *managerialism* combina

as ferramentas e conhecimentos genéricos da administração com a ideologia para se estabelecer sistemicamente em organizações, instituições públicas e sociedade [...]. O *managerialism* justifica a aplicação de suas técnicas gerenciais unidimensionais a todas as áreas do trabalho, da sociedade e do capitalismo, com base na ideia de uma ideologia superior, treinamento de especialistas e na exclusividade do conhecimento gerencial, colocado como necessário para administrar como empresas as instituições públicas e a sociedade.

Nesse sentido, o *managerialism* é um tipo de lógica sistêmica, um conjunto de práticas de rotina e uma ideologia, uma maneira de fazer e ser em organizações, com o objetivo final de aumentar a eficiência através do controle (CUNLIFFE, 2009): “ao inventar ideologias legitimadoras como competição, eficiência, mercados livres, a ganância é boa, etc., o *management* transformou-se em uma operação ideológica que infectou virtualmente todas as seções da sociedade humana” (KLIKAUER, 2013, p. 3).

Cunliffe (2009), reforça que o *managerialism* é, frequentemente, associado ao surgimento de uma ideologia gerencialista, que fez com o *management* passasse a ser um termo familiar em nossa sociedade, legitimado pela prática social, incluindo o reconhecimento do que seriam as pessoas “da gestão”: uma posição de *status* apoiada por normas institucionais e

---

Administrações diferentes. Com o avanço do *management*, e assim do *managerialism*, a forma de organização das empresas privadas passou a ser vista como a única correta.



sociais que dão aos gestores o direito de contratar, demitir, dar ordens, controlar e avaliar o desempenho dos outros com foco na eficiência, produtividade e lucro.

A ascensão do *managerialism*, historicamente, tem andado de mãos dadas com os programas de reformas orientadas para o mercado, como o thatcherismo, o reaganismo, o racionalismo econômico e o neoliberalismo (KLIKAUER, 2013). Para Cunliffe (2009), a nova gestão pública (também chamada de *new public management*) é o novo *managerialism*, que está associado à importação de uma orientação de mercado e práticas de negócios para o setor público, como um meio de maximizar o desempenho organizacional, serviço e lucro, através de redução de custos, aumento da regulamentação, privatização de serviços, reengenharia e gestão baseada em evidências. É ideológico, autoritário e opressor, motivo pelo qual os estudos críticos passam a contra-atacá-lo e destacar a natureza política da ideologia gerencialista (CUNLIFFE, 2009).

O *managerialism* juntou o *management* a uma família de “ismos” que indicam uma doutrina, sistema e prática informais, muitas vezes pejorativas e não especificadas. Para Klikauer (2013, p. 4), a “nova gestão pública” (*new public management*) no setor público é o valor para o acionista do setor privado, que vem acompanhado de outros termos como metas organizacionais, resultados, desempenho, objetivos, agregação de valor, dentre outros.

*O managerialism continua sendo uma ideologia que não serve à verdade, mas inventa idéias para uma das instituições mais poderosas da sociedade atual, a serviço do poder: o management. Quando o management se metamorfoseou em uma ideologia, se expandiu não apenas ideologicamente, mas também institucionalmente, com difusão das configurações gerenciais tal qual um sistema de transmissão de mídia de massa. E muitas instituições, mais profundamente ideológicas, viriam na forma de organizações de lobby empresarial, como a OCDE, o FMI, o Banco Mundial [...]. Não surpreende que a expansão ideológica, institucional e implacável do managerialism se estendesse às relações públicas corporativas, ao conhecimento da linguagem e à invenção de ‘palavras vazias’ (KLIKAUER, 2013, p. 7).*

Essa compreensão corrobora a afirmação de Bourdieu (1998) de que o *management* é uma das formas modernas de dominação no contexto do avanço do neoliberalismo, no final do século XX, como uma revolução conservadora, pautada no economicismo. Shepherd (2018) entende que o *managerialism* e o neoliberalismo formam, igualmente, os pilares ideológicos que sustentam a nova gestão pública, como apresentado no quadro abaixo:

Quadro 1 – Manifestações práticas da nova gestão pública e suas raízes ideológicas

<b>Neoliberalismo</b>	<b><i>Managerialism</i></b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Introdução de mecanismos de mercado e concorrência</li> <li>- Mercantilização dos serviços</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Adoção de uma abordagem mais empresarial e práticas do setor privado</li> <li>- O estabelecimento de uma cultura gerencial (do <i>management</i>)</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>- Foco no valor do dinheiro e fazer mais com menos (ou seja, eficiência)</li> <li>- Regulação central e/ou controle</li> <li>- Adoção de uma cultura empreendedora</li> <li>- Mudança de prioridades do universalismo para o individualismo</li> <li>- Ênfase na qualidade do serviço e orientação ao consumidor</li> <li>- Maior flexibilidade nas remunerações e condições de trabalho</li> <li>- Crescimento das relações contratuais (por exemplo, comprador-fornecedor)</li> <li>- Uma indefinição dos limites entre público-privado e aumento do escopo para presença do setor privado</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Abordagem racional do <i>management</i> (por exemplo, planejamento e definição de objetivos)</li> <li>- Reforço da função de gestão de linha (por ex. gestão e avaliação de desempenho)</li> <li>- Adoção de técnicas de gestão de recursos humanos para garantir compromisso dos empregados</li> <li>- Mudança do foco das entradas e dos processos para saídas e resultados</li> <li>- Mais medição e quantificação das saídas (por ex. indicadores de desempenho)</li> </ul>
--	--

Fonte: Shepherd (2018, p. 1669)

Ainda que próximas em alguns pontos, é importante destacar que são duas ideologias distintas: o neoliberalismo está preocupado principalmente com a economia e tem um programa político definido, enquanto o *managerialism* entende que todos os problemas têm soluções gerenciais, solucionados a partir de suas técnicas e, além disso, sua base está nas teorias do *management* e não na economia (KLIKAUER, 2013; SHEPHERD, 2018).

O *managerialism* é propagado e legitimado pelas escolas de administração. Segundo Shepherd (2018), o *managerialism* pode ser visto como o “braço organizacional” do neoliberalismo e influencia, por conseguinte, a forma como a nova gestão pública foi implementada “criando uma nova ortodoxia de gestão para o funcionamento do setor público, aplicando o modelo de gestão do mundo dos negócios. Ao fazê-lo, forneceu uma solução gerencial para o que anteriormente era concebido como problema político” (SHEPHERD, 2018, p. 1672).

Na busca por dar mais clareza ao conceito de *managerialism*, que muitas vezes é compreendido de modo geral, mas que, pela diversidade de compreensões e por falta de uma sistematização costuma gerar dificuldades em pesquisas empíricas, Shepherd (2018), sem pretender exaurir todos os aspectos possíveis, propõe um tipo ideal teórico com seis princípios normativos do *managerialism* (Quadro 2), sendo que um é especificamente voltado para o setor público<sup>16</sup>.

<sup>16</sup> A autora utilizou sua proposta para analisar a nomeação de reitores e vice-reitores em universidades inglesas anteriores a 1992 e, para tanto, definiu indicadores para cada princípio. O estudo mostrou que os reitores e vice-reitores parecem ter aceitado plenamente a idéia de que o *management* é necessário e benéfico, mas apontou questionamentos ao tipo ideal, como a não “confirmação” do *management* como genérico e universalmente aplicável, pois percebem que a universidade não é uma empresa como outra qualquer; e que o *management* é racional e de valores neutros, pois percebem a questão dos jogos de poder nas nomeações (SHEPHERD, 2018).

Quadro 2 – Tipo ideal *managerialism*

Princípio	Entendimento
1. <i>Management</i> é algo importante e bom.	A premissa fundamental do <i>managerialism</i> é que o <i>management</i> é a melhor forma de governança organizacional e o principal veículo para o sucesso organizacional. Se as coisas fossem melhor gerenciadas, o desempenho melhoraria inevitavelmente (resultados, funcionários motivados, ...), sendo, assim, capaz de resolver uma vasta gama de questões econômicas e sociais. Subjacente a este aspecto do <i>managerialism</i> está a crença de que o crescimento econômico é o principal caminho para a prosperidade social.
2. <i>Management</i> é uma função discreta / ou / <i>Management</i> é discrição.	Os gerentes “são” o <i>mangement</i> , ou seja, um grupo separado daqueles que fazem o trabalho e que, muitas vezes, estão distantes do funcionamento diário da organização. A discrição para planejar e tomar decisões estratégicas confere ao <i>management</i> seu papel distintivo nas organizações, enquanto os processos necessários de análise e escolha estratégica o intelectualizam e profissionalizam. Os gerentes são capazes de se justificar com base em seu <i>know-how</i> superior e suas habilidades e competências são vistas como essenciais para a sobrevivência e o sucesso organizacional. Isso reflete a criação de uma classe com poder organizacional real.
3. <i>Management</i> é racional e de valores neutros.	Partindo da perspectiva das teorias do <i>management</i> (iniciando em Taylor), a prática gerencial é vista como essencialmente técnica e de valor neutro, oferecendo uma estrutura não partidária, dentro da qual as decisões podem ser tomadas. Assim, os gerentes são profissionais neutros que podem ser confiáveis para gerenciar de maneira impessoal e no melhor interesse da organização. Para o <i>managerialism</i> , as organizações só podem funcionar efetivamente se a tomada de decisões estiver centralizada nas mãos de gerentes profissionais e objetivos. Mais amplamente, toda a noção de <i>managerialism</i> é apresentada como valor neutro e seus princípios de gestão como verdades inquestionáveis do senso comum (Klikauer, 2013).
4. <i>Management</i> é genérico e universalmente aplicável.	<i>Management</i> como um conjunto genérico de atividades comuns a todas as organizações, com os gerentes executando fundamentalmente as mesmas tarefas em qualquer setor em que estejam, ou seja, a crença de que as organizações são mais semelhantes do que diferentes e que o desempenho de qualquer tipo de organização pode ser aprimorado pela aplicação de habilidades gerenciais genéricas, seja para administrar uma refinaria ou uma universidade. Essa crença minimiza(ria) as diferenças entre os setores público e privado.
5. Gerentes devem ter o direito de gerenciar.	A experiência e as habilidades pertinentes ao negócio central da organização são consideradas secundárias àquelas dos gerentes cujos conhecimentos e <i>know-how</i> avançados são considerados essenciais para seu funcionamento eficaz. Como a administração só pode ser realizada por gerentes, isso lhes dá controle sobre aqueles que fazem o trabalho. O <i>managerialism</i> é, portanto, acompanhado pela crença de que os gerentes devem estar no controle e exercer sua autoridade sobre os geridos. A suposição é que os gerentes fazem diferença para as organizações e impõem suas personalidades a eles, vide a transformação da imagem dos gerentes para “agentes de mudança empreendedores e inspiradores”.

6. Métodos do setor privado são superiores.	O <i>managerialism</i> no setor público baseia-se na crença de que as práticas de gestão no setor privado são inerentemente superiores e precisam ser adotadas para melhorar a eficiência e o desempenho dos serviços públicos. A importação da prática do setor privado e dos métodos de negócios é, portanto, uma característica essencial do <i>managerialism</i> em um contexto do setor público - tanto que seu uso em apoio à nova administração pública tem sido descrito como uma “forma encoberta de privatização”.
---	--

Fonte: Adaptado de Shepherd (2018, p. 1672-1674)

A proposta da autora serve para melhor situarmos a presença do *management* em diferentes instituições, o *managerialism* como os teóricos denominam, mas sem perder de vista que sua proposição é um tipo ideal, logo, não presente em sua totalidade na prática real de uma instituição. Além disso, os estudos organizacionais críticos fazem a crítica a esses aspectos como a ideia de neutralidade e de que o *management* é algo bom e superior, como abordarei na sequência.

Dessa forma, com o *managerialism*, o *management* deixa de ser algo imposto de cima para baixo ou restrito à gestão das instituições e permeia os mais diversos espaços, formas de organizar e carreiras. Tal fato faz com que estudos sobre o *management* e críticas a ele se tornem cada vez mais frequentes. No âmbito dos estudos organizacionais, os estudos críticos recorrem a diferentes linhas, entre eles os de cunho marxista e os *Critical Management Studies*.

Na esfera de estudos do CMS, a base teórica para análise, como já mencionado por Faria (2009), está em referenciais neomarxistas e foucaultianos. Segundo Clegg e Bier (2010, p. 233)

Parte da atração de Foucault é que ele parecia oferecer aos intelectuais de esquerda uma rota de fuga do ‘fim’ do marxismo. Após o efeito de Foucault, nos estudos organizacionais, a corrente crítica bifurcou-se em análises relacionadas ao processo de trabalho, onde os compromissos do marxismo estavam praticamente intactos e celebrados em um culto que elevava a resistência a uma forma de arte, enquanto a outra corrente se baseava na pesquisa sobre vigilância e panopticismo (Clegg et al. 2006), levando a estudos de identidades de sujeitos. Um grupo heterogêneo de desconstrutivistas críticos, foucaultianos, existencialistas, teóricos críticos, interpretativistas críticos, pessoas de estudos de gênero, weberianos de esquerda e teóricos dos processos de trabalho foram coletados sob o guarda-chuva do CMS.

Dentre os autores que discutem, em suas pesquisas a presença do *management* em instituições de ensino está Parker (2014), que destaca como as condições contemporâneas produzem um gerencialismo (*management*) ainda mais intenso nas universidades. Parker (2014, p. 282), referindo-se à sua experiência em uma universidade europeia voltada para negócios [criada já na década de 1970] e que passou a ter um novo decano/reitor, seguindo uma cartilha gerencialista neoliberal, afirma:

em poucos meses, a estrutura existente dos comitês estava sendo desmantelada, os chefes de grupo estavam sendo substituídos, cada vez mais por novos recrutas, e as saídas entre a alta administração e a equipe acadêmica estavam começando.

Simbolizando essas mudanças estava um novo programa de ID corporativa e um conjunto completo de novos parâmetros de *design* para o *site*, artefatos, de sinalização e de marca. Havia também uma série de imagens de vários artefatos com o slogan ‘pensamos sobre as coisas de uma maneira diferente’ (PARKER, 2014, p. 284).

Parker (2014, p. 282) destaca que o contexto da universidade, da região em que está inserida, era de “uma grave recessão causada pela implantação de instrumentos que são ensinados nas escolas de negócios e sustentados pelo gerencialismo neoliberal que é central para o ensino convencional de negócios”. A resistência às novas diretrizes foi baixa, ainda que muitos tenham deixado a instituição depois. Pode-se, assim, fazer o seguinte questionamento: qual a nossa capacidade de resistirmos ao *management* que também ensinamos?

O *management* defende que é preciso coragem para abraçar a mudança e que resistir à mudança significava ser conservador, temeroso ou egoísta (PARKER, 2014).

É inevitável que a universidade seja reduzida à função de fornecer, com uma eficiência cada vez mais autoritária, produtos intelectuais pré-embalados que atendam às exigências do *management*?

Ou podemos, por nossos esforços, transformá-la em um centro de livre discussão e ação, tolerando e até encorajando o pensamento e atividades ‘subversivas’, para uma renovação dinâmica de toda a sociedade dentro da qual ela opera? (THOMPSON, 1970, p. 166 *apud* PARKER, 2014, p. 289)

Teelken (2012) investigou o impacto das medidas gerenciais com funcionários<sup>17</sup> de dez universidades na Holanda, Suécia e Reino Unido. A autora entende que as medidas podem ser consideradas úteis e ter um efeito positivo sobre a qualidade do ensino e da pesquisa, mas também há evidências de efeitos prejudiciais. Ancorada na teoria institucional, destacou três temas centrais: “conformidade simbólica”, associada a uma atitude de resistência crítica; “pragmatismo profissional”, que chama de abordagem mais realista e prática e; “instrumentalidade formal”, que representa um ponto de vista mais positivo em relação ao gerencialismo e carece de uma perspectiva crítica. Segundo Teelken (2012), esses temas explicam por que e como os respondentes se desassociaram das medidas gerenciais impostas a eles, especialmente por razões pragmáticas.

O importante, como Teelken (2012) menciona, é investigar o impacto do *management* sobre quem trabalha nas universidades. Nesse sentido, em um artigo onde analisou professores e acadêmicos<sup>18</sup> de escolas de administração do Reino Unido, Knights e Clarke (2014) propõem uma análise da relação entre a insegurança e a construção da identidade no trabalho. Intitulado “It’s a Bittersweet Symphony, this Life: Fragile Academic Selves and Insecure Identities at Work”, os autores, a partir de uma pesquisa empírica com 52 professores de 8 universidades

<sup>17</sup> O estudo entrevistou funcionários administrativos, doutorandos (PHD’s), *senior lecturer*, *lecturer*, professores assistentes e associados, decanos e vice-reitores (TEELKEN, 2012).

<sup>18</sup> No texto apresentam três nomes: professor; *senior lecturer* e *lecturer* (KNIGHTS e CLARKE, 2014).

britânicas, propõem três tipos de fragilidades ou inseguranças percebidas na pesquisa, os “eu acadêmicos frágeis” são: os impostores, os aspirantes e os existencialistas. Knights e Clarke (2014) deixam claro que não são tipos exclusivos e não esgotam a multiplicidade de inseguranças presentes nos professores e sua relação com o trabalho (em fazer o trabalho)<sup>19</sup>.

Considerando o contexto no qual estão inseridos, em que o *management* se estabeleceu nas universidades sob uma variedade de diferentes formas de auditoria: pesquisas de satisfação, auditorias de avaliação de qualidade, tabelas de classificação, como os *rankings* de e para publicação, dentre outros, a insegurança por parte dos professores parece plausível. Basicamente, a insegurança do impostor é a crença de não ser tão capaz ou adequado quanto os outros, de não conseguir viver o que vê como o “acadêmico ideal”, imagem essa que é uma construção social, e que alguém perceberá sua incompetência. É uma ideia de insegurança a partir do que entendem que é o esperado deles (KNIGHTS e CLARKE, 2014).

Os aspirantes são aqueles que desejam uma posição “maior, melhor ou mais nobre do que aquela que ocupam atualmente”. Esses acadêmicos destacaram mais as inseguranças quanto às exigências de publicações, para poderem progredir na carreira. Já os existencialistas (baseado em Sartre) expõem um questionamento sobre preocupações relativas ao tempo, destino e significado ligado às próprias ações, incluindo a quantidade e a qualidade do que publicam (reforçando que os tipos apresentados não são exclusivos) e o aumento nos níveis de intervenção gerencial (*management*), que busca estruturar e controlar o trabalho dos docentes, levando a uma diminuição da autonomia e a uma “autovigilância contínua” (KNIGHTS e CLARKE, 2014).

Ainda que possam se fazer inferências à realidade brasileira, a partir de estudos que apontam a intensificação e precarização do trabalho docente (BACCIN e SHIROMA, 2016; OTRANTO, 2010), pode-se usar essa pesquisa como inspiração para trabalhos equivalentes, no Brasil, que busquem refletir as inseguranças em relação à identidade de ser professor de administração.

Kallio *et al* (2015), partindo do contexto de avanço do *management* nas universidades, pesquisaram como o sistema de gerenciamento de desempenho é compreendido por acadêmicos nas universidades da Finlândia em um momento em que novos princípios e práticas de gestão foram introduzidos “à força” (a partir de 2010, com uma nova lei de financiamento, que visava aumentar a competitividade do sistema de inovação do país no mercado global). Segundo os autores, foi possível perceber, de modo geral, a visão crítica e negativa que os acadêmicos

---

<sup>19</sup> Destacam que não analisam a insegurança pela ideia de uma doença de trabalho, como estudado por outras teorias (KNIGHTS e CLARKE, 2014).

finlandeses têm das medidas de desempenho implantadas pelo *management*. Através de uma pesquisa de cunho qualitativo, aprofundaram como e por que os acadêmicos se ressentem das formas e meios de medir seu trabalho, as suposições subjacentes à mensuração e o ideal da universidade em que o sistema de gerenciamento de desempenho está enraizado, e que favorece a concorrência e os resultados de curto prazo em detrimento da colegialidade e da discussão acadêmica. Kallio *et al* (2015) destacam como a proliferação do *management* muda o próprio espírito (*ethos*) do que é ser acadêmico e o fazer do trabalho acadêmico, relacionado à ideia de autonomia, liberdade e originalidade, em favorecimento da competição, da quantidade e de presenças em *rankings*.

Alvesson e Spicer (2016) questionam porque os docentes se sujeitam, quase incondicionalmente, a cumprir as exigências do *management*, abrindo mão de sua autonomia. Olhando para acadêmicos das escolas de administração/negócios, os autores questionam como esse grupo de profissionais renunciou, progressivamente, à sua autonomia para cumprir com as demandas do *management* e buscam explorar como lidam com as tensões entre cumprir e resistir a essas demandas, bem como amor ao trabalho e aversão a ele.

Um exemplo notável desse processo pode ser visto nas universidades. Se há um grupo de profissionais que supostamente valoriza muito a autonomia, são os acadêmicos. Mas nas últimas décadas, muitos acadêmicos têm sido muito ‘flexíveis’ quando se trata dessa virtude. Claro, há queixas frequentes sobre a perda de autonomia. Alguns acadêmicos experientes fizeram carreira em falar disso. Mas, no geral, muitos acadêmicos cumpriram com os ditames gerenciais e com a ênfase crescente nas recompensas instrumentais. Isso contrasta fortemente com o entendimento tradicional de acadêmicos como difíceis de gerenciar. Como tem havido tão pouca resistência e muita conformidade? (ALVESSON e SPICER, 2016, p. 30).

A resposta dos autores ao questionamento envolve a discussão de poder e controle. Alvesson e Spicer (2016) argumentam que a “rendição da autonomia” tem sido reforçada por quatro aspectos, que se sobrepõem: formas coercivas de poder, associadas a recompensas e punições, mas também à burocratização; manipulação ao selecionar agendas de pesquisa que gerarão mais publicações e pontuações nos *rankings*, mas que os fazem produzir pesquisas cada vez mais desinteressantes e irrelevantes e destacam que, nesse ponto, além do *management*, há controle por parte dos próprios colegas; dominação por meio da moldagem de normas e valores, através de uma mudança de valores mais intrínsecos para outros mais instrumentais, associado à busca por promoções, *status* e reconhecimento; e subjetivação através da criação de novas identidades, relacionando a mudanças na forma de se ver, associado ao que publicamos e em quais revistas, ao que os autores chamam de “estranha sedução de *rankings*, medição de desempenho e sistemas similares”, e que nunca reconhecemos quando chegamos, ou

atravessamos, a linha de “maior comprometimento” com as regras (ALVESSON e SPICER, 2016, p. 38).

Segundo Alvesson e Spicer (2016), os acadêmicos acabam vendo seu trabalho, tratando os paradoxos de sucumbir e de resistir ao *management*, como se fosse um jogo (mas que é imposto pela hierarquia). Por exemplo, ao cumprir com as regras de pesquisa e publicação, mas também envolvendo um jogo de posições no qual buscam poder, profissionais até então autônomos, “param de pensar fora do jogo, evitam fazer perguntas e apenas cumprem entusiasticamente” (ALVESSON e SPICER, 2016, p. 30). Para os autores, é necessário um “parar de jogar”<sup>20</sup> por parte dos professores/pesquisadores.

Com base no que foi apresentado, destaco as principais questões envolvendo o *management*<sup>21</sup> em instituições de ensino, que servirão como uma referência para análise das percepções dos professores entrevistados para esta tese:

- a) falta/diminuição da autonomia dos docentes e estímulo da competição entre os pares;
- b) maior concordância dos sujeitos com as regras impostas;
- c) maior número de tarefas/rotinas administrativas;
- d) estruturas acadêmicas mais enxutas;
- e) apropriação de tecnologias de gestão de empresas privadas (incluindo pressão do Estado para adoção de práticas gerenciais);
- f) destaque para as estratégias de *marketing*;
- g) aumento do número de gestores ou de docentes exercendo funções de gestão;
- h) pressão por publicação, submissão de projetos de pesquisa e de extensão, captação de recursos, *rankings*.

Nesse sentido, fica o questionamento sobre a influência do *management* no subcampo em estudo: se aparece e/ou afeta a prática dos professores de administração da carreira EBTT da Rede Federal; quais dessas características do *management* são percebidas e/ou reproduzidas por esses docentes; como os traços do *management*, ao reforçarem/promoverem a mercantilização da educação, transparecem nas práticas dos professores do subcampo; e se há

<sup>20</sup> O termo utilizado pelos autores é “degaming” (ALVESSON e SPICER, 2016, p. 31).

<sup>21</sup> De forma a esclarecer o uso do termo na tese, ressalto que quando trato do *management* estou me referindo às teorias do *management* – a forma de organizar empresarial, que representam a instrumentalização e recurso a técnicas hoje dominantes, como apresentado na seção. É a esses conhecimentos e técnicas que os professores da Administração recorrem, embora, como já destacado a partir de Gaulejac (2013), a Administração vá (deveria ir) além da gestão. Como discutido na seção, o processo de extrapolação do *management*/gestão para as mais diversas áreas e formas de organizar, como uma instituição de ensino é o *managerialism*/gerencialismo, que, em todo o caso, continua se referindo as teorias do *management*, sua aplicação e dominação.



espaço para críticas e para práticas que contestem ou vão de encontro com a ideologia dominante.

### **3 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL E A REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA**

Esta seção apresenta uma aproximação entre as orientações dadas à educação, nas políticas brasileiras, e à instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, seu início e sua nova organização no final da primeira década dos anos 2000. Por fim, apresento os aspectos legais que delimitam a carreira docente do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT).

#### **3.1 DIRETRIZES PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: UMA SÍNTESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR À EDUCAÇÃO PROFISSIONAL TECNOLÓGICA**

O processo de mercantilização da educação no Brasil remonta à época da Ditadura Militar (1964-1985), inserida em um contexto de avanço do capitalismo no pós-segunda guerra. Porém, é o aprofundamento do processo, a partir da reforma neoliberal nos anos 1990, que nos conduz ao atual quadro de mercantilização e neoliberalização, refletido na diversidade de instituições de ensino, na concentração de mercado de instituições privadas nas mãos de fundos de investimento, na precarização e privatização de instituições públicas, dentre outros. O ponto central nesse processo é que a educação interessa ao capitalismo neoliberal, não apenas como um mercado lucrativo ou como produção de mão de obra, mas como necessária para a reprodução do próprio sistema.

A mercantilização da educação superior no país recebeu um grande impulso no período da ditadura militar com o uso de recursos públicos para isenções tributárias às faculdades privadas e para subsídio aos estudantes, à época denominado Crédito Educativo, além da hostilidade à autonomia universitária nas Instituições de Ensino Superior (IES) públicas (LEHER, 2015). Braga e Bianchi (2015) também mencionam, nesse período, o convênio MEC-USAID (em 1966), que procurou “realinhar” a universidade brasileira com seu parque produtivo, instituiu o vestibular, criou os departamentos ao extinguir as cátedras, restringiu a participação discente nos órgãos colegiados e instituiu os diretórios estudantis.

Ainda durante esse período ocorreu o primeiro grande salto das matrículas do setor privado. Segundo Braga e Bianchi (2015, p. 40), “por meio de generosas isenções fiscais, da transferência de recursos públicos e de uma legislação amplamente favorável, constituiu-se um

sistema privado de ensino superior com caráter complementar ao público, mas que aos poucos o superou e passou a concentrar o maior número de matriculados [representou 64% das matrículas no período]”.

Considerando as instituições federais, apesar da recente ampliação do número de vagas e da própria criação de novas instituições nas duas últimas décadas, a educação, especialmente a de nível superior, se tornou uma das áreas de maior expansão do setor de serviços na economia brasileira. Tal fato não acontece isolado mas decorre da transformação trazida pela mercantilização da educação, engendrada pela hegemonia do capital financeiro. Ancorado em orientações de organismos internacionais, como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial (BM) e a Organização Mundial do Comércio (OMC) que, na década de 1990, colocou a educação em um rol de serviços que deveria ser liberalizado, fez o serviço educacional tornar-se “um novo continente de extração de mais-valor”: “o uso intensivo de tecnologias – apostilas disponibilizadas em *tablets*, videoaulas, educação a distância – aprofunda a subordinação real do trabalho docente ao capital. Isso envolve o tratamento da educação como mercadoria capaz de atrair e produzir desejo do consumidor” (LEHER, 2015, p. 32).

Leher (2004) afirma que,

no plano educacional, é sobejamente conhecido que as políticas de ajuste estrutural do Banco Mundial contribuíram decisivamente para inviabilizar a educação [...] no caso da América Latina, impediram que os governos mantivessem as universidades entre as prioridades das políticas públicas, contrapondo o direito aos conhecimentos científico, tecnológico e artístico à alfabetização e às primeiras letras, estas últimas tidas apenas como ações focalizadas para os que foram eleitos como os mais pobres. Como desdobramento, o fornecimento privado conheceu um crescimento colossal no Brasil e em toda a região. De fato, o abandono da responsabilidade do Estado no fomento à produção de conhecimento estratégico agrava a condição capitalista dependente dos países periféricos.

Segundo Mancebo (2017), a partir dessas orientações, o que temos é uma tendência a uma educação terciária (termo proposto pelo Banco Mundial em 2003), ou seja, tratando a educação superior como educação pós-secundária, visando formação de mão de obra de forma cada vez mais rápida. Para Mancebo (2010, p. 881), tal fato pode ser compreendido a partir de “tutorias remotas, encurtamento de carreiras, flexibilização de currículos, importação de modelos educativos baseados na ‘aquisição de competências profissionais’, certificação de saberes e destrezas e reciclagem de competências”. O trabalho do professor, inclusive, vem sendo transmutado de trabalho docente para facilitador, animador, tutor ou monitor.

Mancebo é uma das pesquisadoras brasileiras que mais tem pesquisado o processo de mercantilização da educação no Brasil, especialmente da educação superior. A autora destaca como a educação e a ciência adquiriram valores cada vez maiores como mercadorias, em um

contexto de expansão e globalização do capital financeiro, o que faz com que as instituições que as produzam, ou tenham o potencial para produzi-las (pois o capital percebe a possibilidade de criação de valor), como as universidades e institutos de pesquisa, sejam mais valorizadas e assediadas pelo mercado (MANCEBO, 2017).

Minto (2008, p. 1247) menciona o interesse geral do capital sobre a educação superior e que os principais setores burgueses envolvidos possuem pontos de convergência e divergência:

ambas as frações burguesas convergem ao conceber a educação como fator decisivo para a inserção do Brasil na economia internacional, de modo competitivo, e a privatização como a melhor forma de produzi-la. E divergem quando o assunto é a regulação jurídico-estatal. A idéia de adequar a universidade pública à lógica da competitividade, defendida pelos industriais e pelo governo federal, incluiria, entre outras coisas, a sua expansão, o que vai de encontro aos interesses da burguesia educacional de serviços, que se diz defensora da livre-iniciativa privada na educação.

Retomando historicamente algumas políticas para a educação no país, já na segunda metade dos anos 80, seguindo as orientações de organismos internacionais, o discurso de colocar a educação superior em sintonia com as necessidades das empresas ganha força (BERTOLIN, 2007). No Brasil, essa ascensão ocorrerá, concentradamente, na década de 1990, com a reabertura político econômica, pautada pelo neoliberalismo, quando se passou a ter um crescimento significativo de instituições privadas com fins lucrativos.

A partir de 1995, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995-2002), algumas ações contribuíram para o incremento da mercantilização da educação, no contexto da reforma gerencial do estado conduzida no período. Para Baccin e Shiroma (2016), as novas formas de gestão propostas para a educação, seguindo as orientações dos organismos multilaterais, impulsionaram a introdução do gerencialismo (*managerialism*) na educação, caracterizado pela descentralização de responsabilidades, ao passo em que centraliza o controle sobre questões estratégicas como formulações das políticas docentes, do currículo e da avaliação.

O destaque do período é a Lei de Diretrizes Básicas para a Educação (LDB), n. 9.394 de 1996 que, apesar de trazer avanços e colocar a educação como dever da família e do Estado (a educação é garantida como um direito), inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996), foi articulada às influências do pensamento neoliberal (GOULART, 2013).

Segundo Carvalho (1998, p. 90), a LDB/1996

Sendo uma lei enxuta e aberta, deixa para a sua regulamentação (leis ordinárias, decretos, resoluções, portarias etc.) e implementação, a definição de boa parte dos

objetivos, conteúdos e da própria ‘moldura’ do sistema escolar brasileiro. Produzida em tempos de ‘globalização’, a Nova LDB [anterior é de 1971] poderá, com facilidade, se ajustar à conjuntura, ou seja, aos acontecimentos, cenários, atores, relações de forças e de articulação entre estrutura e conjuntura e, desta forma, ser capaz de proporcionar aos governantes os meios necessários para a implementação de políticas educacionais adequadas à redução do Estado, inclusive na área da educação obrigatória e gratuita. Assim podendo ser, precisamos estar atentos para as restrições e ampliações de preceitos constitucionais e da própria LDB, quando objetivam elas somente o atendimento dos interesses das elites, de dentro ou fora do poder.

Quanto à educação superior, durante o governo FHC, foi promulgado o Decreto n.º 2.306, de 19 de agosto de 1997, que estabeleceu distinções inéditas para o sistema de ensino superior Brasileiro, em: instituições de ensino superior públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Além disso, durante seu governo é instituído o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que substituiu o Crédito Educativo, estimulando a alocação indireta de verbas públicas para as instituições privadas, a instauração do Exame Nacional de Cursos – Provão (hoje substituído pelo Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - ENADE), e foi aprovada, em 2002, a Lei de Inovação Tecnológica, que forneceu “estímulo à participação de professores-pesquisadores das universidades públicas em projetos desenvolvidos pelo setor privado e a permissão de participação deste setor em atividades realizadas nas universidades públicas, ampliando sua privatização interna” (CARVALHO, 2010, p. 111).

Quanto à educação profissional, também no período FHC, com a orientação neoliberal direcionada às políticas públicas e à Reforma do estado implantada no período, o governo enxugou o investimento destinado à educação profissional e foi cogitada a transferência das escolas técnicas, CEFETs e escolas agrotécnicas para a responsabilidade dos estados (BRITO e CALDAS, 2016). Segundo Brito e Caldas (2016, p. 91), com a LDB de 1996, o governo implementou uma separação entre o ensino propedêutico e o profissional, reforçada pela Portaria MEC n. 646, de 14 de maio de 1997, “que regulamentou a implantação do disposto nos Arts. 39 a 42 da LDB limitando a oferta do ensino médio ao máximo de 50% de suas matrículas nas instituições federais de ensino, induzindo a abertura de cursos exclusivamente profissionalizantes”.

Segundo Carvalho (2010), a orientação neoliberal permaneceu no governo do Partido dos Trabalhadores (PT), que inicia no ano de 2003 com Luiz Inácio Lula da Silva, no qual o governo continuou as tarefas “recomendadas” pelos organismos internacionais, como o BM. No que diz respeito à política pública para a educação superior, em 2003 o governo iniciou um processo de reforma da educação superior, cujo objetivo estaria direcionado para a necessidade de democratizar o acesso a esse nível de ensino e fez proposta de uma Lei Orgânica da Educação

Superior que, mesmo após críticas de diferentes setores da sociedade, foi enviada ao Congresso Nacional em 2006 (PL 7.200/06). Buscou, também, regulamentar as relações das universidades federais com as fundações de apoio. Embora uma regulamentação fosse necessária, para Cêa (2006, p. 66 *apud* CARVALHO, 2010, p. 128), “o Decreto das fundações públicas, estimula a continuidade de práticas privadas no interior das universidades públicas, como a venda de cursos privados, contratações sem transparência e outros mecanismos que acabam permitindo o uso do espaço público para a realização de negócios privados”. No entanto, durante o governo do PT, com Lula e depois Dilma Rousseff, foram criadas novas universidades e novos campi de universidades já existentes, aumentando a oferta de vagas nas universidades públicas, com programas como o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) de 2007.

Também é durante o governo do PT que é criada a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, em 29 de dezembro de 2008, através da Lei n. 11.982, a partir de uma reorganização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica (SISTEC), como era chamada no governo FHC. Segundo Lima Filho (2015, p. 213), “a expansão da educação profissional, se realizada mediante a realização da educação como direito, pelo fortalecimento do setor público e na concepção de formação humana integral, cumpriria papel social relevante e necessário para a efetiva democratização da sociedade brasileira”. Porém, ainda que atrelada à proposta de interiorização e expansão das instituições federais, a nova Rede vem corroborar as orientações dadas pelos organismos internacionais, de diversificação das instituições, com foco na redução de custos (já que as universidades públicas são vistas e tratadas como muito onerosas) e na formação, cada vez mais rápida, de mão de obra.

Otranto (2010) afirma que os Institutos Federais, principal organização das instituições da nova Rede, vêm como uma forma de atender as orientações do Banco Mundial, que afirmam que o modelo de ensino superior baseado em universidades de pesquisa são caras e inadequadas à realidade de países mais pobres, recomendando universidades voltadas para a formação profissional, em menor tempo, dentre outros. Mancebo e Silva Júnior (2015, p. 87) também veem a rede como mais um aspecto da tendência à diversificação, ao configurar processos formativos e educativos para atender e reproduzir o capitalismo na atualidade “e suas formas de alienação necessárias à sua manutenção”.

A criação dos IFs, contudo, também fazia parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do governo Lula, o que faz com que alguns autores vejam a Rede, especialmente os Institutos Federais, como “mais que um novo modelo institucional, é a expressão maior da atual política pública de educação profissional brasileira” (OTRANTO,

2010, p. 105). Outros apresentam uma crítica mais enfática, como Azevedo, Shiroma e Coan (2012) que entendem que o PDE foi o referencial para as políticas educacionais durante o governo Lula, mas serviu de base para a desconstrução de uma rede de educação profissional centenária centrada na formação técnica de nível médio em nome de uma nova institucionalidade, destacadamente os Institutos Federais, tópico este que será melhor abordado na próxima seção.

No entanto, tais fatos podem ser vistos como uma das possibilidades de manutenção/expansão da rede pública federal, a partir do corte de investimentos que a educação vem sofrendo desde o segundo mandato de Dilma Rousseff (2014-2016) e, principalmente, após o golpe, no governo de Michel Temer (2016-2018) e início de um governo alinhado à extrema direita, em 2019, com Jair Bolsonaro. Segundo Mancebo (2017, p. 885), a rede técnica federal poderia, hipoteticamente,

manter certo ritmo de expansão, pois é composta por instituições que racionalizam o uso de recursos financeiros — já que a manutenção de um aluno nesta rede custa bem menos que aquela de alunos em universidades —, o que é almejado por qualquer Estado capitalista, em tempos de crise financeira.

Quanto ao período de governo do PT, destacadamente os dois mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva e o primeiro de Dilma Rousseff, (o que alguns autores caracterizam como “lulismo” (BRAGA, 2016))

efetivamente, ampliaram as políticas sociais compensatórias, trazendo melhorias para os setores sociais mais empobrecidos, porém abandonaram a agenda de reformas estruturais; descuidaram da expansão dos bens e serviços de uso coletivo; não conseguiram coordenar e executar os investimentos necessários em infraestrutura; e assistiram, sem reagir, à reprimarização da pauta de exportações e à desindustrialização do país, os quais são fenômenos associados a uma inserção declinante no sistema internacional. Adicionalmente, o “lulismo” manteve intacto o oligopólio da mídia e não contribuiu para a elevação dos níveis de politização e organização da classe trabalhadora (MANCEBO, 2017, p. 877).

Para Costa (2018), durante o governo Lula, o empreendedorismo foi estabelecido como cultura a ser disseminada nos processos de ensino, pesquisa, extensão durante a ampliação do acesso às instituições federais de ensino. Tal fato está ancorado na ideia do novo neoliberalismo acadêmico, que reproduz “o padrão dependente de educação superior, pois são baseadas na importação de modelos de educação, direcionam para a importação de conhecimentos e estruturam grande parte do sistema de educação superior voltado para o trabalho simples” (COSTA, 2018, p. 9).

Pensando na educação profissional, Azevedo, Shiroma e Coan (2012) entendem que o governo Lula não estabeleceu uma sólida política de Estado para a mesma e contribuiu para aprofundar o aligeiramento educacional já deixado pelo governo FHC, decorrentes de reformas

intituladas como políticas de governo focalizadas no sistema produtivo, aprofundando sua mercantilização.

Goulart (2013) menciona que a expansão do acesso ao ensino superior a partir da LDB de 1996, articulada às influências do pensamento neoliberal, contrabalançadas com uma inflexão com preocupações sociais dos governos liderados pelo Partido dos Trabalhadores, à qual incluiu a retomada de políticas conservadoras a partir do governo Temer, repercutiu fortemente em aspectos organizacionais ainda pouco investigados.

Refletindo sobre os programas para a educação, instituídos pelas políticas públicas nesse contexto neoliberal, tivemos o cerne da mercantilização em dois programas do governo federal – o Programa Universidade Federal para Todos (PROUNI) e o FIES, sendo que ambos têm passado por alterações de regras nos últimos anos com as mudanças que estamos vivenciando no campo político-econômico do país. Tais programas foram citados por grupos de investimentos e corretoras como sendo uma das principais fontes de recurso e de segurança para os investimentos. A política de financiamento estudantil realizada pelos governos brasileiros também foi/é influenciada pelo Banco Mundial, que recomenda, “para os alunos pobres, a realização de uma política de distribuição de vales, com vistas a diminuir a pressão nas instituições públicas, ressaltando ainda que o governo também deveria traçar metas para que o setor público se tornasse mais eficiente e o setor privado continuasse a crescer, respondendo a demanda” (CARVALHO, 2010, p. 99).

Assim, a aparência de democratização do acesso à educação superior é conseguida, dentre outros, com o apoio do PROUNI e do FIES Segundo informações do site do Ministério da Educação (BRASIL, 2015), o PROUNI, criado em 2004, concedia bolsas de estudo integrais e parciais (50%) em instituições privadas de ensino superior, em cursos de graduação e sequenciais de formação específica, a estudantes brasileiros, sem diploma de nível superior; sendo que, em contrapartida, é oferecida isenção de tributos àquelas instituições de ensino que aderem ao Programa<sup>22</sup>. O PROUNI, segundo Silva, Gonzales e Brugier (2008, p. 108 *apud* CARVALHO, 2010, p. 99) “obedece ao modelo de parcerias público-privadas, que constitui um modelo de gestão eficiente segundo o Banco Mundial”. Já o FIES é um programa destinado à concessão de financiamento a estudantes matriculados em cursos superiores presenciais não

---

<sup>22</sup> Cabe dizer, como aponta Almeida (2012), que entre o projeto inicial da lei que criou o ProUni e a lei aprovada, houve mudanças no texto, especialmente em função das interferências dos grupos organizados das IES privadas com fins lucrativos, que possuem grupos de representação e de pressão junto ao Congresso Nacional, como a Frente Parlamentar de Apoio ao Ensino Superior Privado: foram 292 propostas de emenda segundo o autor. A principal intervenção foi a redução do número de bolsas que as IES privadas teriam que ofertar, reforçando o financiamento público ao setor privado.



gratuitos e com avaliação positiva nos processos conduzidos pelo MEC. Segundo a reportagem de Oliveira (2014), os programas do governo (PROUNI e FIES) chegaram “a ser citados em relatórios empresariais de relacionamento com investidores para afastar o temor de abalo na situação financeira ou nos resultados das empresas”.

Leher (2015, p. 33) afirma que “lastreado pelo fundo público, o setor controlado pelos fundos de investimentos cresceu, sofreu inéditas concentração e monopolização”.

A expansão privada-mercantil somente foi possível em virtude da ‘mão visível do Estado’, que flexibilizou a legislação em prol do setor privado, ampliou o mercado de consumidores por meio de um exame nacionalizado e de menor complexidade em termos de conhecimentos científicos (Enem), concedeu incentivos tributários aos grupos mercantis (Prouni) e expandiu os subsídios públicos para o financiamento estudantil (Fies). [...] A principal fonte de recursos públicos para o setor mercantil é o Fies. De 76 mil contratos em 2010, ao custo de R\$ 1 bilhão, o programa alcançou robustos 731 mil contratos em 2014, ao custo de R\$ 13,5 bilhões [...] (LEHER, 2015, p. 34-35).

Dentre os problemas que isso gera, como a falta de qualidade, o aligeiramento de cursos, a sobrecarga de docentes e, cada vez mais tutores, depreende-se que o negócio do fundo de investimento é o próprio fundo de investimento, não a educação. A empresa de educação que está no fundo tem que render, gerar ganhos financeiros, tanto quanto as demais empresas do fundo, como uma agência de viagens, uma empresa de móveis ou uma farmácia (caso do fundo Carlyle que, junto com o fundo Vinci Partners, adquiriu a Uniasselvi do grupo Kroton em 2015, e também detém ativos da CVC e da Tok Stok).

O Banco Mundial também destaca o desenvolvimento de instrumentos de avaliação dos cursos superiores e de pós-graduação, entendendo-o como um instrumento que garantiria que os recursos para o ensino superior estariam sendo aplicados no sentido de garantir “um padrão mínimo de qualidade dos seus produtos” (CARVALHO, 2010, p. 98). Atualmente, essa avaliação é feita através do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), ao qual se integra o ENADE, que tem como objetivo aferir o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos previstos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação e as habilidades e competências em sua formação. O resultado do ENADE é um conceito usado como indicador de qualidade que avalia o desempenho dos estudantes (BRASIL, 2015), mas, na prática, as instituições usam-no como ferramenta de *marketing* para atrair novos alunos.

Com o aprofundamento da crise financeira do estado, na segunda metade da década de 2010, e a eleição de Jair Bolsonaro (2019 - presente) para a presidência do país, o processo de mercantilização e sucateamento das instituições públicas de educação foi acentuado. Esse é um processo que estamos vivendo, logo, ainda não é possível uma análise fechada do período,

apenas indicações. Em menos de dois anos, foram quatro Ministros da Educação (GOMES e GARCIA, 2020), em um contexto de corte de verbas devido, dentre outros, à Emenda Constitucional n. 95 de 2016 que determina um teto de gastos públicos e, em 2020, da suspensão de aulas presenciais decorrente da pandemia da COVID-19.

Quanto à articulação de políticas do atual governo, uma das principais propostas para a Educação é o programa “Future-se”, encaminhado para o Congresso em maio de 2020, que recebeu diversas críticas do campo educacional desde quando foi lançado em julho de 2019. O programa prevê “dar maior autonomia financeira a universidades e institutos por meio do fomento à captação de recursos próprios e ao empreendedorismo” (BRASIL, 2019), sob o pretexto de dar um novo formato de financiamento às instituições públicas de ensino. O projeto, se aprovado, será um avanço significativo no processo de mercantilização e precarização da educação pública. Ainda, a proposta de uma reforma administrativa, também encaminhada em 2020, pretende alterar os regulamentos que envolvem o servidor público, o que abrange os servidores que atuam na Rede Federal, como o professor da carreira EBTT.

Com isso, no Brasil, no início do século XXI, novas transformações exigiram (e exigem) adaptações das instituições de ensino, que resultam na multiplicidade de formas de organização acadêmica que temos hoje. O que se percebe é a dependência das intenções tanto do Estado quanto do mercado: do Estado pois, como se pode ver, desde a década de 1960, e especialmente nos anos 1990 e 2000, “reforça” sua presença, aumentando o financiamento às instituições privadas e aos estudantes (ex. FIES) e criando novas instituições, ditas mais enxutas e econômicas, como os Institutos Federais; do mercado pois, além de uma orientação de formação para o mercado de trabalho, vigente na grande maioria dos cursos pelo país, há um aumento da presença de grupos financeiros controlando as instituições de ensino privadas, onde o aluno é, claramente, um cliente e a busca do lucro e do retorno financeiro é priorizada (BERTOLIN, 2007).

Burawoy (2015), tomando como referência a realidade americana e tentando traçar paralelos com a realidade brasileira, afirma que as universidades enfrentam uma crise com diferentes frentes ao passo em que sucumbem à privatização. Para o autor, a privatização e os *rankings*, como discutido na seção anterior sobre *management*, andam lado a lado e disso, resulta uma série articulada de crises de finanças, de governança, de identidade e de legitimação (BURAWOY, 2015). Como nas universidades públicas e IFs não há cobrança de mensalidade dos alunos, a crise orçamentária é “resolvida” pela pressão no controle e redução dos custos. Tal fato tende a precarizar, cada vez mais, o trabalho docente nessas instituições (até porque as atividades-meio das universidades federais já foram terceirizadas na reforma de estado da

década de 1990, que “buscou construir um Estado gerencial”). Com a compreensão das políticas para educação no país, que conduziram à Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, passo a apresentar seu histórico e contexto de criação, pois é nessa estrutura que se dá a prática do subcampo em estudo.

### 3.2 HISTÓRICO DA REDE FEDERAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

A Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criada pela Lei n. 11.892, de 2008, teve seu início em 1909 com as Escolas de Aprendizes e Artífices, criadas pelo Presidente da República Nilo Peçanha que, posteriormente, se tornaram Escolas Técnicas Federais e Centros Federais de Educação Profissional e Tecnológica e, hoje, em sua grande maioria, Institutos Federais.

A proposta de Nilo Peçanha no Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, era fornecer ensino para os filhos dos mais desfavorecidos da população brasileira e, especialmente, uma formação técnica, capaz de permitir emprego e renda após a formação:

que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes da lucta pela existencia: que para isso se torna necessario, não só habilitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensavel preparo technico e intelectual, como faze-los adquirir habitos de trabalho proficuo, que os afastara da ociosidade ignorante, escola do vicio e do crime; que é um dos primeiros deveres do Governo da Republica formar cidadãos uteis à Nação [sic] (BRASIL, 1909).

Nesse primeiro momento, foram criadas 19 Escolas de Aprendizes e Artífices, a maioria nas capitais dos estados, subordinadas ao Ministério dos Negócios da Agricultura, Indústria e Comércio. O regulamento dessas escolas foi revisto nos Decretos n. 9.070, de 1911, e n. 13.064, de 1918, por exemplo, alterando a faixa etária na matrícula de 10 a 13 anos em 1909, para 12 a 16 anos em 1911, mas mantendo as características e proposta inicial. Em 1927, no Decreto-lei n. 5.241, o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro também é citado como uma das escolas federais que oferece o ensino técnico através de “desenho, trabalhos manuaes e rudimentos de artes e officios ou industrias agrarias, conforme as conveniencias e as necessidades da população escolar [sic]” (BRASIL, 1927).

Com a criação do Ministério da Educação em 1930, as escolas passaram a ser subordinadas ao novo ministério, através de uma Inspeção do Ensino Profissional Técnico. Já em 1937, as Escolas de Aprendizes e Artífices passaram a ser denominadas liceus, destinados

ao ensino profissional de todos os ramos e graus (BRASIL, 1937). Na década de 1940, o ensino profissional passou a ser considerado de nível médio e passaram a ocorrer exames de admissão e, em 1942, os liceus viraram Escolas Industriais e Técnicas (BRASIL, 1942). Nessa mesma década, em um período de estímulo a industrialização brasileira, foi criado o Sistema S, voltado para a educação profissional, como o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) (1942) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) (1946)<sup>23</sup>.

Em um contexto desenvolvimentista entre as décadas de 1950 e 1960, especialmente no governo de Juscelino Kubitschek, há um incentivo à formação de profissionais e investimentos na ampliação da estrutura física e na oferta de cursos e vagas. Em 1959, as Escolas Industriais e Técnicas são transformadas em autarquias, com o nome de Escolas Técnicas Federais, com autonomia didática e de gestão (BRASIL, 2009).

As escolas agrotécnicas, que hoje também são Institutos Federais e compõem a Rede, foram transferidas do Ministério da Agricultura, onde eram denominadas Fazendas Modelo, para o Ministério da Educação e Cultura, em 1967, pelo Decreto n. 60.731/1967, e passaram a funcionar como Escolas Agrícolas (BRASIL, 1967; BRASIL, 2009).

A LDB de 1971, Lei n. 5.692, fixou Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e tornou, compulsoriamente, técnico-profissional todo currículo do segundo grau (BRASIL, 1971), em função da “necessidade” de formar técnicos sob o regime da urgência do período. Esse projeto não foi consolidado e em 1981 voltou a se separar o ensino médio e o técnico integrado (BRASIL, 2009).

Em 1978, as Escolas Técnicas Federais do Paraná, de Minas Gerais e do Rio de Janeiro foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica pela Lei n. 6.545/1978 (BRASIL, 1978). A passagem para CEFET deu mais atribuições às instituições como formar engenheiros de operação e tecnólogos, processo estendido às outras instituições apenas mais tarde, na década de 1990 (BRASIL, 2009). Tal fato tem reflexo até hoje na rede, pois, dentre outros motivos, por serem os mais antigos, optaram por não virarem Institutos Federais.

Os Centros Federais de Educação Tecnológica são autarquias de regime especial, vinculadas ao Ministério da Educação e Cultura, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didática e disciplinar, tendo seus estatutos e regimentos conduzidos pela Lei n. 6.545/1978. Aos CEFETs foi permitido ministrar cursos de graduação e de pós-graduação *lato e stricto sensu*, visando à formação de profissionais e especialistas na área

---

<sup>23</sup> Já o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAR) e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte (SENAT) foram criados apenas na década de 1990 (BRASIL, 2009).

tecnológica; e de licenciatura com vistas à formação de professores especializados para as disciplinas específicas do ensino técnico e tecnológico (BRASIL, 1978).

Ao longo da década de 1980 algumas Unidades Descentralizadas de Ensino (UEDs) são criadas, vinculadas aos CEFETs e a algumas Escolas Técnicas. Hoje essas antigas unidades integram/são câmpus dos Institutos Federais (BRASIL, 2009). Novas alterações na Rede ocorreram apenas na década de 1990, com a Lei n. 8.948 de 1994.

Em 1994, com a nova regulamentação, foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, transformando, gradativamente, as Escolas Técnicas Federais (ETFs) e as Escolas Agrotécnicas Federais em CEFETs (BRASIL, 1994). No entanto, a expansão da oferta da educação profissional somente poderia ocorrer em parceria com estados, municípios e o Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais, que seriam responsáveis pela manutenção e gestão dos novos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2009).

Em 1996, a Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB), n. 9.394/1996, aborda a educação profissional técnica de nível médio, assim como dedica uma seção à educação profissional. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 5), a LDB de 1996:

supera enfoques de assistencialismo e de preconceito social contido nas primeiras legislações de educação profissional do país, fazendo uma intervenção social crítica e qualificada para tornar-se um mecanismo para favorecer a inclusão social e democratização dos bens sociais de uma sociedade. Além disso, define o sistema de certificação profissional que permite o reconhecimento das competências adquiridas fora do sistema escolar.

A LDB de 1996, ainda que avance em alguns aspectos, é proposta no contexto de uma reforma gerencialista do Estado, pautada pelo neoliberalismo. Atualmente, a redação dessa seção é dada pela Lei n. 11.741 de 2008.

No período FHC, com a orientação neoliberal direcionada às políticas públicas, o governo enxugou o investimento destinado à educação profissional e foi cogitada a transferência das escolas técnicas, CEFETs e Escolas Agrotécnicas para a responsabilidade dos estados (BRITO e CALDAS, 2016). Segundo Brito e Caldas (2016, p. 91), com a LDB de 1996, o governo implementou uma separação entre o ensino propedêutico e o profissional, limitando a oferta do ensino médio pelas IEs federais a 50% de suas matrículas, o que induziu, induzindo “a abertura de cursos exclusivamente profissionalizantes”, o que levou à proliferação de organizações ofertando esse nível de ensino, como do Sistema S e organizações privadas.

Em 1997 foi criado o Programa de Expansão da Educação Profissional (PROEP), através do Decreto n. 2.208/1997, que regulamentou a educação profissional. O Programa, todavia, não teve sucesso ao financiar instituições privadas na construção e operação de Escolas Técnicas, o que fez com que o Estado federalizasse a maioria dessas instituições. A década de

1990, dentro do contexto da Reforma do Estado (do ideário de um Estado Mínimo) é um período de poucos investimentos na rede federal de educação, em suas diversas modalidades. De acordo com o Ministério da Educação (BRASIL, 2009), em meio às polêmicas transformações da educação profissional no país, apenas em 1999 retoma-se o processo, iniciado em 1978, de transformação das Escolas Técnicas Federais em CEFETs.

Mudanças voltam a ocorrer no início dos anos 2000. Em 2004, o Decreto n. 5.154/2004 substituiu o Decreto n. 2.208, de 1997, e permitiu a integração do ensino técnico de nível médio ao ensino médio, eliminando algumas amarras da década de 1990 que imprimiram uma série de restrições na organização curricular e pedagógica das instituições técnicas. Com isso, teve início uma grande expansão da educação profissional pública federal e ampliação dos investimentos nos estados para ampliação de suas escolas técnicas (BRASIL, 2004). Já em 2005, através da Lei n. 11.195/2005, o governo federal determinou que a expansão da oferta da educação profissional ocorreria, preferencialmente, em parceria com estados, municípios e o Distrito Federal, setor produtivo ou organizações não governamentais (BRASIL, 2005). Também foi lançada a primeira fase do Plano de Expansão da Rede Federal, com a construção de 60 novas unidades de ensino e o CEFET Paraná passou a ser Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR) (BRASIL, 2009). Esse fato, apesar de a Rede passar por alterações no seu todo, é associado a uma promessa de campanha do então candidato à presidência Luiz Inácio Lula da Silva, cumprida ainda no primeiro mandato, e tem implicações na configuração atual da Rede. Pelo fato de o CEFET do Paraná ser um dos primeiros do país, juntamente com os de Minas Gerais e do Rio de Janeiro, também criados em 1978, estes recusam-se a virar Institutos Federais disputando, até hoje, a transformação em Universidade Tecnológica, como ocorreu com o CEFET Paraná.

Há, em 2006, legislações que geram impacto na Rede federal. Entre elas o Decreto n. 5.773/2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino e; o Decreto n. 5.840/2006 que institui o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), e que, hoje são uma exigência nas instituições da Rede Federal (BRASIL, 2006a; BRASIL, 2006b). Em 2006, foi lançado o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia para disciplinar as denominações dos cursos oferecidos por instituições de ensino público e privado (BRASIL, 2009, p. 6).

De acordo com informações do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), a Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC) realizou a 1ª Conferência Nacional de

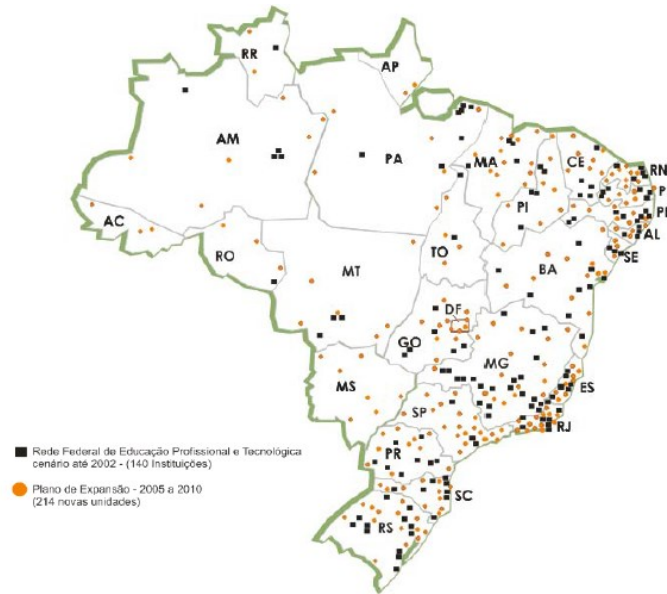
Educação Profissional e Tecnológica, durante o ano de 2006, que contou com 2.761 participantes. Em 2007, foram lançados o Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e a segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal. Desde meados de 2006 e ao longo de 2007, ocorreram as articulações para reorganização do Sistema Nacional de Educação Tecnológica, que culminou com a Lei n. 11.892 de 29 de dezembro de 2008, que cria a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e os Institutos Federais.

A Rede foi constituída, inicialmente, por 38 IFs, a UTFPR e os CEFETs de Minas Gerais e do Rio de Janeiro (BRASIL, 2008b). Os IFs foram formados a partir de 31 Centros Federais de Educação Tecnológica, 75 Unidades Descentralizadas de Ensino (UNEDs), 39 escolas agrotécnicas, 7 escolas técnicas federais e 8 escolas vinculadas a universidades (BRASIL, 2016). Em 2009 foi comemorado o centenário da Rede e, em 2012, através da Lei n. 12.677, foram incluídas as 25 Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais, que optaram por não se incorporar a um IF, e o Colégio Pedro II do Rio de Janeiro (BRASIL, 2012).

Cabe destacar, quanto à educação profissional que, em 2011, foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), pela então Presidenta Dilma Rousseff. A partir da Lei do PRONATEC, apenas instituições educacionais podem usar recursos públicos para formação profissional. O Programa foi ofertado não apenas pelas instituições que compõem a Rede Federal, mas também pelas instituições de ensino do Sistema S e outras instituições conveniadas para a execução dos cursos (incluindo instituições estaduais, municipais e particulares).

De acordo com informações do Ministério da Educação (BRASIL, 2009), de 1909 a 2002 foram construídas 140 unidades da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica no país. Até 2010 foram 354 unidades no total, cobrindo todas as regiões do Brasil, conforme Figura 1:

Figura 1 – Expansão da Rede Federal até 2010



Fonte: Brasil (2009, p. 6)

Segundo dados de 2020, a Rede conta, atualmente, com 661 unidades (campi), espalhadas por todo o país e atingiu um milhão de matrículas. A Figura 2 é referente a 2016, quando a Rede possuía cerca de 644 unidades.

Figura 2 – Rede Federal até 2016



Fonte: Brasil (2016)



Após essa breve recapitulação histórica da trajetória da Rede Federal, passo a discutir o processo de criação da mesma, de 2008 até o final de 2018, pois o foco da pesquisa está nessa nova constituição.

### **3.2.1 A primeira década da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**

Como apresentado na seção anterior, inicialmente estabelecida como instrumento de política voltado para as classes desfavorecidas, a Rede Federal passou por diversas transformações e se configura, hoje, como importante estrutura para que todas as pessoas tenham efetivo acesso à educação profissional, científica e tecnológica. De acordo com informações disponíveis no site da Rede Federal (BRASIL, 2016), esta cobre todo o território nacional, prestando seu serviço de qualificar profissionais para os diversos setores da economia brasileira, realizar pesquisa e desenvolver novos processos, produtos e serviços em colaboração com o setor produtivo.

Segundo o Ministério da Educação (BRASIL, 2009, p. 7), considerando a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) como “parte integrante de um projeto de desenvolvimento nacional que busca consolidar-se como soberano, sustentável e inclusivo”, tem o objetivo de “atender às novas configurações do mundo do trabalho, mas, igualmente, a contribuir para a elevação da escolaridade dos trabalhadores”. Há um destaque considerável, nos documentos oficiais, acerca da maior aproximação com o mundo do trabalho do que com o acadêmico (das universidades) e, por isso, sua produção científica e tecnológica possui(ria) características diferenciadas, como mencionado no plano de desenvolvimento da educação, de 2007:

Talvez seja na educação profissional e tecnológica que os vínculos entre a educação, território e desenvolvimento se tornem mais evidentes e os efeitos de sua articulação, mais notáveis. [...] Diante dessa expansão sem precedentes, a proposição dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia, como modelos de reorganização das instituições federais de educação profissional e tecnológica para uma atuação integrada e referenciada regionalmente, evidencia com grande nitidez os desejáveis enlances entre educação sistêmica, desenvolvimento e territorialidade. A missão institucional dos Institutos Federais deve, no que respeita à relação entre educação profissional e trabalho, orientar-se pelos seguintes objetivos: ofertar educação profissional e tecnológica, como processo educativo e investigativo, em todos os seus níveis e modalidades, sobretudo de nível médio; orientar a oferta de cursos em sintonia com a consolidação e o fortalecimento dos arranjos produtivos locais; estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo e o cooperativismo, apoiando processos educativos que levem à geração de trabalho e renda, especialmente a partir de processos de autogestão. Quanto à relação entre educação e ciência, o Instituto Federal deve constituir-se em centro de excelência na oferta do ensino de ciências, voltado à investigação empírica; qualificar-se como centro de

referência no apoio à oferta do ensino de ciências nas escolas públicas; oferecer programas especiais de formação pedagógica inicial e continuada, com vistas à formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de física, química, biologia e matemática, de acordo com as demandas de âmbito local e regional, e oferecer programas de extensão, dando prioridade à divulgação científica. (BRASIL, 2009, p. 8).

Quanto à estrutura proposta pela Lei n. 11.892, que criou a Rede atual e os Institutos Federais, é composta, hoje, por uma Universidade Tecnológica no Paraná, o Colégio Pedro II no Rio de Janeiro, dois CEFETs (MG e RJ), Escolas Técnicas vinculadas às Universidades e os Institutos Federais criados nessa lei. Como já mencionado, os Institutos Federais são os expoentes dessa nova organização da educação profissional e tecnológica, mas foram criados a partir de instituições já existentes: CEFETs, Escolas Agrotécnicas e Escolas Técnicas vinculadas às Universidades Federais<sup>24</sup>. Dessas instituições já existentes, apenas dois CEFETs não passaram a Instituto Federal, o de Minas Gerais e o do Rio de Janeiro, que continuam lutando para serem transformados em Universidade Tecnológica, como ocorreu com o CEFET Paraná (atual UTFPR); todas as Escolas Agrotécnicas passaram a integrar Institutos Federais, muito devido à pressão do governo; já as Escolas vinculadas às Universidades foram aquelas com o menor número de aderência, havendo apenas oito em todo o país que optaram por se desvincular da Universidade e integrar um Instituto Federal. Com exceção das Escolas vinculadas às Universidades, todas as demais instituições da Rede são autarquias, detentoras de autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar (BRASIL, 2008b).

O segundo parágrafo da Lei definiu os Institutos Federais e sua atuação

Art. 2º Os Institutos Federais **são instituições de educação superior, básica e profissional, pluricurriculares e *multicampi*, especializados na oferta de educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino**, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas, nos termos desta Lei.

§ 1º Para efeito da incidência das disposições que regem a regulação, avaliação e supervisão das instituições e dos cursos de educação superior, **os Institutos Federais são equiparados às universidades federais**.

§ 2º No âmbito de sua atuação, os Institutos Federais exercerão o papel de instituições acreditadoras e certificadoras de competências profissionais.<sup>25</sup>

§ 3º Os Institutos Federais terão autonomia para criar e extinguir cursos, nos limites de sua área de atuação territorial, bem como para registrar diplomas dos cursos por eles oferecidos, mediante autorização do seu Conselho Superior, aplicando-se, no caso da oferta de cursos a distância, a legislação específica (BRASIL, 2008b, grifos nosso).

<sup>24</sup> Por exemplo, em Santa Catarina, dois IFs foram criados: XXXIV - Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC), mediante transformação do Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (e suas UEDs); XXXV - Instituto Federal Catarinense (IFC), mediante integração das Escolas Agrotécnicas Federais de Concórdia, de Rio do Sul e de Sombrio (BRASIL, 2008b).

<sup>25</sup> São instituições certificadoras porque registram seus próprios diplomas, certificando seus egressos; são acreditadoras porque podem endossar ou reconhecer a formação de outras instituições, emitindo certificação.

Em documento da SETEC de 2010, com concepções e diretrizes quanto aos Institutos Federais, o governo destacava que “a expansão da educação profissional e tecnológica integra-se à agenda pública que prevê a presença do Estado na consolidação de políticas educacionais no campo da escolarização e da profissionalização. Assume, portanto, o ideário da educação como direito e da afirmação de um projeto societário que corrobore uma inclusão social emancipatória” (BRASIL, 2010, p. 14).

No entanto, diferentes autores têm abordado esse amplo espectro da oferta dos IFs e a crítica a essa verticalização do ensino. Mancebo e Silva Júnior (2015, p. 86), reforçam o que está previsto na lei e o fato dos IFs serem

instituições que têm por finalidade ofertar educação profissional e tecnológica em todos os níveis e modalidades e promover a integração e a verticalização da educação profissional, desde a educação básica até a educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão, acrescentando-se a pesquisa aplicada, o empreendedorismo, a relação com os Arranjos Produtivos Locais (APLs), dentre outros.

Nascimento e Veloso (2016) mencionam que, além da gama de oferta e diversidade de responsabilidades e deveres, a verticalização do ensino tem levado a carga horária dos docentes até 22 horas/aula em alguns IFs e o quadro administrativo, embora tenha expandido, não chegou ao que foi proposto na expansão, sobrecarregando também os técnicos administrativos de modo geral e, especialmente, os setores em contato direto com os alunos.

Outro ponto reforçado por Mancebo e Silva Júnior (2015), assim como por Otranto (2010) é que os IFs são uma nova organização de instituições já existentes e esse seria um problema inicial, pois

estas instituições, em sua grande maioria, [...] não estavam preparadas para sua transformação em instituições de educação superior, multicampi, com todas as funções, direitos e deveres de uma universidade, com oferecimento da graduação, licenciatura e pós-graduação, atividades de pesquisa e extensão, além de outras não exigidas para as universidades, mas obrigatórias para os Institutos Federais, tais como: o ensino médio, técnico e educação de jovens e adultos [EJA] (OTRANTO, 2011, p. 12 *apud* MANCEBO e SILVA JÚNIOR, 2015, p. 86).

Além disso, o fato de partirem de instituições já existentes, combinando instituições até então independentes em um único Instituto, gerou (e ainda gera) questões quanto à identidade e seu espaço de atuação, atreladas à relação com o território que ocupa, a ponto de muitas, inicialmente, rejeitarem a proposta governamental e terem que ser “convencidas” de que a adesão era a melhor opção (OTRANTO e PAIVA, 2016a). Segundo Otranto e Paiva (2016a, p. 15), houve uma ruptura no processo de crescimento e consolidação das instituições, ao se integrarem aos IFs, que deve ser notada: “o processo até então considerado natural era as EAFs [Escolas Agrícolas] se transformarem em CEFETs e estes em Universidades Tecnológicas

[como ocorreu com o CEFET PR]. Romper com essa lógica consolidada não foi fácil, mas o governo conseguiu. No entanto, o clima de tensão ainda não foi superado em muitos Ifs”.

Apesar das críticas, o aumento do investimento em educação profissional e tecnológica, no Brasil, realmente ocorreu. A expansão da Rede deu-se, principalmente, com câmpus espalhados pelo interior, sendo que em muitos municípios a única instituição federal de ensino presente é um IF. De acordo com a SETEC (BRASIL, 2010), o governo priorizou, para a expansão da Rede, a cobertura do maior número possível de mesorregiões e a sintonia com os arranjos produtivos sociais e culturais locais, com o propósito de consolidar o comprometimento da educação profissional e tecnológica com o desenvolvimento local e regional (BRASIL, 2010). No entanto, esse maior e melhor relacionamento com o território e com os arranjos produtivos locais, exige um maior envolvimento dos professores e demais servidores dos IFs, para “conhecer a região em que está inserido e responder mais efetivamente aos anseios dessa sociedade [...] para que seja verdadeiramente instituição alavancadora de desenvolvimento com inclusão social e distribuição de renda” (BRASIL, 2010, p. 23), o que tende a intensificar o trabalho docente, além do pensamento hegemônico, do discurso neoliberal, de que as instituições são responsáveis por promover o desenvolvimento econômico da região em que atuam.

Schwede e Lima Filho (2015), questionando a explicação da ampliação nos investimentos em educação profissional e tecnológica entendem que

as políticas em curso podem ser compreendidas como concernentes a um *Capitalismo Neoliberal de Terceira Via*, modelo no qual o Estado, sem alterar os aspectos nucleares e estruturais das relações capitalistas de produção, atua ideologicamente e de forma assistencialista mais próximo da população e das demandas dos excluídos, promovendo a continuidade da acumulação capitalista mediante o discurso da inclusão e da redução das desigualdades sociais (SCHWEDE e LIMA FILHO, 2015, p. 7).

O documento da SETEC com as diretrizes para a nova instituição coloca o foco de atuação dos IFs em um espectro muito amplo, além da forte orientação para as demandas do mercado:

[o foco] será a justiça social, a equidade, a competitividade econômica e a geração de novas tecnologias. Responderão, de forma ágil e eficaz, às demandas crescentes por formação profissional, por difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos e de suporte aos arranjos produtivos locais. Os novos Institutos Federais atuarão em todos os níveis e modalidades da educação profissional, com estreito compromisso com o desenvolvimento integral do cidadão trabalhador; [...] (BRASIL, 2010, p. 3).

É fato que os IFs não rompem com a lógica dominante na educação, pelo contrário, são frutos de políticas que corroboram a orientação para o mercado e a formação de mão de obra em um contexto mercantilizado e de sobreposição do capitalismo financeiro sobre qualquer

aspecto da vida em sociedade. Porém, ao mesmo tempo, possuem uma maior relação (histórica) com o trabalho e adquiriram, ao longo da última década, uma capilaridade, pelo interior do país, maior que as universidades federais. Nesse sentido, quais as possíveis contribuições dessa nova instituição?

Mancebo e Silva Júnior (2015, p. 81) destacam:

De todo modo, cabe o registro de que, em contraposição à perspectiva hegemônica e instrumental da formação, particularmente forte na educação profissional, que toma o mercado como instrumento regulador da sociabilidade humana, há, por outro lado, outra formulação teórica em disputa, que vem sendo construída em defesa de uma escola unitária, voltada aos interesses da classe trabalhadora, na qual a educação profissional é considerada com ‘[...] uma sólida base de educação geral, científico-tecnológica e sócio-histórica’ (KUENZER; GRABOWSKI, 2006, p. 297).

No documento de concepção da SETEC (BRASIL, 2010, p. 6) é destacado que a “formação humana e cidadã precede a qualificação para o exercício da laboralidade”. Além disso, a criação dos IFs afirma a EPT como uma política pública, vista de forma ampliada, no sentido de que não é apenas por estar vinculada aos orçamentos e recursos de origem pública, ainda que esse seja indispensável e que venha sofrendo cortes constantes nos últimos anos. A ideia contempla, ainda, o fato de

estar comprometida com o todo social, como algo que funda a igualdade na diversidade (social, econômica, geográfica, cultural, etc.); e ainda estar articulada a outras políticas (de trabalho e renda, de desenvolvimento setorial, ambiental, social e mesmo educacional) de modo a provocar impactos nesse universo (BRASIL, 2010, p. 7).

A proposta da Rede, elaborada durante um governo de viés progressista, como foi o do Partido dos Trabalhadores, pensando a educação, especialmente a profissional, no país, reconhece que as IEs federais, “em períodos distintos de sua existência, atenderam a diferentes orientações de governos. Em comum, a centralidade do mercado, a hegemonia do desenvolvimento industrial e um caráter pragmático e circunstancial para a educação profissional e tecnológica”. A nova proposta destaca que:

uma outra dimensão associada à rede federal de educação profissional e tecnológica e que diz respeito à competência de instituições de tecerem em seu interior propostas de inclusão social e de construir ‘por dentro delas próprias’ alternativas pautadas nesse compromisso, definidas pelo seu movimento endógeno e não necessariamente pelo traçado original de política de governo, e a busca por superar os contrapontos (BRASIL, 2010, p. 20).

### 3.3 INTRODUÇÃO À CARREIRA DOCENTE DOS INSTITUTOS FEDERAIS

Atuando na Rede Federal apresentada, especialmente nos IFs, os docentes pertencem, em sua maioria, à Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT), criada pela Lei n. 11.784 de 22 de setembro de 2008 e regulamentada pela Lei n. 12.772 de 2012. A lei de 2012 regulamenta as duas carreiras do magistério federal: a Carreira de Magistério Superior e a Carreira EBTT, sendo que ambas obedecem ao regime jurídico da lei do servidor público (BRASIL, 2012b).

A Carreira de Magistério do EBTT destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2012b). Estão sujeitos às determinações da LDB/1996, artigo 61, que determina a obrigatoriedade de curso de licenciatura para atuação profissional. Por essa razão, a lei que cria os IFs determina, também, a oferta de formação de professores para a Educação Profissional (BRASIL, 2008b).

Por esse motivo, os docentes que ingressam em um IF ou outra instituição da Rede, que não possuem licenciatura, como é o caso dos docentes de Administração, necessitam cursar uma especialização *lato sensu*, de preferência no ensino profissional e tecnológico para formação docente. Alguns cursos são oferecidos pelas próprias instituições (IFs), pois a lei determina que os IFs ministrem, em nível de educação superior, cursos de licenciatura, bem como programas especiais de formação pedagógica, com foco na formação de professores para a educação básica, sobretudo nas áreas de ciências e matemática, e para a educação profissional (BRASIL, 2008b).

A compreensão dessa carreira dentro do contexto da mercantilização da educação é necessária, visto que é uma carreira proposta para uma “nova” instituição, os IFs, que cumpre seu papel na diversificação de instituições que servem para formação de mão de obra, com uma intensificação<sup>26</sup> do seu trabalho, como se pode perceber a partir das orientações da Lei que institui a Rede. Um dos principais aspectos quanto à carreira docente EBTT é a verticalização do ensino que faz com que o docente tenha que trabalhar com diferentes públicos sem o devido preparo: cursos de Formação Inicial Continuada, nos quais podem atender desde alunos com ensino fundamental incompleto a graduados; cursos técnicos (integrados, concomitantes e subsequentes), para alunos com ensino médio (cursando ou completo); cursos superiores (tecnólogos, licenciaturas e bacharéis) ; pós-graduação *lato e stricto sensu*. Este assunto será

---

<sup>26</sup> Chama-se intensificação do trabalho aos processos que resultam em maior dispêndio das capacidades físicas, cognitivas e emotivas do trabalhador com o objetivo de elevar quantitativamente ou melhorar qualitativamente os resultados. Em síntese, mais trabalho. (DAL ROSSO, 2006, p. 70 *apud* BACCIN e SHIROMA, 2016, p. 134-135).

tratado mais à frente, na análise, visto ser um dos pontos mais mencionado pelos professores entrevistados.

Costa (2016) ressalta que os desafios da docência não divergem dos desafios enfrentados por profissionais de diferentes áreas no mundo atual, mas destaca a complexidade que conduz à prática de ser professor, aos inúmeros problemas, impasses, desgastes e prazeres da profissão. Segundo a pesquisadora (2016, p. 183),

Este é, sem dúvida, um debate contemporâneo que contempla diferentes dimensões da função do magistério, desde a formação do trabalhador, às condições de trabalho para um ensino de qualidade, a valorização da profissão, até as interferências que contribuem positiva ou negativamente para que o professor consiga estabelecer um vínculo entre docente/conhecimento/discentes.

Além do ensino, é exigido do professor EBTT, atuar na pesquisa e na extensão, assim como na carreira do magistério superior. Esse tempo, em função da grande quantidade de carga horária em sala e em preparação de aulas, acaba significativamente reduzido, o que faz com que muitos dediquem seu tempo “livre” a atividades de pesquisa ou não a façam, como discutirei à frente. Porém, no discurso do governo, tais aspectos aparecem como enaltecimentos dos IFs, como na fala de Eliezer Pacheco, que participou das reflexões e criação dos Institutos e foi o primeiro Secretário de Educação Profissional e Tecnológica do Ministério da Educação, nesse novo modelo:

Essa organização pedagógica verticalizada, da educação básica a superior, é um dos fundamentos dos Institutos Federais. Ela permite que os docentes atuem em diferentes níveis de ensino e que os discentes compartilhem os espaços de aprendizagem, incluindo os laboratórios, possibilitando o delineamento de trajetórias de formação que podem ir do curso técnico ao doutorado (PACHECO, 2008, p. 1).

O que ocorreu e ocorre nas universidades federais também está ocorrendo nos IFs. Em um processo de mercantilização da educação, e do conhecimento, que leva ao de privatização do bem público de forma a gerar receita para as universidades, no qual a reivindicação das corporações com as quais estabelecem parcerias passa a ser prioridade, as instituições públicas são cada vez mais enraizadas em um capitalismo de predominância financeira (MANCEBO *et al*, 2016). Mancebo *et al* (2016, p. 219-220) destacam que

A relevância econômica sobrepõe-se, claramente, à relevância cognitiva, social e cultural do conhecimento. Para tal, é **exigido um professor empreendedor**, disposto a produzir uma ciência útil e comercializável, que minimiza os efeitos dos cortes e ajustes perpetrados pelo Estado e, correlativamente, aumenta a dependência da universidade em relação ao mercado e às grandes corporações empresariais e financeiras.

No documento da SETEC (BRASIL, 2010, p. 41), baseado em Machado (2008), é colocado como perfil do professor para a EPT ser

sujeito da reflexão e da pesquisa, aberto ao trabalho coletivo e à ação crítica e cooperativa, comprometido com sua atualização permanente na área de formação

específica e pedagógica que tem plena compreensão do mundo do trabalho e das redes de relações que envolvem as modalidades, níveis e instâncias educacionais, conhecimento de sua profissão, de suas técnicas, bases tecnológicas e valores do trabalho, bem como dos limites e possibilidades do trabalho docente que realiza e precisa realizar.

Ou seja, um professor que atue de forma verticalizada, mas que consiga transpor as dificuldades inerentes a essa realidade, que pela visão do governo é algo positivo, capaz de “desenvolver um trabalho reflexivo e criativo e promover transposições didáticas contextualizadas que permitam a construção da autonomia dos educandos” (BRASIL, 2010, p. 27).

Um fato que diferencia a carreira EBTT da carreira do magistério superior é o Reconhecimento de Saberes e Competências (RSC), previsto na Lei 12.772/2012<sup>27</sup>. O RSC é um reconhecimento que o docente EBTT pode adquirir, após um processo de análise por uma banca, de seus conhecimentos, experiências e competências, que equivale à retribuição por titulação (RT) de um nível acima do seu. A Lei prevê três níveis de RSC - I- II - III- assim organizados: o professor com graduação poderá requerer a RT de especialista (RSC I); um especialista poderá requerer a RT de mestre (RSC II) e um mestre poderá requerer a RT de doutor (RSC III). Quando o docente obtém um novo título, perde o RSC que possuía e adquire o direito de pleiteá-lo novamente para o título subsequente. Mas o RSC, “em nenhuma hipótese”, poderá ser utilizado para fins de equiparação de titulação para cumprimento de requisitos para a promoção na carreira (BRASIL, 2012b). É preciso ressaltar que esse é um processo que recebe críticas dos próprios professores EBTT, como será visto na análise do campo empírico.

Brito e Caldas (2016), analisando a carreira do docente EBTT, afirmam que essa teve ganhos mais vantajosos em função das discussões e entendimentos ocorridos na greve de 2012 e que começaram a ser regulamentados e implementados em 2013, como a implantação dos RSC, que não contemplaram os docentes da carreira do magistério superior. A Lei de 2012 também equiparou as carreiras do magistério federal, o que, no caso dos docentes EBTT, levou a um aumento na busca por maior qualificação.

No entanto, ao mesmo tempo em que houve ganhos, os docentes EBTT continuam pleiteando o disciplinamento legal da divisão de carga horária de trabalho, condizente com a

---

<sup>27</sup> A Lei 12.772/2012 decorre do PL 4368/12, um dos resultados da greve das instituições federais de educação no ano de 2012 (de maio a setembro de 2012, fechando 125 dias). Cabe destacar que um dos pedidos da greve era a reestruturação e unificação da carreira e cargos do Magistério Federal, no entanto, permanecem as duas carreiras, EBTT e MS. A greve de 2015 (de maio a outubro de 2015, totalizando 139 dias) teve menor adesão dos docentes nos IFs do que a de 2012 (o SINASEFE aderiu apenas em julho de 2015) (SINASEFE, 2015). A greve de 2015, embora tenha durado em algumas IEs até outubro, desde agosto IEs foram deixando o movimento de greve, visto a menor abertura do governo para negociar (ANDES, 2016). A unificação das carreiras do magistério federal continua sendo pauta dos sindicatos e de suas reivindicações.



que ocorre com os docentes do MS e poder assinar folhas ponto. Tais aspectos criam impasses para a possibilidade de unificação das duas carreiras de magistério federal, como defendido, por exemplo, pelo Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (ANDES, 2016). Para o governo, contudo, há uma diferenciação entre as carreiras de EBTT e MS, porque existem peculiaridades entre os institutos e as universidades que demandam tratamento diferenciado (BRITO e CALDAS, 2016). Tanto o RSC quanto a discussão do controle da carga horária perpassam o subcampo em estudo e serão abordados no desenvolvimento da análise.

Santos e Chaves (2017), analisando a questão do RSC, destacam que sempre devemos analisar por diferentes perspectivas, por isso, apesar dos aspectos favoráveis em prol de uma melhor remuneração do professor, que é importante para a superação das distorções salariais advindas de uma estagnação na carreira, apresentam a crítica ao processo:

[...] essas novas configurações da carreira EBTT corroboram com o fortalecimento das políticas neoliberais que visam reduzir os custos do Estado como forma de aliviar a crise do capital, na medida em que estimulam os docentes a se acomodarem com uma gratificação que, aparentemente, recupera parte das perdas salariais, mas que na realidade terão, em médio prazo, redução nos salários, pois não possibilitam a progressão ao topo da carreira. Além disso, não há um comprometimento do governo com a melhoria das condições objetivas do trabalho docente, uma vez que a política adotada reduz o incentivo à formação em pós-graduação por meio de sucessivos cortes nos recursos para a pós-graduação além de, paulatinamente, não garantir a liberação total do professor para esse fim, se distanciando das possibilidades de formação para uma visão crítica da sociedade, que é possibilitada, em grande medida, pela pesquisa acadêmica (SANTOS e CHAVES, 2017, p. 90).

Não há como negar a contradição da política pública que, ao mesmo tempo em que promoveu a expansão da educação profissional e tecnológica, também promove a precarização do trabalho que neles é realizado (BACCIN e SHIROMA, 2016). A educação é essencial para a manutenção e reprodução do sistema capitalista, porém não atende apenas aos interesses desse, visto que a “classe trabalhadora luta historicamente pelo acesso à educação e à cultura como forma de potencializar a compreensão crítica da realidade, a organização para a luta e a emancipação” (BACCIN e SHIROMA, 2016, p. 134).

Apresentada esta introdução à carreira EBTT, que teve como foco situar as diretrizes legais e informações gerais sobre o trabalho docente nos IFs passo, na sequência, a apresentar o percurso metodológico da tese, que levou à construção do subcampo dos professores de Administração da carreira EBTT. A análise que será desenvolvida tem por base o trabalho de campo realizado para a pesquisa da tese e engloba tanto os aspectos apresentados nessa seção, quanto avança no sentido de situar, na prática, como ocorre o investimento na carreira EBTT.

#### 4 PERCURSO METODOLÓGICO

A sociologia de Bourdieu possui uma função crítica fundamental de “desvelar os processos de funcionamento social, especialmente os de dominação”, com a busca constante do rigor metodológico (e não sua rigidez), e “exige do pesquisador certo desligamento ou distanciamento emocional do objeto e lhe impõe um importante desafio: separar as representações imediatas e os prejulgamentos espontâneos do saber científico” (VALLE, 2007, p. 119).

Bourdieu (2010, p. 40), em seu esboço de autoanálise, coloca que “compreender é primeiro compreender o campo com o qual e contra o qual cada um se fez”, retratando seu esforço em utilizar os princípios da reflexividade e da objetivação, com os quais conduziu seus estudos, para uma análise de sua própria trajetória. Nesse sentido, a pesquisa representa um desafio metodológico: o cuidado adicional com a reflexividade, exigida pelo referencial teórico-metodológico que escolhi, por ser professora EBTT de Administração de um Instituto Federal, pesquisando o subcampo dos professores EBTT de Administração de Institutos Federais.

A teoria de Bourdieu (2009, p. 118) serve como um instrumento para cada um compreender melhor a si mesmo, ao dar a compreensão de “suas próprias condições sociais de produção e da posição que ocupa no mundo social”. Um ponto central em sua obra, é que, para o autor, é necessário romper com o senso comum e, em suas palavras, efetuar na prática a dúvida radical, ser reflexivo.

Bourdieu (2001c, p. 44) reforça que é

toda uma tradição doutra da sociologia que é necessário pôr constantemente em dúvida [...] Daí, esta espécie de *double blind* a que todo sociólogo digno deste nome está constantemente exposto: sem os instrumentos de pensamento oriundos da tradição doutra, ele não passa de um amador [...], mas estes instrumentos fazem que ele corra um perigo permanente de erro, pois se arrisca a substituir a doxa ingênua do senso comum pela doxa do senso comum doutra, que atribui o nome de ciência a uma simples transcrição do discurso de senso comum.

Essa ruptura, para vencer a força do pré-construído, coloca a necessidade de uma conversão do olhar para um novo olhar, sociológico. A objetivação participante é, segundo Bourdieu (2001c), o exercício mais difícil, pois aponta para o rompimento com questões mais profundas e inconscientes, que muitas vezes são justamente a fonte de interesse do objeto em estudo.

A objetivação participante, sem dúvida, o cume da arte sociológica, por pouco realizável que seja, só o é se se firmar numa objetivação tão completa quanto possível do interesse a objetivar o qual está inscrito no fato da participação, e num pôr-em-

suspensão desse interesse e das representações que ele induz (BOURDIEU, 2001c, p. 58).

Em sua obra *Homo Academicus*, Bourdieu (2009) destacou a dificuldade de tomar como objeto aquilo que, geralmente, objetiva, a universidade. Sua socioanálise do campo científico, foi tanto elogiada quanto criticada, pois, como Bourdieu (2017) menciona, muitos apontam o quão “corajoso” ou “lúcido” é o trabalho de objetivação aplicado a grupos estrangeiros e adversos, mas quando aplicados a seu próprio grupo e campo, é como se “traísse” um segredo.

[...] parecia-me interessante interrogar, como faz o fenomenólogo, a relação familiar com o mundo social, mas de maneira quase experimental, ao tomar como objeto de uma análise objetiva, até objetivista, um mundo que me era familiar, onde eu conhecia todos os agentes pelo nome, onde maneiras de falar, de pensar e de agir me pareciam de todo naturais, e objetivar, num relance, minha relação de familiaridade com tal objeto, e a diferença que o separa da relação erudita à qual se pode chegar, como eu fazia na Cabília, por meio de um trabalho munido de instrumentos de objetivação, como genealogia e a estatística (BOURDIEU, 2010, p. 88-89).

Nesse sentido, questionar um grupo com o qual estou familiarizada foi desafiador e exigiu melhorias e refinamentos ao longo do estudo, o que fez com que a presente pesquisa sofresse modificações já a partir do projeto inicial. Minha proposta, embora sempre dentro da educação, discutia o processo de mercantilização da educação superior no país a partir de minhas experiências profissionais e acadêmicas. Além de minha formação em escolas particulares e universidades públicas, na graduação Universidade Federal do Rio Grande (FURG), mestrado Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e agora no doutorado (UFSC), fui professora-tutora em uma instituição privado-mercantil por três anos (Uniasselvi), orientadora no Sistema S por um ano (SENAC/RS), professora temporária por dois anos no Instituto Federal de Educação Científica e Tecnológica do Rio Grande do Sul (IFRS) e, atualmente, professora efetiva no Instituto Federal de Educação Científica e Tecnológica de Santa Catarina. E, com o decorrer do doutorado (disciplinas, conversas com professores, colegas, participação em congressos), especialmente, com a posse como professora do IFSC, amadureci minha proposta de estudo, chegando no assunto hoje abordado nesta tese.

A problemática teórica ancorada na teoria de Bourdieu referente a *illusio* do subcampo dos professores de Administração na carreira EBTT, em sua maioria dos IFs, e como materializar esse questionamento, também sofreu modificações após o projeto de qualificação. A proposta inicial envolvia a realização de um estudo de caso, contudo, com o aprofundamento da compreensão da proposta, leituras do referencial teórico-metodológico e discussões com os professores, o delineamento do estudo foi alterado, virando um estudo comparativo, nacional, abrangendo professores de IFs de todas as regiões do país, o que permite uma perspectiva nacional da carreira ao mesmo tempo em que indica nuances regionais pelo país.

Nesse sentido, procurei pensar em como os interesses dos professores, a *illusio*, é colocada em jogo nos IFs, delimitando os contornos desse novo subcampo social, dentro do campo da educação pública federal. Lembrando que é uma carreira criada em 2008<sup>28</sup>, incorporando seus *habitus*, seguindo e criando lutas para delimitar este novo subcampo.

Nesse ponto, tendo como base a compreensão metodológica de Bourdieu (2001c), a importância de se construir o objeto de pesquisa e não se aceitar objetos pré-construídos perpassa sua obra, pois, como qualquer objeto científico, os fatos sociais não estão “prontos” na realidade social, eles devem ser conquistados, construídos e constatados. Essa defesa está na base de sua posição contra a divisão entre teoria e metodologia, que predomina nas ciências sociais, e a adesão monoteísta a um método específico por escola: “se deve recusar completamente esta divisão [...], pois estou convencido de que não se pode reencontrar o concreto combinando duas abstrações” (BOURDIEU, 2001c, p. 24).

Um objeto de pesquisa só pode ser definido e construído em função de uma problemática teórica (BOURDIEU, CHAMBOREDON e PASSERON, 2007), assim, submete-se as relações entre os aspectos da realidade à questão que lhes é formulada. A grande dificuldade é que a construção do objeto não acontece “de uma vez” (direto e rápido), por isso a importância da noção de campo em sua obra, que orienta a se pensar relacionalmente. Bourdieu (2001c) reconhece, no entanto, a dificuldade de se fazer uma análise relacional pois, na maior parte do tempo os espaços sociais, só se dão a conhecer sob a forma de propriedades distribuídas entre os indivíduos e as instituições. Por esse motivo, a construção do objeto implica um “ir e vir” constante ao longo da pesquisa, buscando pensar relacionalmente os conceitos, para evitar cair na regressão dos objetos pré-construídos, uma das grandes dificuldades, pois se trata de um objeto de interesse do pesquisador, presente no mundo social cujas estruturas interiorizou.

[...] é preciso renunciar a procurar nos dados da intuição o princípio capaz de unificá-los realmente, e submeter as realidades comparadas a um tratamento que as torne identicamente disponíveis para a comparação: os objetos a serem comparados não são obtidos por uma simples apreensão empírica e intuitiva da realidade, mas devem ser conquistados contra as aparências imediatas e construídos por uma análise metódica e um trabalho de abstração. [...] A experiência mais ingênua encontra em primeiro lugar ‘a camada primária das significações que podemos penetrar com base em nossa experiência existencial’ [...] Tal apreensão vale-se de conceitos demonstrativos [como quando se descreve um pêssego como aveludado ...]. Para chegar à ‘camada secundária dos sentidos, que só pode ser decifrada a partir de um conhecimento transmitido de maneira literária’ e que pode ser chamada de ‘região do sentido do *significado*’, precisamos de ‘conceitos propriamente caracterizantes’ que superem a simples designação das qualidades sensíveis [...] (BOURDIEU, 2015, p. 338-339).

---

<sup>28</sup> Importante destacar que todo estudo social é histórico. Nesse sentido, situar que é uma carreira nova, dentro do magistério federal, é necessário: é um subcampo que está sendo construído e disputado.

Com a compreensão quanto à construção do objeto e à reflexividade, destaco como operacionalizei a problemática teórica que orienta a tese, na pesquisa. Bourdieu (2011b, p.15) menciona, quanto a suas pesquisas, o esforço por apanhar o invariante, a estrutura, na variante observada, pois está convicto de que não se pode capturar a lógica mais profunda do mundo social “a não ser submergindo na particularidade de uma realidade empírica, historicamente situada e datada, para construí-la, porém, como ‘caso particular do possível’, isto é, como uma figura em um universo de configurações possíveis”.

Em todo o caso, Bourdieu (2011b) ressalva que é preciso cuidar para não transformar em propriedades necessárias e intrínsecas de um grupo qualquer, como os docentes EBTT, as propriedades que lhes cabem em um dado momento, a partir de sua posição em um espaço social determinado, no caso, o subcampo dos professores de Administração na carreira docente federal EBTT, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, e em uma dada situação de bens e práticas possíveis. A escolha pelo conceito de *illusio*, que remete à adesão ao jogo, ou seja, ser um professor da carreira EBTT, é o que está entre o campo e o *habitus* dos professores e sua possibilidade de agência.

Para apreender as estratégias dos agentes nas situações cotidianas, suas tomadas de posição no campo, que vão conformando seu *habitus*, sua aderência à *illusio* e como sua prática refluí para a construção e reprodução da crença compartilhada no jogo, apresento no quadro 3 os elementos que auxiliaram na construção do roteiro de pesquisa para a mobilização dos conceitos, incluindo o de campo (subcampo), pois é nesse espaço que há a adesão ao jogo e no qual o *habitus* é produzido, estrutura e é estruturado.

Quadro 3 – Elementos constitutivos para operacionalização dos conceitos

<b>Conceito</b>	<b>Elementos constitutivos</b>
Campo	Leis e portarias (delimitação de acesso); Identificação dos agentes; capital valorizado e em disputa; linguagem e práticas do <i>management</i> ; exigências legais e institucionais.
<i>Habitus</i>	Local onde nasceu; escolas que frequentou; profissão dos pais; opção pela graduação em Administração; opção pela carreira docente; opção pela carreira docente EBTT; práticas de ensino, pesquisa e extensão.
Capital	O que está em disputa no jogo, o que os professores valorizam e buscam.
<i>Illusio</i>	Razões para a opção pela carreira; qual o interesse e o que espera em sua trajetória profissional; perspectivas e estratégias no campo (concorre a cargos; escolha por mestrado ou doutorado e em

	qual instituição, projetos de pesquisa, participação em colegiados e conselhos, dentre outros, conquista de ‘prestígio’, pontos na carreira); percepção, linguagem e práticas do <i>management</i> e de mecanismos de controle.
<i>Management</i> <sup>29</sup> (no contexto da educação; <i>managerialism</i> )	Falta/diminuição da autonomia dos docentes e estímulo da competição entre os pares; maior concordância dos sujeitos com as regras impostas; maior número de tarefas/rotinas administrativas; novas estruturas acadêmicas mais enxutas; apropriação de tecnologias de gestão de empresas privadas (incluindo pressão do Estado para adoção de práticas gerenciais); destaque para as estratégias de <i>marketing</i> ; aumento do número de gestores, ou de docentes exercendo funções de gestão; pressão por publicação, submissão de projetos de pesquisa e de extensão, captação de recursos, <i>rankings</i> .

Fonte: Elaborado pela autora

Para realizar o questionamento de como os professores de Administração na carreira EBTT mobilizam seus *habitus* e seus capitais no processo de constituição dos mecanismos de *illusio* do subcampo e quais reflexos, deste investimento, são manifestados em suas disposições e práticas apresento as delimitações escolhidas para a operacionalização da pesquisa.

Nesta investigação sigo as orientações metodológicas de uma **pesquisa de cunho qualitativo**, que busca ressaltar a natureza socialmente construída da realidade, realçando o modo como a experiência social é criada e adquire significado, o que implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e significados, que não são medidos experimentalmente em termos de quantidade, volume ou frequência (DENZIM e LINCOLN, 2006). Segundo Zago (2011) uma das características da pesquisa qualitativa é permitir a construção da problemática de estudo durante seu desenvolvimento, o que está de acordo com o referencial teórico adotado.

Nesse sentido, proponho um **estudo comparativo**, por ser uma estratégia de pesquisa ancorada no referencial bourdesiano. Para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007, p. 67), o procedimento comparativo é o que é necessário na construção do objeto, de forma a obter uma “família de casos que justifique o caso considerado”, evitando dados pré-construídos tratados em si e por si próprios. No estudo comparativo é a teoria que permite a explicação do porquê das semelhanças, a partir do trabalho de abstração (BOURDIEU, CHAMBOREDON

---

<sup>29</sup> Importante destacar que os itens associados ao *management* também conformam o campo e a prática dos agentes, por isso, deve ser visto relacionalmente com os outros conceitos.

e PASSERON, 2007), o que permite identificar as características da *illusio* investida na carreira EBTT por professores de Administração a partir de uma perspectiva nacional.

O estudo comparativo permitiu vislumbrar respostas de como o subcampo se constitui e como se dá a relação estrutura-agência, especialmente compreendendo a influência que o *habitus*, que é o social individualizado, tem na definição dos interesses e estratégias adotadas pelos agentes, expondo, assim, mecanismos de *illusio*.

A escolha dos professores entrevistados para a pesquisa se deu por eles serem agentes no subcampo em estudo. Agentes esses que estão continuamente construindo o campo através de suas práticas, que tanto os aproximam quanto os distanciam, em função de seus *habitus*, capitais e contextos. O estudo comparativo permite pensar o caso particular como um caso particular do possível e assim estabelecer homologias estruturais entre campos ou subcampos ou entre diferentes estados do mesmo campo/subcampo (o que permite a comparação de professores de diferentes IFs) (BOURDIEU, 2001c). Por esse motivo, o estudo comparativo se mostrou o mais adequado para o objeto e problemática da tese.

#### 4.1 O CAMINHO PERCORRIDO

A partir das considerações teórico-metodológicas que orientam a pesquisa, passo a expor a trajetória da pesquisa, que levou às reflexões apresentadas na tese, ancorada nos objetivos propostos para o trabalho. Segundo Denzin e Lincoln (2006), o pesquisador qualitativo utiliza diferentes técnicas e “se precisar acrescenta mais”, por isso os autores associam a ideia de um “*bricoleur*”, que confecciona colchas a partir do uso de diferentes ferramentas, interpretações e conhecimento de diferentes paradigmas, com a intenção de melhor compreender seu objeto de pesquisa. Para tanto, a pesquisa utilizou dados primários e secundários e os procedimentos de pesquisa foram: análise documental, entrevistas e observação não participante.

A pesquisa documental foi utilizada desde o início do estudo, especialmente para auxiliar na compreensão da estrutura do campo e seus limites, e foi baseada nos documentos obtidos sobre a carreira docente EBTT a partir das leis (Leis n. 11.892 e n. 11.784 de 2008, Lei n. 12.772 de 2012), documentos de criação da Rede, portarias<sup>30</sup> e informações dos IFs dos

---

<sup>30</sup> Importante destacar que atualmente, no governo federal de Jair Bolsonaro (2019-atual), há indicativos de alterações nas leis. Por exemplo, em 2019 circulou a minuta de uma alteração na lei de criação dos IFs, que ainda em 2019 foi “deixada de lado”, sem gerar alterações. No final de 2019 foi aprovada a Reforma da Previdência,

professores entrevistados. O levantamento das leis que envolvem a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica está apresentado através do histórico da Rede que delimita o campo dos IFs, seguido das leis e diretrizes associadas à carreira EBTT.

Tendo esse conhecimento sobre o campo e sua história, aprofundei-me na assimilação das particularidades da carreira a partir da leitura de trabalhos sobre sua criação e implantação, acompanhando documentos norteadores, como sobre as avaliações de desempenho que, associados à problemática teórica, conduziram à elaboração do roteiro de entrevista. Foram realizadas 16 entrevistas compreensivas<sup>31,32</sup> em profundidade com professores EBTT de Administração de IFs, nas quais se buscou uma relação de escuta ativa e metódica<sup>33</sup> (BOURDIEU, 2012). As entrevistas foram a principal forma de produção de dados e permitiram uma melhor compreensão do *habitus* dos professores, suas práticas, decisões e estratégias que adotam no sentido de aderir ao jogo e assim às regras do campo. Foram quase 38 horas de entrevistas, resultando em, aproximadamente, 485 páginas de material transcrito<sup>34</sup>.

Iniciei a incursão no campo entre fevereiro e março de 2019, mas ainda buscando delimitar quem entrevistar, questionando se o estudo de caso, indicado na qualificação, seria o melhor caminho. Mesmo assim, realizei o teste do roteiro em março de 2019. Essa primeira entrevista, com duração de duas horas e vinte minutos, desencadeou reflexões muito importantes. Ao mesmo tempo em que, pensando em termos da estrutura do roteiro, considerei que o mesmo já estivesse suficientemente elaborado<sup>35</sup>, foi possível perceber algumas possíveis repetições nos questionamentos, que derivam da forma como a conversa foi sendo construída a partir das respostas do entrevistado, o que levou a uma reorganização do roteiro. Importante destacar, como já é esperado quando utilizamos um roteiro não estruturado, que a ordem de

---

que impacta no tempo e contribuição dos trabalhos, incluindo os professores EBTT. No início de fevereiro 2020, o MEC instituiu através da Portaria 207 o Conselho Permanente para o Reconhecimento de Saberes e Competências (CPRSC) da Carreira do Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, indicando possibilidades de mudanças no RSC, um benefício específico da carreira EBTT, criado quando da regulamentação das carreiras do magistério federal na lei de 2012.

<sup>31</sup> São utilizadas 16 entrevistas na tese. No total realizei 19 entrevistas, na sequência explico porque três entrevistas não compõem a análise da tese.

<sup>32</sup> Segundo Zago (2011, p. 296), na entrevista compreensiva, o pesquisador se engaja formalmente – “o objetivo da investigação é a compreensão social”, assim, o que interessa ao pesquisador é a riqueza do material que descobre.

<sup>33</sup> Lembrando que o interrogador ao objetivar o entrevistado, objetiva a si mesmo, como nas “correções” (adaptações) que introduz nas perguntas (BOURDIEU, 2012).

<sup>34</sup> Segundo Bourdieu (2012, p. 711), “graças à explicação, à concretização e à simbolização que elas realizam e que lhes conferem às vezes uma intensidade dramática e uma força emocional próxima do texto literário, as entrevistas transcritas estão à altura de exercer um efeito de revelação, particularmente sobre os que compartilham tal ou qual de suas propriedades genéricas com o locutor”.

<sup>35</sup> Ao longo de todas as entrevistas deixei espaço para os entrevistados realizarem sugestões que pudessem ser incluídas no roteiro, algo que considerassem importante ressaltar. Foi assim que a situação atual (política-econômica) foi colocada como acréscimo no final da entrevista, embora, em muitos casos, já fosse algo citado no decorrer das conversas.



algumas perguntas depende do rumo das respostas de cada um dos entrevistados e a entrevista é norteadas pelas falas, estimulando a reflexão.

Mas, após a entrevista teste do roteiro, permaneciam os questionamentos: quais professores entrevistar? Quais as justificativas para essas escolhas? A decisão de não fazer um estudo de caso e restringir-me a uma única instituição ficou mais clara, pois a investigação diz respeito ao investimento na carreira EBTT, comum a todos os docentes de Administração no subcampo da Rede Federal. Caso delimitasse a um IF a tendência à padronização seria maior, fazendo com que a elaboração de premissas de comparação não fosse possível, podendo levar a erro na elaboração do objeto frente ao referencial adotado.

Assim, selecionei mais alguns professores de outro IF para entrevistar. Essas escolhas estavam relacionadas tanto ao meu acesso a eles, quanto a um conhecimento prévio (pois atuei como substituta no IFRS câmpus Porto Alegre entre 2014 e 2016 e conhecia outros professores do tempo em que realizei o curso de mestrado na UFRGS). Sabia, dessa forma, que eram professores de Administração de um IF. Porém, como justificar a escolha desses profissionais? Como evitar incorrer em erros? Quais escolhas permitiriam nortear a problematização teórica elaborada para a tese?

Acredito que parte dos questionamentos envolvem a preocupação constante com a reflexividade, como Bourdieu destaca, que nos leva a questionar tudo, manter um olhar vigilante ao longo do processo da pesquisa, sentir para onde ir e refletir sobre os caminhos possíveis. Nunca a indicação do autor sobre a construção do objeto, “não acontecer de uma vez”, fez tanto sentido (e gerou tanto prazer e angústia).

Um dos questionamentos era: já que estou tratando dos docentes de Administração na carreira EBTT, seria importante saber quantos professores existem, da área e nessa carreira, no país? Ao buscar a informação com a SETEC/MEC foi informado que não dispunham desses dados, pois, para o MEC, a informação e os códigos de vaga são de professores da carreira EBTT e cada instituição tem autonomia, de acordo com seu perfil e demanda, para alocar as vagas por áreas, como as de Administração. A recomendação da SETEC foi buscar esses dados com as próprias instituições da Rede. Na sequência, solicitei, via e-Sic, para cada uma das 43 instituições da Rede, as seguintes informações<sup>36</sup>:

- quantos professores EBTT da área de Administração a instituição possui (ativos, aposentados, ou outro);

---

<sup>36</sup> Os pedidos foram feitos em abril de 2019 e as instituições tinham um prazo de 20 dias para responder, podendo ampliar o prazo, e eu também podia entrar com recursos caso não fosse atendida. Alguns retornos iniciaram com 3 dias, mas a média foi de 30 dias, e alguns retornos levaram cerca de 90 dias (um levou 150 dias).

- em quais câmpus os professores EBTT da área de Administração estão lotados;
- qual é a jornada de trabalho desses professores (DE, 40h, 20h);
- qual é o grau de escolaridade dos professores (graduação, especialização, mestrado, doutorado);
- e, se possível, informar se recebem RSC (se sim, qual: I, II ou III).

As 43 solicitações (mais os recursos impetrados, em alguns casos) foram para todos os IFs, a UTFPR, os CEFETS Minas Gerais e Rio de Janeiro e o Colégio Pedro II. Todas as instituições responderam, entretanto três negaram as informações: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano (IFGoiano), Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia do Amapá (IFAP) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). E outras três, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santos (IFES) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE) enviaram informações gerais (sobre todos os docentes da instituição e não apenas os de Administração), mesmo após a impetração dos recursos. Por este motivo, a estimativa do quantitativo de professores de Administração está baseada nas informações prestadas. Dos três IFs que enviaram informações gerais, consegui, a partir dessas, complementadas pelos conteúdos disponíveis nos sítios das instituições, elaborar uma estimativa que acredito ser a mais próxima do quadro atual das instituições. Para as três instituições que negaram acesso, foi estimado 30 professores para cada uma, pois essa é uma média tendo por base as demais instituições no país.

Quanto às respostas, cada instituição respondeu em um formato próprio e com as informações que possuía, o que permitiu a elaboração da estimativa de professores no subcampo. No entanto, sobre as demais informações solicitadas, como quanto à escolaridade e ao RSC, nem todas as instituições forneceram os dados, seja por não os possuírem sistematizados ou por não realizarem esse controle, como indicado por um IF quanto ao RSC. Poucas instituições enviaram os nomes dos professores, o que gerou um trabalho adicional para localizar os professores de Administração nos IFs selecionados para entrevistar.

De 40.723 professores na carreira EBTT no país, sendo 52,54% com título de mestrado (PNP, 2019)<sup>37</sup>, cerca de 1561 são professores de Administração (próximo a 4% dos professores

---

<sup>37</sup> Optei por manter a referência aos dados de 2018/2019 pois foi o utilizado pelas instituições para responder aos pedidos. Porém, em agosto de 2020 foram divulgados os dados gerais de 2019/2020 na Plataforma Nilo Peçanha que indicam que atualmente são 41.827 professores na carreira EBTT no país e o percentual de mestres atual está em 51,42% (PNP, 2020).

EBTT), sendo a maioria também com grau de mestre (41%), motivo pelo qual o maior número de RSC entre professores de administração é a III (28%). Conforme Tabela 1 abaixo:

Tabela 1 – Estimativa de docentes de Administração na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

<b>Estimativa Total docentes de Administração</b>		<b>1561</b>	<b>100%</b>
Jornada de trabalho	DE	1345	86%
	40h	39	2%
	20h	26	2%
	Sem informação (a instituição não forneceu, incluindo as 6 que não responderam)	151	10%
Escolaridade	Graduação	34	2%
	Especialização	226	14%
	Mestrado	643	41%
	Doutorado	228	15%
	Sem informação (a instituição não forneceu, incluindo as 6 que não responderam)	430	28%
RSC	RSC I	5	0%
	RSC II	138	9%
	RSC III	431	28%
	Sem RSC (doutores)	228	15%
	Sem informação (a instituição não forneceu, incluindo as 6 que não responderam)	699	45%

Fonte: Elaborado pela autora

Nesse processo, conforme fui recebendo os retornos, alguns aspectos foram se destacando. Entre eles: a absorção pelos IFs dos mestres<sup>38</sup>, o uso do RSC para receberem como doutores, assim como a interiorização dos docentes no país, algo destacado na política dos IFs. Mas permanecia a dúvida sobre quais professores e quais IFs escolher para entrevistar.

Como percebi uma variação na quantidade de professores entre os IFs, passei a investigar a quantidade de cursos da área de Administração em cada uma das instituições. Com base nesse levantamento, uma primeira informação que chamou a atenção foi a quantidade de cursos de Processos Gerenciais no IFRS. Por esse motivo, voltei ao campo para realizar entrevistas com dois professores desse IF em junho de 2019. Em uma das entrevistas, um dos professores comentou, inclusive, que o IFRS é a instituição da Rede que mais tem cursos de Processos Gerenciais no país e é algo destacado por eles.

<sup>38</sup> Com o maior investimento em educação nos governos do PT, especialmente do governo Lula, houve um crescimento de mestres e doutores no país.

O contato com professores foi mais acessível pois, como mencionei, atuei como substituta no câmpus Porto Alegre e conhecia outros docentes do tempo em que realizei o curso de mestrado. Além disso, o IFRS foi uma das instituições que enviou as informações mais completas, com os nomes dos docentes. Esses professores, portanto, já estavam na lista de pretensão para uma futura entrevista, mas não sabia se seria possível justificar a escolha.

Com o levantamento da quantidade de cursos da área de Administração, outros dois IFs chamaram a atenção pela quantidade de cursos técnicos, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA) e o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI), ambos no nordeste. Após conversa com o orientador, decidi fazer, também, uma entrevista com professores desses IFs, para melhor avaliar o caminho a seguir. No início de agosto de 2019 foram realizadas entrevistas com dois professores do IFMA<sup>39</sup>.

Realizadas essas cinco entrevistas (o teste com um docente do IFSC, dois do IFRS e dois do IFMA), ficou clara a opção pelo estudo comparativo, ancorado na teoria bourdesiana, e a confirmação de não focar em professores de uma única instituição, pois existem pontos em comum nas escolhas e investimentos na carreira docente EBTT. Desse modo, considerando o investimento na carreira, compreender as possíveis aproximações e diferenças que surgem no subcampo e, nesse caminho, poder indicar aproximações regionais seria interessante. O uso da perspectiva qualitativa possibilitou a compreensão dessa heterogeneidade, capaz de indicar diferenças simbólicas, para além de aspectos socioeconômicos. A opção pelo estudo comparativo foi conversada com um membro da banca que destacou a possibilidade de inserção nacional do estudo com essa opção e que o estudo comparativo está ancorado na proposta teórico-metodológica da tese.

Reforço, no entanto, a delimitação do campo de pesquisa, que trata da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (no qual estão os IFs<sup>40</sup>), que é um subcampo do campo educacional e do subcampo educacional federal. Assim, dentro desse subcampo, da Rede Federal, foi feito um recorte dos professores de Administração da carreira EBTT, por isso a opção por me referir, na tese, por subcampo dos professores de Administração EBTT.

Como é um estudo qualitativo nacional, o interesse quanto à amostra é sua representatividade (ZAGO, 2011), por isso a opção por uma amostra por conveniência de três

---

<sup>39</sup> Uma das entrevistas não será considerada na tese pois, mesmo após concordar com a entrevista, o professor optou por não fazer a entrevista em si e pediu para responder as questões do roteiro por escrito. Como já tinha feito a outra entrevista e ele se mostrou aberto a participar, mesmo que por escrito, enviei o roteiro e fui sanando dúvidas enquanto respondia. Mesmo respondendo todas as perguntas objetivamente, não se aproxima do aprofundamento que obtive com as demais entrevistas, que permitem uma aproximação dos mecanismos de *illusio* do subcampo.

<sup>40</sup> Por sua vez, cada IF também pode ser visto como um subcampo. Dependendo do objeto em estudo, o direcionamento para um IF específico pode ser interessante e responder a problemática pesquisada.

professores por região político-administrativa, o que totalizaria 15 entrevistas para a tese. Tendo iniciado o campo com professores das regiões sul e nordeste, logo na sequência realizei outras duas entrevistas já agendadas, com professores do IFRS<sup>41</sup> e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Farroupilha (IFFar), finalizando a região sul, e mapeei as instituições em que buscaria os demais professores para entrevista.

A seleção das instituições foi baseada na quantidade de cursos da área. Priorizei, portanto, os IFs com maior número de cursos na área em cada região e que tinham disponibilizado as informações, solicitadas via e-Sic, referentes aos professores<sup>42</sup>, conforme Tabela 2 (em negrito, os IFs selecionados de cada região). A quantidade de cursos é apresentada na seguinte divisão: técnico em Administração; outros cursos técnicos na área<sup>43</sup>; Curso Superior em Tecnologia (CST) em Processos Gerenciais (tecnólogo); bacharel em Administração; outros cursos superiores na área (que em sua maioria são cursos superiores em tecnologia) e; pós-graduações que envolvam a área, sendo a maioria formada por especializações e MBA's.

Tabela 2 – Quantitativo cursos da área de Administração na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

Instituição	Modalidades cursos					
	Téc. Adm.	Outros Téc. Área	CST Proc. Gerenciais	Bacharel Adm.	Outros Superiores área	Pós-graduação área
<b>Região Sul</b>						
<b>IFRS</b>	<b>9</b>	<b>7</b>	<b>9</b>	-	<b>6</b>	<b>4</b>
<b>IFFar</b>	<b>7</b>	<b>2</b>	-	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>4</b>
IFSul	3	1	-	-	3	1
IFSC	10	6	1	-	3	4
IFC	3	-	-	-	2	-
IFPR	7	4	-	1	3	3
UTFPR*	-	-	-	2	1	6
<b>Região Sudeste</b>						
<b>IFSP</b>	<b>10</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
IFES	15	2	-	5	2	4
IFRJ	4	-	-	-	1	3
IFFluminense	1	1	-	-	-	1
CEFET RJ	2	-	-	2	3	-
CP II	8	-	-	-	-	-
<b>IFMG</b>	<b>9</b>	-	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>4</b>	<b>1</b>
CEFET MG	-	-	-	1	-	1
IFTM	8	4	-	1	3	1

<sup>41</sup> No total foram 16 entrevistas. A região sul ficou com uma entrevista a mais pois a entrevista já tinha sido agendada (e foi remarcada), quando havia feito as duas primeiras, entre junho e julho.

<sup>42</sup> Por esse motivo, as três instituições que negaram as informações, que mencionei antes, não foram consideradas para a entrevista.

<sup>43</sup> Quando menciono cursos na área, me refiro aos seguintes cursos: Logística, Gestão Ambiental, Agronegócio, Recursos Humanos, Gestão Pública, Finanças, Gestão Hospitalar, Comércio Exterior, Marketing e Comércio.

IFSudesteMG	5	1	-	3	4	2
<b>IFSul de Minas</b>	<b>10</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>
IFNorte Minas	6	3	1	4	2	-
<b>Região Centro-oeste</b>						
IFGoiano	6	3	-	-	3	2
IFG	-	2	-	-	1	1
<b>IFB</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
<b>IFMT</b>	<b>6</b>	<b>12</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>3</b>
IFMS	2	1	-	-	1	1
<b>Região Nordeste</b>						
<b>IFMA</b>	<b>21</b>	<b>17</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>
<b>IFPI</b>	<b>27</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>-</b>
IFCE	2	2	-	-	4	3
IFRN	5	7	-	-	6	3
IFPB	1	3	-	3	4	1
IFPE	1	3	1	-	2	2
IFSertão PE	1	1	-	-	-	-
IFAL	1	-	-	-	1	-
IFS	-	5	-	-	1	-
IFBA	-	1	-	1	-	1
IFBaiano	2	-	-	-	1	1
<b>Região Norte</b>						
<b>IFTO</b>	<b>3</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>2</b>	<b>4</b>	<b>-</b>
<b>IFRO</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>4</b>	<b>2</b>
IFPA	2	1	-	-	6	2
<b>IFAM</b>	<b>21</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>-</b>
IFAC	2	1	-	-	-	-
IFRR	1	3	-	-	1	-
IFAP	3	17	-	1	3	-
<b>Total</b>						
<b>Total</b>	<b>206</b>	<b>136</b>	<b>17</b>	<b>49</b>	<b>103</b>	<b>65</b>

Fonte: Elaborado pela autora

\*Os professores da UTFPR, mesmo estando na Rede, são na maioria da carreira MS. A instituição tem feito, prioritariamente, concursos para essa carreira.

Selecionados os IFs, continuei a levantar os nomes e contatos dos professores com o intuito de convidá-los para as entrevistas. Os professores foram selecionados a partir dos câmpus que possuem cursos na área. Apresento abaixo, no quadro 4, a sequência de ações para contato com os professores entrevistados. Conforme recebi retornos com disponibilidade, fui realizando as entrevistas.

#### Quadro 4 – Sequência para seleção e contato com os professores entrevistados

- |  |
|--|
| 1. Verificação de quantos cursos na área de Administração o IF possui (ex. o IFMA possui 21 cursos técnicos em Administração e cinco graduações) |
| 2. Seleção dos câmpus daquele IF que possuem os cursos na área   |

3. Acesso aos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) <sup>44</sup> , de forma a obter os nomes dos professores e <i>e-mails</i> (informações coletadas organizadas em planilha) / ou / Acesso aos nomes dos professores na planilha respondida pelo respectivo IF via e-Sic
4. Com acesso aos nomes encontrados, pesquisa na Plataforma <i>Lattes</i> para saber quais eram professores de Administração <sup>45</sup>
5. Envio de <i>e-mail</i> com convite para participar da pesquisa

Fonte: Elaborado pela autora

Importante destacar o tempo de busca pelos nomes dos professores. Como mencionei, o IFRS foi o de mais fácil acesso, já alguns IFs, como o IFMA e o IFPI, não passaram nomes ou informações mais completas, por esse motivo, a prospecção de professores levou mais tempo, no caso, a sequência completa descrita no quadro 4 acima<sup>46</sup>. Os IFs com professores entrevistados que abreviaram esse tempo de prospecção, pois enviaram os nomes dos professores quando entrei com os pedidos no e-Sic, foram: IFRS, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Tocantins (IFTO) e Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG). Mais especificamente, o IFMG forneceu uma lista com o nome dos professores de todas as áreas. Nesse caso, a etapa de pesquisa na Plataforma *Lattes* foi igual à prospecção dos IFs que não forneceram os nomes.

Das 16 entrevistas, 14 foram realizadas através de ferramentas tecnológicas de comunicação – *Google Hangouts* e *Skype*. As exceções foram duas entrevistas com professores do IFRS, realizadas presencialmente na cidade de Porto Alegre/RS. Não percebi diferenças nas respostas, envolvimento e/ou dedicação dos entrevistados, ou algo que indicasse alguma diferença entre as entrevistas presenciais e as realizadas a distância<sup>47</sup>.

Quanto à quantidade de contatos com os IFs escolhidos para a tese, apresento abaixo a Tabela 3, na qual exponho quantos convites fiz para cada IF e quantos professores retornaram. Conforme obtinha retorno dos professores e agendava as entrevistas, não enviava mais convites para outros professores daquele IF. Em média, os professores que concordaram em participar da tese retornaram ao *e-mail* convite em até dois dias. Poucos retornaram negando a

<sup>44</sup> PPC – Projeto Pedagógico de Curso. Fica clara minha familiaridade com o objeto de estudo em aspectos rotineiros, por exemplo, nessa pesquisa dos professores: acesso aos PPCs, que estão em um modelo familiar, facilitando a localização dos nomes, busca por informações e contatos.

<sup>45</sup> Uma dificuldade encontrada é o fato de muitos currículos estarem desatualizados.

<sup>46</sup> Importante destacar que, nesses casos, não é possível descobrir os nomes de todos os professores da instituição.

<sup>47</sup> Todos os entrevistados receberam antecipadamente o Termo de Consentimento para realização da entrevista, com autorização para gravação, para leitura e análise e posterior envio do Termo assinado para a pesquisadora.

participação, a maioria apenas não retornou ao *e-mail* convite. Acredito que o contexto político-econômico-institucional pelo qual passamos no país tenha influenciado a opção de alguns professores de não participar da pesquisa, ou nem responder ao *e-mail*, mesmo o convite reforçando o caráter acadêmico, a preocupação com a carreira e o anonimato.

Tabela 3 – Contatos para entrevista

<b>IF</b>	<b>Quantidade de professores de Administração</b>	<b>Convites</b>	<b>Entrevistas</b>
<b>Região Sul</b>			
IFRS	76	4	3
IFFar	52	2	1
<b>Região Nordeste</b>			
IFMA	90	3	1
IFPI	74	3	2
IFRN	15	5	0
<b>Região Centro-Oeste</b>			
IFMT	74	7	2
IFB	36	4	1
<b>Região Norte</b>			
IFAM	50	3	1
IFRO	24	3	1
IFTO	36	3	1
<b>Região Sudeste</b>			
IFSP	67	3	1
IFMG	73	16	1
IFSul de Minas	45	2	1
<b>Total de professores entrevistados</b>			<b>16</b>

Fonte: Elaborado pela autora

Aprofundando a explicação quanto aos contatos para entrevistas, explicitados na Tabela 3, a região sul foi a primeira a ter todas as entrevistas: três professores do IFRS de diferentes câmpus e um professor do IFFar. A entrevista teste de roteiro foi com um professor do IFSC, mas, além de ser teste, o IFSC não foi selecionado para a região sul, por esse motivo não o considerei como integrante da análise da tese.

A região nordeste foi a segunda e, inicialmente, foram duas entrevistas com professores do IFMA. Como mencionei, em uma das entrevistas o professor optou por não gravar e solicitou o roteiro para responder por escrito. Auxiliei pela plataforma do *Google Hangouts*, sanando dúvidas que surgiram, mas as respostas às questões foram simples, não aprofundando nos questionamentos (todo arquivo, com as perguntas e as respostas, possui menos de cinco páginas), por esse motivo, essa entrevista também não integra a análise da tese. Do nordeste,



antes da segunda entrevista com um docente do IFPI, também enviei convites para docentes do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), mas não houve aceite.

Ao mesmo tempo, iniciei a região centro-oeste, com duas entrevistas do IFMT e uma entrevista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Brasília (IFB). Realizei uma outra entrevista com professor do IFB que também não integra a análise da tese pois não pode ser aproveitada, tendo em vista que o entrevistado, apesar de ter concordado em participar, mal respondeu aos questionamentos e dificultou a captação do áudio (falava baixo, ruídos), o que fez com que a transcrição da entrevista ficasse com muitos trechos incompreensíveis, inviabilizando seu uso apropriadamente<sup>48</sup>.

As regiões sudeste e norte foram as últimas a serem finalizadas. Nessas regiões realizei uma entrevista com cada IF selecionado para a tese. Do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas (IFAM), um segundo professor também aceitou o convite para entrevista, mas não foi possível realizá-la pois a cidade estava passando por racionamento de energia elétrica e o câmpus não possuía internet que permitisse uma chamada de vídeo por tempo muito longo. O IFMG foi o mais difícil de acertar uma entrevista, como indico na tabela, pois foram 16 convites e cerca de três meses até a realização de uma entrevista, que foi a que encerrou o campo da tese, em dezembro de 2019.

Além da entrevista, com a observação foi possível complementar as entrevistas e as informações frente ao referencial bourdieusiano. Após cada entrevista fiz anotações com minhas percepções e observações sobre a conversa e o entrevistado. Por se tratar de professores de Administração, e sua adesão ao jogo no contexto do *management*, foi interessante observar questões como o linguajar, a postura e o ideário que possuem quanto a pessoas bem-sucedidas (ótica do *management*).

A análise dos dados coletados está diretamente relacionada com o referencial teórico-metodológico proposto, ou seja, a compreensão dos agentes no subcampo, como se constituem seus *habitus*, estratégias e a *illusio* do que é ser professor de Administração da carreira EBTT, e, assim, identificar como acessam, mantêm e mobilizam os diferentes interesses no campo.

Quanto à análise, no pós-fácio à obra de Panofsky, Bourdieu (2015, p. 357, grifo nosso), destaca que a intenção objetiva,

---

<sup>48</sup> Inicialmente o entrevistado parecia mais desconfiado, depois se soltou um pouco na entrevista. Mesmo assim, não foi possível aprofundar a discussão na maior parte da entrevista e, especialmente, os problemas no áudio (ele mesmo mencionou, disse que não conseguiria resolver). Em todo o caso, finalizei a entrevista pois ele havia se mostrado disposto a participar, abrindo espaço na agenda para nossa conversa.

que nunca se reduz à intenção do criador, é função dos esquemas de pensamento, de percepção e de ação que o criador possui por pertencer a uma sociedade, uma época e uma classe; por conseguinte, **as categorias de interpretação do objeto devem ser extraídas do sistema concreto de relações significantes que define o objeto, e sua validade é medida pela fecundidade heurística e pela coerência do sistema de interpretação.**

Para finalizar esta seção, e antes de discorrer sobre os docentes entrevistados, apresento o roteiro utilizado durante as entrevistas (APÊNDICE A). O roteiro foi elaborado a partir da problemática teórico-metodológica e, assim, tem em vista os conceitos que orientam a tese, e destacados quadro 3, e como escopo o subcampo de professores de Administração da Rede Federal.

Quanto às entrevistas e ao roteiro, é importante destacar que, para Bourdieu, Chamboredon e Passeron (2007), não há perguntas neutras e o pesquisador deve estar consciente da problemática implicada em suas perguntas, pois só assim poderá se esforçar por compreender as problemáticas que os sujeitos implicam em suas respostas. Uma mesma pergunta, dependendo de cada entrevistado e de sua realidade local, pode suscitar diferentes respostas e percepções, como a questão da associação dos IFs com o desenvolvimento local (presente no discurso de alguns professores entrevistados). Para Bourdieu e Chartier (2015), os entrevistados, mesmo com toda boa-fé, não necessariamente dizem a verdade, por isso o trabalho de observação do comportamento do entrevistado e do seu discurso é importante. Enfim, um treinamento que o pesquisador precisa ter para ser capacitado a escutar, questionar, incitar a fala e, ainda, através da problemática teórica, submeter à crítica o que é dito.

#### **4.1.1 Os sujeitos da pesquisa**

Todos os 16 professores entrevistados, embora represente um pequeno recorte e que cada um forneça a sua visão particularizada do subcampo, estão no subcampo e o constroem a partir de suas práticas diárias. O recurso ao estudo comparativo, que permitiu entrevistar professores de diferentes IFs e estabelecer comparações ao recorrer ao uso da teoria bourdesiana, que entende que a base da pesquisa é a comparação, também permite pensar o caso particular como um caso particular do possível e assim estabelecer homologias estruturais entre campos ou subcampos ou entre diferentes estados do mesmo campo/subcampo (permitindo a comparação de professores de diferentes IFs) (BOURDIEU, 2001c). Mesmo motivo pelo qual, buscando o invariante (o invariante debaixo das aparências de singularidade) dentro desse

subcampo, é possível estabelecer homologias com outros campos, como o campo dos servidores federais como um todo.

Para tanto, apresento inicialmente as caracterizações pessoais dos entrevistados da tese, quadro 5, e o tempo de cada entrevista. Além da não divulgação dos nomes dos entrevistados, escolhi, também, não indicar o sexo, pois as respostas e a discussão da tese não levam a uma discussão que necessite dessa caracterização, de forma que optei por esse recurso para auxiliar na preservação do anonimato dos entrevistados.

Quadro 5 – Caracterização pessoal dos entrevistados

<b>Identificação</b>	<b>Idade</b>	<b>Perfil profissão dos pais</b>	<b>Escolaridade</b>	<b>Tempo entrevista</b>
Entrevistado 1	31	Pais com profissão de nível superior.	Doutorado	1h e 25min
Entrevistado 2	34	Pais com profissão de nível superior.	Mestrado	2h e 30min (presencial)
Entrevistado 3	54	Pais com profissão de nível médio.	Mestrado	2h e 38min
Entrevistado 4	42	Pais com profissão de nível superior.	Doutorado	1h e 10min (presencial)
Entrevistado 5	51	Pais com profissão de nível superior.	Doutorado	2h e 32min
Entrevistado 6	26	Pais com profissão de nível superior.	Mestrado	1h e 42min
Entrevistado 7	47	Pais com profissão de nível médio.	Mestrado	2h e 27min
Entrevistado 8	43	Pais com profissão de nível superior.	Especialização	1h e 34min
Entrevistado 9	32	Pais com profissão de nível médio e superior.	Mestrado	2h e 07min
Entrevistado 10	54	Pais com profissão de nível médio.	Mestrado	2h e 49min
Entrevistado 11	38	Pais com profissão de nível superior.	Doutorado	3h

Entrevistado 12	44	Pais com profissão de nível médio.	Mestrado	2h e 38min
Entrevistado 13	36	Pais com profissão de nível médio.	Mestrado	1h e 43min
Entrevistado 14	36	Pais com profissão de nível médio e superior.	Mestrado	1h e 31min
Entrevistado 15	51	Pais com profissão de nível superior.	Mestrado	2h e 24min
Entrevistado 16	35	Pais com profissão de nível superior.	Doutorado	2h e 11min

Fonte: Elaborado pela autora

Além da caracterização pessoal, apresento agora o quadro 6 com as informações referentes à formação profissional e ingresso no IFs. Em razão do anonimato, opto por não expor o câmpus de atuação dos professores entrevistados.

Quadro 6 – Caracterização profissional dos entrevistados

<b>Identificação</b>	<b>Ingresso IF*</b>	<b>Pós-Graduação**</b>	<b>IE da Pós-Graduação</b>	<b>RSC</b>	<b>IF</b>	<b>Cargos ocupados</b>
Entrevistado 1	2017	Doutorado em Administração	UFRGS	-	IFRS	Coordenação CST Processos Gerenciais
Entrevistado 2	2016	Mestrado em Administração	UFRGS	RSC III	IFRS	Direção de ensino de câmpus
Entrevistado 3	2013	Mestrado em Políticas Públicas	UFMA	RSC III	IFMA	Coordenação extensão de câmpus; Conselho Diretor do câmpus
Entrevistado 4	2010	Doutorado em Administração	UFRGS	-	IFRS	Direção de Recursos Humanos câmpus; Coordenação de curso técnico em Segurança do Trabalho
Entrevistado 5	2008	Doutorado em Desenvolvimento Rural, Mestrado foi em Administração	UFRGS	Recebeu RSC-III antes do doutorado	IFFar	Coordenação Bacharel em Administração; Colegiado do câmpus
Entrevistado 6	2018	Mestrado em Administração (cursando doutorado em Administração)	UNISUL	RSC III	IFMT	Coordenação de Pesquisa e Inovação do câmpus

Entrevistado 7	2014	Mestrado em Administração	PUC Minas	RSC III	IFPI	Coordenação Gerenciais e Administração CST e Bacharel
Entrevistado 8	2014	Especialização em Contabilidade Pública e Orçamento Público / cursando Mestrado	Centro de Ensino Unificado de Teresina, CEUT	RSC II	IFPI	Coordenação Administração Bacharel
Entrevistado 9	2016	Mestrado em Administração	Universidade Federal de Rondônia, UNIR	RSC-III	IFRO	Coordenação de Incubadora de Empresas
Entrevistado 10	2011	Mestrado em Desenvolvimento Regional e Agronegócio	UFT	RSCIII	IFTO	Coordenação de cursos superiores do IF; Direção de Pós-Graduação do IF; Direção do Núcleo de Inovação tecnológica. Participou do programa de formação na Finlândia
Entrevistado 11	2017	Doutorado em Administração	USP	-	IFSP	-

Entrevistado 12	2017	Mestrado em Administração	UniR	-	IFAM	Coordenação de Proeja
Entrevistado 13	2016	Mestrado em Agronegócio e Desenvolvimento Regional	UFMT	RSC III	IFMT	-
Entrevistado 14	2014	Mestrado em Desenvolvimento Regional	Centro Universitário Municipal de Franca, Uni-FACEF	RSC III	IFSul de Minas	Coordenação Administração Bacharel
Entrevistado 15	2010	Mestrado em Administração, cursando Doutorado em Educação	UnB	RSC III	IFB	Direção da editora do IF; Pró-reitora substituta de Pesquisa e Inovação do IF
Entrevistado 16	2010	Doutorado em Administração	UFMG	Recebeu RSC-III antes do doutorado	IFMG	Coordenação Administração Bacharel

Fonte: Elaborado pela autora

\* Todos os professores entrevistados são dedicação exclusiva (DE).

\*\* Todos os professores entrevistados são graduados em Administração.

As características dos professores entrevistados corroboram o observado nos dados obtidos dos professores da Rede, conforme Tabela 1 apresentada anteriormente. Todos os entrevistados são DE e, quanto à escolaridade, a maioria possui o grau de mestre. São dez professores entrevistados com esse título (62,5%), seguido de cinco doutores (31,25%) e um especialista (6,25%). Ainda, quase 70% dos professores entrevistados recebe (nove professores) ou já recebeu (dois professores) RSC, sendo a maioria o RSC III (dez professores), corroborando a estimativa nacional, que aponta a predominância da RSC III – e que é justificado pelo fato dessa ser concedida a quem possui o grau de mestre, que é a maior parte dos professores de Administração da Rede.

Outro ponto que merece destaque quanto à Rede Federal, e assim ao subcampo em análise, é a interiorização, que faz com que os professores de Administração estejam espalhados pelo país e não apenas concentrados nos grandes centros. Dos entrevistados, quatro professores trabalham em câmpus em capitais e doze no interior. Mas, dos doze professores que trabalham em câmpus do interior, três moram na capital e fazem o trajeto diário para a cidade do câmpus ou retornam no final de semana, pois a família permaneceu na capital.

Moro na capital, mas trabalho no interior, faço esse percurso toda semana. Minha família está radicada na capital. Quando eu optei pelo Instituto, já fui sabendo dessa questão, quase sete anos nessa idas e vindas. São mais de 200 km. (Entrevistado 3)

De forma a melhor situar os 16 professores entrevistados, apresento, na sequência, uma breve contextualização dos IFs selecionados para a tese.

#### **a) Região Sul - IFRS e IFFar**

Os entrevistados 1, 2, 4 e 5 são da região sul, mais especificamente de IFs do Rio Grande do Sul. Ao contrário de alguns estados que possuem apenas um IF, no Rio Grande do Sul há três IFs: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul, Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia Sul-Riograndense (IFSul) e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia de Farroupilha (IFFar).

O IFRS foi formado a partir da união do CEFET Bento Gonçalves, da Escola Agrotécnica Federal de Sertão e da Escola Técnica Federal de Canoas incorporando, logo após, a Escola Técnica Federal da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e o Colégio Técnico Industrial Prof. Mário Alquati, de Rio Grande. No decorrer do processo, foram federalizadas unidades de ensino técnico nos municípios de Farroupilha, Feliz e Ibirubá e criados os *campi* de Caxias do Sul, Erechim, Osório e Restinga (IFRS, 2020).



Hoje o IFRS está presente em 16 municípios e possui 17 *campi*: Alvorada, Bento Gonçalves (onde está a Reitoria), Canoas, Caxias do Sul, Erechim, Farroupilha, Feliz, Ibirubá, Osório, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rio Grande, Rolante, Sertão, Vacaria, Veranópolis (câmpus avançado) e Viamão. Na tese foram entrevistados professores de três *campi*: dois abertos após a criação da Rede e um que compõe a origem da instituição.

Atualmente, segundo sítio do IFRS (2020) são cerca de 1.150 professores e 990 técnicos-administrativos para 27 mil alunos e 200 opções de cursos, sendo o IF com maior quantidade de CST em Processos Gerenciais do país (o curso é ofertado nos três *campi* entrevistados). Sua missão é:

ofertar educação profissional, científica e tecnológica, inclusiva, pública, gratuita e de qualidade, promovendo a formação integral de cidadãos para enfrentar e superar desigualdades sociais, econômicas, culturais e ambientais, garantindo a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e em consonância com potencialidades e vocações territoriais (IFRS, 2020).

Já o IFFarroupilha foi criado a partir da integração do CEFET São Vicente do Sul, de sua Unidade Descentralizada de Júlio de Castilhos, da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete, e do acréscimo da Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto. Atualmente possui 12 *campi*: Reitoria (Santa Maria), Alegrete, Frederico Westphalen, Jaguari, Júlio de Castilhos, Panambi, Santa Rosa, Santo Ângelo, Santo Augusto, São Borja, São Vicente do Sul e Uruguaiana (IFFAR, 2020).

Sua visão é “promover a educação profissional, científica e tecnológica, pública e gratuita, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação integral do cidadão e no desenvolvimento sustentável” (IFFAR, 2020). O entrevistado da tese é de um dos câmpus que dá origem ao IFFar e oferta cursos de Bacharelado em Administração, CST em Gestão Pública e técnico em Administração.

#### **b) Região Nordeste - IFMA e IFPI**

Os entrevistados 3, 7 e 8 são de dois estados da região nordeste. Do Maranhão, o IFMA, criado a partir da junção do CEFET Maranhão e das Escolas Agrotécnicas Federais de Codó, São Luís e São Raimundo das Mangabeiras, possui, atualmente, 29 *campi*, três Centros de Referência Educacional, um Centro de Referência Tecnológica e um Centro de Pesquisas Avançadas em Ciências Ambientais, que estão distribuídos por todas as regiões do estado (IFMA, 2020). Sua missão é “promover educação profissional, científica e tecnológica comprometida com a formação cidadã para o desenvolvimento sustentável” (IFMA, 2020). O

entrevistado da tese é de um câmpus do interior, criado durante a expansão da Rede Federal, que oferta curso técnico em Administração e está começando a ofertar o curso de bacharel em Administração.

O IFPI também tem seu início na Escola de Aprendizes e Artífices, criada em 1910 em Teresina. Atualmente o IFPI possui cerca de 1270 docentes e 938 técnicos administrativos em 20 *campi* distribuídos por 18 municípios do estado. Sua missão é “promover uma educação de excelência, direcionada às demandas sociais” (IFPI, 2020). O IFPI tem dois professores entrevistados na tese, um de um câmpus do interior, que possui CST em Processos Gerenciais e técnico em Administração, e outro de um dos *campi* da capital, mas que não possui cursos de Administração.

### **c) Região Centro-Oeste - IFMT e IFB**

Os entrevistados 6, 13 e 15 são da região centro-oeste, provenientes de dois IFs. O primeiro foi do IFMT, criado a partir da integração do CEFET Mato Grosso (criado em 1909), do CEFET Cuiabá (de 1943) e da Escola Agrotécnica Federal de Cáceres (de 1980). Atualmente, possui 14 *campi* em funcionamento: Alta Floresta, Barra do Garças, Cáceres, Campo Novo do Parecis, Confresa, Cuiabá – Octayde Jorge da Silva, Cuiabá – Bela Vista, Juína, Pontes e Lacerda, Primavera do Leste, Rondonópolis, São Vicente, Sorriso e Várzea Grande e cinco *campi* avançados, nos municípios de Diamantino, Lucas do Rio Verde, Tangará da Serra, Sinop e Guarantã do Norte (IFMT, 2020).

O IFMT possui aproximadamente 25 mil alunos em mais de 100 cursos, tendo como missão “educar para a vida e para o trabalho”. Para a tese, dois professores do IFMT de *campi* do interior foram entrevistados, um oferta bacharelado e técnico em Administração e o outro oferta cursos técnicos em Administração e da área.

Do centro-oeste também foi selecionado o IFB, que tem origem na Escola Agrotécnica Federal de Brasília, criada em 1959, hoje conhecida como câmpus Planaltina. O IFB é composto por uma reitoria e 10 *campi* distribuídos pelo Distrito Federal: Brasília, Ceilândia, Estrutural, Gama, Planaltina, Recanto das Emas, Riacho Fundo, Samambaia, São Sebastião e Taguatinga (IFB, 2020).

Sua missão é “oferecer ensino, pesquisa e extensão no âmbito da Educação Profissional e Tecnológica, por meio da inovação, produção e difusão de conhecimentos, contribuindo para a formação cidadã e o desenvolvimento sustentável, comprometidos com a dignidade humana

e a justiça social” (IFB, 2020). Para a tese, entrevistei um professor de câmpus da capital, que oferta CST em Processos Gerenciais e em Gestão Pública, técnicos e especialização na área.

#### **d) Região Norte - IFAM, IFRO e IFTO**

Na região norte foram entrevistados três professores, 9, 10 e 12, sendo cada um de um IF. O IFAM foi criado a partir do CEFET Amazonas, a Escola Agrotécnica Federal de Manaus e a Escola Agrotécnica Federal de São Gabriel da Cachoeira. Atualmente possui 15 *campi* pelo estado, sendo três em Manaus e os demais nos municípios de Coari, Eirunepé, Humaitá, Itacoatiara, Lábrea, Manacapuru, Maués, Parintins, Presidente Figueiredo, São Gabriel da Cachoeira, Tabatinga e Tefê (IFAM, 2020).

O IFAM tem por missão “promover com excelência a Educação, Ciência e Tecnologia para o desenvolvimento sustentável da Amazônia” (IFAM, 2020). Para a tese foi entrevistado um professor de um câmpus do interior, que oferta curso técnico em Administração. Um professor de outro câmpus também aceitou o convite para entrevista, mas não foi possível realizá-la pois a cidade estava passando por racionamento de energia elétrica e o câmpus não possuía internet que permitisse uma chamada de vídeo por tempo muito longo.

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia (IFRO) surgiu como resultado da integração da Escola Técnica Federal de Rondônia e da Escola Agrotécnica Federal de Colorado do Oeste. O IFRO possui atualmente nove *campi*, mais a reitoria e 25 polos espalhados pelo estado (foi o entrevistado que mais mencionou EaD), atendidos por cerca de 545 professores e 570 técnicos-administrativos. Sua missão é “promover educação profissional, científica e tecnológica de excelência, por meio da integração entre ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos comprometidos com o desenvolvimento humano, econômico, cultural, social e ambiental sustentável” (IFRO, 2020). O entrevistado da tese é de um câmpus na capital, que oferta cursos de CST em Gestão Comercial e em Gestão Pública e técnicos em Administração e na área.

O IFTO foi criado a partir da integração da Escola Técnica Federal de Palmas, de 1993, e da Escola Agrotécnica Federal de Araguatins, de 1985. Atualmente o IFTO possui 11 *campi*, sendo três avançados e a reitoria, que se localiza em Palmas. Os *campi* estão em Araguaína, Araguatins, Avançado Formoso do Araguaia, Avançado Lagoa da Confusão, Avançado Pedro Afonso, Colinas do Tocantins, Dianópolis, Gurupi, Palmas, Paraíso do Tocantins e Porto Nacional, atendidos por cerca de 647 professores e 588 técnicos administrativos (IFTO, 2020).

Sua missão é “proporcionar o desenvolvimento regional por meio do ensino, pesquisa e extensão, prezando pela eficiência na formação acadêmica e na difusão do conhecimento” (IFTO, 2020). Para a tese foi entrevistado um professor de um câmpus do interior, que oferta bacharelado em Administração e cursos técnicos na área.

#### **e) Região Sudeste - IFSP, IFMG e IFSul de Minas**

Os entrevistados 11, 14 e 16 da região sudeste também são cada um de uma instituição. O IFSP, como a maioria dos IFs, tem sua origem no CEFET SP, criado em 1909 como Escola de Aprendizes e Artífices e possui 36 *campi*, sendo quatro avançados, e a reitoria: Avançado Ilha Solteira, Avançado Jundiaí, Avançado São Paulo - São Miguel Paulista, Avançado Tupã; Araraquara, Avaré, Barretos, Birigui, Boituva, Bragança Paulista, *Campinas*, Campos do Jordão, Capivari, Caraguatatuba, Catanduva, Cubatão, Guarulhos, Hortolândia, Itapetininga, Itaquaquecetuba, Jacareí, Matão, Piracicaba, Presidente Epitácio, Registro, Salto, São Carlos, São João da Boa Vista, São José dos Campos, São Paulo, São Paulo - Pirituba, São Roque, Sertãozinho, Sorocaba, Suzano e Votuporanga (IFSP, 2020).

O IFSP (2020), único IF no estado de São Paulo, possui mais de 40 mil alunos matriculados, atendidos por cerca de 2570 professores e 1840 técnicos administrativos. Sua missão é “ofertar educação profissional, científica e tecnológica orientada por uma práxis educativa que efetive a formação integral e contribua para a inclusão social, o desenvolvimento regional, a produção e a socialização do conhecimento”. Participou da tese um professor de um câmpus do interior, que oferta curso técnico em Administração e pós-graduação na área.

O estado de Minas Gerais é o que mais possui instituições na Rede Federal, cinco no total. Na tese, dois IFs foram entrevistados. O IFMG foi inicialmente formado pela incorporação da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, dos CEFETs de Ouro Preto e Bambuí e das UNEDs de Formiga e Congonhas. Hoje, é composto por 18 *campi*, além dos já citados, está presente em: Betim, Governador Valadares, Ibité, Ouro Branco, Ribeirão das Neves, Sabará, Santa Luzia, além dos *campi* avançados de Arcos, Conselheiro Lafaiete, Ipatinga, Piumhi, Itabirito e Ponte Nova (IFMG, 2020).

Atualmente, o IFMG possui aproximadamente 10 mil alunos matriculados em mais de 130 cursos, com cerca de 927 professores e 880 técnicos administrativos. Sua missão é “ofertar ensino, pesquisa e extensão de qualidade em diferentes níveis e modalidades, focando na formação cidadã e no desenvolvimento regional” (IFMG, 2020). Para a tese, foi entrevistado um professor de um câmpus do interior que possui bacharelado e técnico em Administração.

Por fim, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (IFSul de Minas) que é originário das escolas agrotécnicas federais de Inconfidentes, Machado e Muzambinho. Atualmente, possui *campi* em Passos, Poços de Caldas, Pouso Alegre e *campi* avançados em Carmo de Minas e Três Corações, além de núcleos avançados e polos de rede em cidades da região. Para os 8 *campi* e a reitoria, o IFSul de Minas possui cerca de 558 professores e 550 técnicos administrativos (IFSULDEMINAS, 2020).

Sua missão é “promover a excelência na oferta da educação profissional e tecnológica em todos os níveis, formando cidadãos críticos, criativos, competentes e humanistas, articulando ensino, pesquisa e extensão e contribuindo para o desenvolvimento sustentável do Sul de Minas Gerais” (IFSULDEMINAS, 2020). Para a tese, também foi entrevistado um professor de um câmpus que possui bacharelado e curso técnico em Administração.

Com a compreensão de como foi o campo de pesquisa e a seleção e contextualização dos agentes entrevistados do subcampo, passo a analisar os tópicos que emergiram nas conversas à luz do referencial teórico selecionado. Na sequência, discuto os mecanismos de *illusio* identificados e que são mobilizados pelos professores em seu investimento no campo e o reflexo nas suas práticas.

## 5 O SUBCAMPO DOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO DA CARREIRA EBTT

Nesse capítulo apresento os dados coletados na pesquisa, especialmente a partir das entrevistas. Inicialmente, apresento os agentes entrevistados, os professores dos IFs selecionados para a pesquisa, a partir da proposição de quatro perfis dominantes<sup>49</sup>. Os perfis identificados nas conversas, destacam os aspectos de seus *habitus*, que reverberam em suas escolhas e práticas, como a opção pela Administração, pela carreira na docência e por fazer um concurso público. Após, a discussão será focada nos eixos identificados a partir das entrevistas e que envolvem a prática docente nos IFs em diferentes aspectos. Essa articulação que permite a compreensão da mobilização dos *habitus*, dos capitais e dos mecanismos de *illusio* associados ao subcampo dos professores EBTT de Administração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

### 5.1 PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO EBTT: UMA PROPOSIÇÃO DE PERFIS DOS AGENTES DO SUBCAMPO

A partir das características de cada um dos sujeitos da pesquisa, apresentadas nos quadros 5 e 6, das percepções e análise das entrevistas, e em função dos objetivos, tempo e espaço da pesquisa, proponho quatro perfis gerais de professores do subcampo da Administração, nos quais os 16 entrevistados estão distribuídos. Cabe destacar que não são perfis fechados ou que um professor esteja representado apenas por um único perfil. Na verdade, todos possuem todas as características resultantes dos quatro perfis, mas a distribuição foi feita pela disposição que entendi ser a mais dominante. Assim, como os tipos ideais de Weber (1994), os perfis são uma construção ideada, um recurso analítico que serve como um meio de compreensão e não um modelo fixo.

Os perfis são expressões do *habitus* dos professores, agentes do subcampo, ou seja, são formas de enxergar e lidar com o campo que conformam o próprio campo. Os quatro grandes perfis identificados são: o acadêmico, o profissional (“eu venho do mercado”), o gestor e o militante/defensor do IF/Rede.

---

<sup>49</sup> Cabe observar que cada agente é único, assim como sua trajetória. Mas, para o propósito da tese, optei por discutir em classes de características e disposições, os perfis, pois, como Bourdieu (2019) afirma, o indivíduo é um corpo socializado, de onde decorre a possibilidade de discussão de classes de *habitus*.

**O acadêmico:** é o professor que, de alguma forma, tem interesse na carreira docente e investiu em sua formação com esse direcionamento, fazendo mestrado e doutorado (entrando no IF com o título de doutor ou que esteja cursando o doutorado ou, ainda, com a intenção de vir a cursar). Muitas vezes, tendo como modelo a carreira do professor da carreira do MS, o investimento se dá buscando uma carreira docente via concurso público, pois pesaram as opções de caminho profissional que permitiriam maior sucesso/crescimento e reconhecimento profissional. Nesse caso, pode-se perceber que esses professores têm uma compreensão de jogo, posse e disputa de seus capitais na busca por uma melhor posição que é anterior ao subcampo estudado na tese.

**O profissional (“eu venho do mercado”):** são os professores que entraram nos IFs após anos trabalhando em funções técnicas e/ou administrativas no mercado<sup>50</sup>, e não necessariamente tinham interesse em investir na carreira docente. Ao fazerem essa escolha, vislumbraram uma possibilidade de carreira, seja por alguma afinidade com a docência (em alguns casos já tinham alguma experiência em faculdade particular, concomitante ao trabalho administrativo), seja por interesse em um concurso público; ressaltam conhecimentos, técnicas do *management*, de forma a se mostrarem (e permanecerem) conectados ao mercado.

**O gestor:** é o professor-administrador, seu maior investimento é na Administração, sua fala expressa termos do *management* e entende que a Administração poderia solucionar muitos dos problemas dos IFs. Esse grupo de professores é próximo do anterior, há a experiência no mercado, mas conta, também, com professores que poderiam ser do perfil acadêmico, que pelo investimento na Administração, compõem esse novo perfil. São os que consideram a possibilidade de voltarem a exercer outra atividade, que não a docência, desde que seja algo atrativo (algo que os levassem a obter mais capitais do que na carreira e no IF).

**O militante/defensor do IF e da Rede:** aparentam ser os mais investidos na proposta da Rede Federal e dos IFs. Normalmente, já possuem mais tempo de casa, tendo entrado nos primeiros concursos (entre 2008 e 2010), e, por isso, fizeram parte do processo de criação e consolidação da Rede, de onde decorre seu investimento, inclusive afetivo, no campo. Também há professores com menos tempo de casa nesse quadrante que são os que ocuparam/ocupam cargos de direção ou coordenações e não apenas coordenações de curso. São os professores que mais falavam em nome da instituição e muitas de suas falas saem da primeira pessoa do singular para a primeira pessoa do plural.

---

<sup>50</sup> Por convenção, quando menciono mercado, refiro-me a empresas do setor privado, de diferentes segmentos.

De forma a melhor localizar os professores nos perfis observados, apresento a Figura 3. Os professores foram distribuídos de acordo com seu perfil dominante (número na cor preta), porém, reforço que não são perfis fechados ou excludentes. Por esse motivo, indico, em vermelho, o que entendo ser o segundo perfil dominante de cada um dos entrevistados.

Figura 3 – Distribuição dos professores entrevistados pelos perfis identificados

Acadêmico			Profissional (venho do mercado)		
1	4 16	6	3 12	7 13	9 14
2	9 15	11		8	11
Militante da Rede/IF			Gestor		
2	5 15	10		8	11
3	7	16	1 6 12	4 9 13	5 10 14

Fonte: Elaborada pela autora

#### a) O acadêmico

Os professores mais identificados com esse perfil, entrevistados 1, 4, 6 e 16, deixam clara a busca por uma vida acadêmica no magistério federal como sendo uma possibilidade de carreira bem sucedida, com retorno financeiro considerado bom, atrelado à possibilidade de realizar pesquisa, e por entenderem que suas chances de perseguirem uma carreira executiva de sucesso eram menores, por estarem no interior ou fora do grande centro<sup>51</sup>. Todos os professores identificados com esse perfil dominante possuem pais com profissões de nível superior (formação acadêmica). Esse perfil é o que deixa mais explícito o desajustamento de seus *habitus* com o subcampo.

O entrevistado 1 explicita esse posicionamento e sua opção pela carreira acadêmica e que fez mestrado e doutorado por considerar a carreira docente federal atrativa e capaz de trazer retornos, inclusive financeiros. Sua fala demonstra uma leitura de suas possibilidades objetivas, frente a seus capitais.

<sup>51</sup> Em se tratando da Administração, a referência é São Paulo, sede das maiores empresas, seguida de outras capitais, especialmente nas regiões sudeste e sul.



[...] o que me atraía na área da administração, era a alta gerência. Eu não me via sendo administrador para trabalhar como auxiliar de escritório, como 80% dos meus colegas trabalham hoje. E eu vi que era uma coisa muito difícil de se conseguir, com altos custos, ser um executivo, ainda mais sendo do interior, tendo uma formação no interior, não tendo tido boa oportunidade de estágio. [...] Quando eu “tava” acabando a graduação, eu tive uma vontade, assim, de ser professor, não sei se por vocação ou por enxergar uma oportunidade profissional. Na época era uma boa oportunidade pessoal e fui fazendo o mestrado e a mesma coisa que aconteceu com o doutorado. [...] na verdade eu entrei no mestrado com o intuito de pesquisa né. Não tanto com a sala de aula, mas com a pesquisa. (Entrevistado 1)

Na fase final do doutorado passou a buscar concurso para professor. Quando entrou no IF já tinha concluído o doutorado e experimentado uma passagem por uma Universidade Federal mas, como era em câmpus de interior e distante, não se adaptou ao município. No momento em que foi chamado no concurso do IF optou pela troca porque iria para um câmpus/cidade melhor localizada.

***Baseado no que você disse quanto ao IF “que está indo”, e que trocou a UF pelo IF pela localização, hoje, você repensaria essa troca?*** Não, eu continuaria com a troca. Eu não me arrependo em momento nenhum de ter feito a troca, apesar de achar a vida de professor de universidade muito diferente da nossa, de EBTT, muito mais confortável, mas eu não trocaria pela questão da proximidade. Eu estava muito insatisfeito com o local em que eu estava trabalhando na UF. ***Mas o que é o ‘mais confortável’...?*** ... É, inclusive o EBTT até paga mais, mas no sentido de “tu ter” mais autonomia e liberdade para propor as tuas ações enquanto professor. (Entrevistado 1)

O entrevistado 16 possui uma trajetória próxima à do entrevistado 1 e também destacou o cálculo de que seguir a carreira acadêmica era um bom investimento. Iniciou sua graduação no interior, mas terminou em uma capital. Destaca que ficou “encantado com as possibilidades de estágio que tinha lá” mas, por orientação da família, especialmente do pai, que era professor da escola técnica que deu origem ao IF em que hoje trabalha, optou por só estudar e “fazer um bom curso”. Com isso, vinculou-se mais à Universidade envolvendo-se com iniciação científica e pesquisa e, quando estava para se formar, tentou alguns processos de *trainee* mas, como não passou, optou pelo mestrado na própria Universidade.

No final do mestrado, em 2010, fez o concurso para o IF. Como a carreira EBTT não exige o doutorado para ingresso, considerou uma boa oportunidade. Assim, o entrevistado 16 entrou no IF com mestrado, mas com a intenção de fazer o doutorado, pois já estava investido na carreira docente. Iniciou o doutorado em 2013 e terminou em 2017, na mesma universidade da graduação, e afirmou: “eu não tinha condições de fazer um doutorado distante daqui, porque eu estava trabalhando, [...] eu já conhecia, tinha uma nota boa, na ocasião a nota era 6 [conceito da Capes]”, algo que denominou ser uma “ambição pessoal”. E o concurso, além da análise de ser uma boa opção de carreira, contava com o incentivo do pai, que associa ao ideário de

segurança, motivo pelo qual não pensa em sair do IF. Mas destaca que os pais acham que trabalha demais, que o pai diz “nossa quando eu dava aulas não era tão difícil (Risos)”.

A questão da sala de aula é algo que aparece nas falas dos professores de modo geral mas, nesse perfil, é relatado principalmente o estranhamento. Enquanto o entrevistado 1 mencionou que até agora conseguiu “não ter que dar aula para os cursos médio e técnicos”, o entrevistado 16 destaca a necessidade de se adaptar ao campo, pois seu investimento estava mais atrelado à visão da universidade do que do IF. Essa característica do perfil é em função das disposições mais ligadas à Universidade e à pesquisa. O contato com turmas de cursos técnicos, com alunos trabalhadores, muitos sem estudar há mais tempo, levam a relatos que indicam

[...] uma dificuldade de conseguir disciplinar as turmas, [...] e eu também era inexperiente, então eu, digamos, dei as minhas cabeçadas, nesse início. Eu me lembro de uma situação que eu queria cobrar muito, sabe, passar muita matéria, e naquele ritmo eu achava que eles iam estudar em casa. A gente praticamente não fez exercício na sala [se referindo a seu tempo de estudante], e aí eu dei uma prova e a turma foi muito mal. Aí foi o momento que eu percebi, assim, aqui é diferente. Então comecei a dar menos matéria, dar exercício em sala [...]. (Entrevistado 16)

Esse perfil sente mais o desajustamento do *habitus* por sentir a obrigação de trazer a parte prática para os alunos, esperado em um curso de nível técnico:

O que um técnico em administração precisa, se ele for exercer isso aí fora, se o empresário for “contratar ele” vai esperar o quê desse profissional? A gente está fazendo essa autocrítica, como que a gente pode tornar esse curso mais prático. Muita gente não é preparado com essa formação acadêmica. As melhores universidades e a gente chega aqui e quer ensinar o livro para o aluno, mas, dentro daquele livro ali, se você fosse trabalhar com isso, o que você faria? [...] Sabe, ao mesmo tempo que não é uma questão favorável para nós, que nós não somos, assim, tão reconhecidos no nosso trabalho, isso nos desafia [...]. (Entrevistado 16)

Dentro desse perfil, o entrevistado 6 é o que atuou como administrador, ainda que por pouco tempo, antes de optar pela docência. Enquanto trabalhava no setor de *marketing* de um grupo educacional, teve a oportunidade de dar aula, gostou e, por isso, decidiu fazer mestrado. A partir disso e de sua identificação com a pesquisa (menciona que é sua “paixão”), optou por se dedicar ao mestrado integralmente, mesmo com “boas oportunidades de trabalho”, como diz, e definiu sua orientação pela academia.

Após o mestrado teve uma experiência como professor substituto em um IF de seu estado de origem, o que o aproximou da Rede Federal e fez com que prestasse concurso para outro IF. Quando entrou em exercício no IF já estava cursando o doutorado.

Fiquei cinco meses como substituto, e eu queria muito fazer o doutorado, mas queria fazer doutorado assim *full time*, dedicado só para o doutorado, minha mãe dizendo ‘vai trabalhar agora, vai ganhar dinheiro’, eu dizia ‘não, eu quero fazer doutorado’. [...] Comecei a fazer o doutorado e fui convocado no IF. Aí começa essa loucura assim de estar indo todo o mês, então é 2700 quilômetros daqui, ‘é muito longe’. Eu disse: ‘é investimento’. Eu vou tocar até terminar o doutorado agora. (Entrevistado 6)

O entrevistado 6, todavia, não tem o mesmo investimento em concurso, como os entrevistados 1 e 16, e sim para a carreira acadêmica:

[...] eu não me vejo a vida toda trabalhando no IF. Como eu disse, assim, porque eu sou apaixonado pela docência, mas o que eu amo de paixão mesmo é a pesquisa e, no IF, a gente tem um pouco de limitação de pesquisa, por conta da carreira EBTT e por conta da nossa prioridade ser o ensino. Eu tenho um plano de vida de oito anos aqui, de 8/10 anos, depois se o IF abrir as portas um pouco mais para a pesquisa, se abrir esse leque, eu não descarto ficar aqui. Mas, se não, eu quero voltar, ir para uma universidade. Não descarto ir para uma universidade privada. Essa questão da estabilidade nunca foi algo, assim, que me deixou muito preso. Sempre gostei da iniciativa privada, e para a área de pesquisa, assim, ir para uma cidade litorânea. (Entrevistado 6)

O entrevistado 4 também investiu mais na docência. O concurso, e a carreira EBTT, foi uma oportunidade que surgiu, pela qual optou por ser em sua cidade natal e de residência. Assim como o entrevistado 1, quando ingressou no IF já tinha doutorado e atuava como professor em uma instituição de ensino particular.

Eu fui bolsista de iniciação científica, né, então acabava trabalhando muito com os mestrados e doutorandos, e como eu tinha aquela questão de ser professor antes e que eu acabei não sendo [queria cursar Letras,], acabou juntando tudo. Terminei a faculdade, fiz uma especialização antes. A minha orientadora achou que era cedo para eu entrar no mestrado. E então, depois da especialização eu já emendei no mestrado. Daí eu já comecei a dar aula, primeiro como estágio docente, depois me coloquei em faculdades particulares e depois no Instituto então, é uma coisa meio natural. [...] Eu não consigo me imaginar fazendo outra coisa. [...] E aí, assim, é um ritmo que a gente mantém, mas não por muito tempo [faculdades particulares], então eu sabia que eu tinha que dar uma baixada e não baixar muito a remuneração. Claro que, inicialmente, eu comecei ganhando [no IF] metade do que eu ganhava nas duas, sabe, mas depois a tua carreira vai equivalendo ao longo do tempo, então pela questão do ritmo realmente de trabalho. [...] (Entrevistado 4)

O entrevistado 4 mencionou, mais de uma vez, a diferença da instituição privada para a pública. Inicialmente, quanto ao retorno financeiro mas, como está no IF desde 2010, com as progressões na carreira foi equiparando, e também quanto ao fato do contexto das Universidades particulares ter piorado na última década. Como apresentado na seção três sobre políticas para educação no Brasil, o processo de mercantilização das instituições de ensino acelerou na década de 2010, especialmente com a presença de fundos de investimento, que adquiriram muitas IES, incluindo aquela em que o entrevistado 4 trabalhava.

Hoje, permanece na carreira pois quer seguir na docência e entende que as instituições privadas não estão atrativas. Além disso, a troca por uma Universidade Federal também não o atrai, pois fã-lo-ia recomeçar na carreira. No entanto, assim como outros professores do perfil, destaca o maior reconhecimento que professores da carreira do MS possuem.

Hoje, em termos de remuneração, não. O que tem é de prestígio na sociedade porque as pessoas ainda não entendem o que é um Instituto Federal. Agora, se tu falar, professor da UFRGS todo mundo sabe o que é, valoriza né. Mas fora isso, eu não me importo com isso, eu estou feliz assim, tanto que eu entrei aqui, depois teve um

concurso na minha área, eu olhei, olhei e falei, ‘não, para mim não vale a pena fazer, porque eu ia chegar eu ia começar, assim, do zero’ [...]. (Entrevistado 4)

A partir das apresentações dos entrevistados 1, 4, 6 e 16, é possível perceber que a construção desse perfil, do *habitus* desses agentes, é anterior ao seu investimento na carreira EBTT, é uma opção pela docência e pela pesquisa e, em alguns casos, pelo concurso para docência. Também há semelhanças no perfil etário, pois ingressaram na carreira EBTT entre 25 e 30 anos de idade e, nas conversas, ficou claro que são agentes que puderam orientar mais cedo suas escolhas na busca por sucesso no investimento profissional, com a realização de um mestrado e/ou doutorado, por exemplo.

Os professores mais identificados com esse perfil atuam nas regiões sul e sudeste (o entrevistado 6 trabalha na região centro-oeste, mas é natural da região sul, onde fez toda sua formação e cursa o doutorado), o que se deve à facilidade de acesso aos cursos nessas regiões, destacadamente de mestrado e doutorado na área de Administração. Tal evidência corrobora uma característica do campo das pós-graduações de Administração no Brasil (BARROS, ALCADIPANI e BERTERO, 2018), de concentração nas regiões sul e sudeste, seguida pelo nordeste, e reforça a ideia de Bourdieu (2001c) quanto a homologia entre os campos.

#### **b) O profissional (“eu venho do mercado”)**

Dos entrevistados esse é o perfil dominante com mais professores, são seis: os entrevistados 3, 7, 9, 12, 13 e 14. O que marca esse grupo é o destaque que dão ao fato de terem atuado no mercado, como falam, ocupando cargos técnicos e administrativos o que, acreditam eles, contribui para suas práticas como professores, pois “sabem como as coisas são feitas na prática” e não são “acadêmicos”. Ainda, a maioria dos professores identificados com esse perfil como dominante possui pais com profissões de nível médio (formação acadêmica). Por tudo isso, esse perfil é quase o contraponto ao anterior. Apesar de todos os professores possuírem todos os perfis, se um desses dois é dominante, dificilmente em segundo vem o outro, no caso, ser acadêmico e profissional. Embora possam existir exceções, o mais comum é ter como perfis dominantes o profissional e o gestor ou o acadêmico e o gestor.

O entrevistado 3 fez ensino médio integrado, na década de 1980, na Escola Técnica que deu origem ao IF em que hoje trabalha. Saindo da formação técnica, e justamente em função desta, ingressou em uma multinacional: “numa parte bem operacional, fazia manobras nos trens. O salário era muito bom na época [...] migrei para a administrativa, área de suprimentos. Fiquei nessa área até minha saída da empresa. Desde técnico a analista de suprimentos (trabalhei com

logística, compras, ...), até os atuais sistemas (Oracle, SAP)”. Enquanto trabalhava cursou a graduação em Administração por sentir a necessidade de um curso superior que o auxiliasse a se desenvolver e crescer na empresa. Trabalhou em empresa multinacional por mais de 20 anos e saiu para assumir, com mais de 40 anos de idade, a vaga de professor no IF.

Relata que foi durante a graduação, ao se identificar com os professores, que despertou o seu desejo de ser professor. Já atuando no IF, comenta que seu investimento na carreira docente está atrelado à ideia de “deixar um legado”, contribuir com a sociedade, com o desenvolvimento da cidade em que atua mas, também, menciona a opção por um concurso público em função da segurança. Lembra que nos últimos anos em que trabalhou na empresa multinacional já havia muito mais incerteza no mercado e viu diversos colegas serem demitidos: “também não vou negar que eu buscava uma estabilidade e eu percebia que eu teria muitas oportunidades em uma área pública, **de antemão já percebia que, com a experiência da privada que eu tinha, eu poderia contribuir muito**”.

Os capitais que possui, do tempo de trabalho em empresa multinacional, são aportados em sua prática no IF, que entende ser reconhecido pelos colegas e alunos. No entanto, menciona que foi ao fazer seu mestrado, já estando no IF, que passou a compreender os IFs, suas políticas e propostas, de forma mais profunda, integrada e crítica, como colocou.

Minha relação não só com meu chefe imediato, mas com todas as pessoas que fazem parte do câmpus é muito amistosa, muito solícita. Eu aplicava isso dentro da empresa, a questão de ter um clima de trabalho. Então, eu prezo muito por isso. Tenho certeza que isso é muito levado em consideração, toda a minha trajetória, meu lado pessoal de querer contribuir com a instituição [...] Já fui chefe do departamento de extensão, até por conta da minha formação, já ter trabalhado em empresas, achei que teria esse perfil [...]. (Entrevistado 3)

Então as minhas aulas são muito recheadas de exemplos práticos. Sempre falo para eles: ‘aqui está um professor, mas que também é um colega de vocês, que já esteve no mercado por mais de 20 anos’, que é muito difícil uma pessoa ficar em uma empresa privada o tempo que eu fiquei. Então eu explico de que forma eu fiquei: tinha que ir todo o dia me atualizando, me reciclando [...] Eu fui atrás disso. Então, sempre pensei nessas duas situações - ver ali e me apaixonar e essa contribuição. (Entrevistado 3)

O entrevistado 7, como característico do perfil, também teve experiências profissionais anteriores ao IF. Porém, ao atuar como professor em faculdades particulares, concomitantemente com o outro trabalho (inicialmente a convite), optou pela docência. Após esse investimento, escolheu prestar concurso e buscar uma carreira no magistério federal.

Não, sem pensar nessa coisa de dar aula, não tinha nem passado pela minha cabeça e aí hoje eu falo com os meus alunos: ‘a gente tem que identificar o que a gente gosta’, e eu tinha decidido que eu ia ganhar dinheiro, então dar aula não estava na minha lista. [...] um amigo o convidou para dar aula] aí eu falei: ‘lógico que não, eu morro de vergonha, não vou dar aula de jeito nenhum’ [...]. Aí toda essa coisa de eu estar sem dinheiro, ‘não vai ter outro jeito’. Aí aceitei. Passei dezembro e janeiro preparando aula, nervoso, aquela coisa de primeiro dia que vai dar aula, né. E saindo de uma faculdade de administração que não te dá aula nenhuma nessa parte de didática. A

gente não forma para dar aula, a gente forma para o mercado e pronto, então eu não tinha experiência nenhuma, eu fui lá e dei aula, apaixonei pelo negócio [...] (Entrevistado 7)

Quando entra no IF, menciona a diferença que sente por já ter uma bagagem profissional, vir do mercado, e que é algo que percebe quanto aos professores da área de Administração, que acabam acumulando funções nos câmpus em que atuam, em função do conhecimento em gestão.

Quando eu entrei, eu já entrei sabendo o que eu tinha que fazer, sabendo coordenar curso, dar aula e tudo. Tinha gente que entrou lá incompetente, até que não é incompetente não, mas que nunca tinha pisado em uma sala de aula, e passou no concurso. Então, o que me ajudou, essa minha experiência fora, me ajudou muito que eu já chego com uma bagagem muito grande, com segurança e tal, domínio de sala. [...] Eu fui coordenador do curso desde o primeiro dia até agora [2019]. Deu 5 anos de coordenação. Para mim já deu. (Entrevistado 7)

Teve uma história antes de eu entrar lá, de um colega meu da administração que assumiu a gestão. O pessoal ficou com ódio dele e tem gente que não conversa com ele até hoje porque ele quis fazer o negócio direito, ele quis cobrar horário, ele quis fazer funcionar e eu falei: 'não vai'. Professor que é gestor, isso para mim não vai funcionar [porque não quer assumir direção no momento] [...] Aí eu fico sendo o carrasco do lugar também, porque eu vim com essa cultura de escola particular, de universidade particular, e não... e aí eu tenho que ter cuidado para não assustar. E aí acaba que o eixo de gestão e negócios a maioria trabalhou no mercado, vem do mercado, então a cultura é um pouco diferente. [...] Então todos nós temos cargos de gestão [professores de administração do câmpus]. Isso pesa muito na nossa carga horária. E o diretor não quer abrir mão porque sabe que a gente consegue fazer. Aí vamos ver, a gente pediu mais um professor para o ano que vem, se eles quiserem manter esse padrão, porque eu já estou com dezessete horas/aula. (Entrevistado 7)

O entrevistado 9 é o único que coloquei como dominante nesse perfil mas que também percebo características dominantes do perfil acadêmico. É um professor que destaca sua experiência no mercado, mas depois escolheu a docência e a academia pelo desejo de se aprofundar na pesquisa. Concluiu seu mestrado há pouco tempo, já atuando como professor no IF, e está se programando para o doutorado.

[...] Eu me formei, aí já queria, na verdade, trabalhar. Eu estava doído para colocar em prática. Trabalhei na área de *marketing* de empresas. Então, assim, eu não fui para essa área de pesquisa inicialmente, porque no meu curso de graduação a gente não teve muito incentivo de pesquisa, não sei foi da época, se porque era particular. [...] Foi um curso muito voltado, assim, para o mercado de trabalho. No meu trabalho tive a chance de ter esse primeiro contato com a sala de aula que era os cursos profissionalizantes, aí foi quando eu comecei a me despertar para área de docência, né, por isso que depois eu fui fazer uma pós. A minha primeira pós, foi em metodologia do ensino superior. (Entrevistado 9)

Eu acho que depois do mestrado eu acabei, assim, ficando muito apaixonado com pesquisa e, conseqüentemente, com ensino, então eu consigo enxergar que são as duas coisas que eu vou mais trabalhar daqui para frente, vou focar bastante nisso. [...] Vou continuar na sala de aula, que é onde eu me sinto professor, me sinto meio que vivo, eu me sinto útil para alguém enquanto eu estou em sala de aula, ensino e pesquisa. (Entrevistado 9)

Quando optou por atuar no IF, inicialmente passou em um concurso do IF de outro estado, onde trabalhou por um ano, até fazer o concurso para o IF, onde está hoje. Apesar da

escolha pela docência, possui uma empresa familiar, assim continua atuando como administrador, ainda que não oficialmente.

Na verdade, porque eu fui para o IF, eu vi essa oportunidade numa carreira, né, mais estruturada, maior amparo, enfim, aí eu comecei a me animar de poder entrar dentro de um IF. [...] O primeiro IF era muito difícil, enfim, uma cultura muito diferente do que eu já tinha vivido. Uma cultura gerencial, assim, muito forte, altamente apegada à regra. (Entrevistado 9)

Foi o ano que eu mais trabalhei na minha vida [ano em que concluiu o mestrado], (Risos) foi o pior ano. A gente tem empresa também aqui, [...] eu acabo ajudando, foi o ano que eu mais trabalhei na minha vida. Por conta do mestrado, eu acho que você sabe, no IF, a gente voltou aqui, o pessoal achou que estava de férias, estava fazendo mestrado, afastado, de boa, mais ou menos assim. Aí a carga horária lá em cima. Então eu tive, acho que eu estava com 20 horas aula aqui, no início do semestre, vinte horas aula, eu estava acho que com 7 disciplinas, eu trabalho mais nos cursos de graduação e de pós graduação lá no meu câmpus [...]. (Entrevistado 9)

O entrevistado 9 diz que sua intenção é continuar atuando como docente, mas o contato com o mercado, com a prática da Administração é forte. Por esse motivo, reforço que, apesar de estar nesse perfil, é um dos professores que mais evidencia características de todos os perfis.

Da mesma forma, o entrevistado 12 atuou profissionalmente em empresas antes da escolha pela docência. Como destaca, teve um intervalo de dez anos entre a conclusão do ensino médio (que fez junto com um curso técnico em Administração) e o início da graduação. O primeiro contato com a docência foi ministrando aulas de informática básica, em cursos técnicos, como convidado, enquanto atuava na área de gestão acadêmica de faculdades particulares. Por trabalhar na gestão acadêmica e ter contato com professores, quis fazer uma especialização em docência superior e, assim, “migrar para sala de aula na educação superior foi algo natural” em sua opinião. Destaca que a docência é o que gosta de fazer, por isso investiu na carreira, fez mestrado, concurso para o IF e deseja fazer um doutorado.

Por ser oriundo e atuar na região norte, é um dos professores que menciona a dificuldade de acesso a alguns cursos e o diferencial que é ter mestrado e doutorado na região. A retenção de pessoas qualificadas no norte é uma problemática relevante, inclusive quem é de lá e queira ficar, algo que chama de “fator amazônico”, que abordarei na seção seguinte.

Destaca, ainda, a necessidade dos conhecimentos e técnicas de gestão nos IFs, especialmente nos câmpus do interior. Como trabalhou com gestão acadêmica anteriormente, acredita que isto contribui para a sua prática e analisa o que entende que ainda precisa melhorar no IF e no câmpus. Esta percepção é similar a apresentada pelo entrevistado 7.

[...] no entanto a gente tem, principalmente nos campi do interior, a gente tem um *déficit* grande de pessoas preparadas para trabalhar na área de gestão do câmpus, e volta e meia a gente é chamado, convocado, para ajudar na gestão do câmpus. [...] é necessário que] seja fortalecida a estrutura do câmpus, sejam criados, por exemplo, os departamentos que são necessários para uma autonomia do câmpus, [...] reitoria ou outras pró-reitorias que ficam basicamente lá em Manaus, há centenas de quilômetros

daqui, e de difícil acesso. [...] De cara eu já fui convidado para assumir algumas atividades, como coordenador de algum grupo específico, esse tipo de coisa. Eu que dei uma segurada um pouquinho e comecei a trabalhar com a extensão, depois de um tempo aí, novamente, eu fui convidado e tudo o mais, resolvi aceitar [...] (Entrevistado 12)

O entrevistado 13 é um dos que mais explicitou sua relação empresarial e, por vezes, sua dúvida quanto à docência, especialmente por estar em uma carreira concursada. Reforçava que se identifica com a “gestão empresarial” e é “liberal e conservador”, e foi um dos entrevistados que menos mencionou os alunos ou o relacionamento com os alunos. Destaca que ainda está se adaptando, aceitando a escolha que fez de assumir o cargo de professor EBTT. Acredita que, de uma certa forma, continua na carreira, e no IF, por segurança e estabilidade, e que, se seguisse o que prefere, retornaria para o ambiente empresarial.

Atuou no mercado empresarial por quase dez anos, passando pela maior parte das gerências de uma empresa (áreas da administração) e só saiu por problemas de saúde decorrentes, justamente, do estresse associado às funções gerenciais. Sua fala é exemplar do gerencialismo e a invasão do *managment* na vida das pessoas. Nesse período, “para não ficar parado”, acabou cursando o mestrado e teve uma breve experiência como professor em uma faculdade particular. Foi através dos colegas de mestrado que ficou sabendo do IF e do concurso aberto e só se inscreveu pelo incentivo dos colegas.

Eu amo o curso de Administração. Porque, como eu comecei a trabalhar muito jovem, com 19, 20 anos eu já era gerente financeiro de uma empresa, e era uma empresa que tinha um giro de dinheiro muito grande e, coisas que eu ia implantando lá na empresa, do meu jeito, sem teoria, eu ia para sala de aula e aprendia. [...] Eu não pensava em ser professor, pensava que um dia queria conciliar a minha carreira como administrador, em algum momento, com sala de aula. Mas assim, uma instituição privada, dando 2, 3 aulas na semana, para me manter atualizado. Mas o meu foco sempre foi administrar empresa, é o que eu amo fazer. [...] Quando eu pensei no mestrado, não foi muito planejado. O meu foco era a minha carreira. Só que esse meu jeito, acho que chegou a quase ser uma doença, esse amor que eu tinha pela carreira, eu amava, para mim era tudo, minha vida. Deixava meu casamento de lado. Meu negócio era trabalhar e fazer bem feito. Aí eu comecei a ter problema de saúde, eu já tive problema de saúde seriíssimos [...] eu cheguei em um ponto de estresse que eu ia para o trabalho chorando, porque eu estava assim. Não conseguia mais, só que eu tinha todo um sofrimento que eu não aguentava mais, meu corpo não aguentava mais trabalhar. [...] Nesse período que eu fiquei fora, alguém falou: ‘e porque você não faz um mestrado?’. Pensei: ‘nossa, não tinha pensado nisso!’ Mas na época eu pensava: ‘mestrado é para quem quer dar aula, eu não quero dar aula’. Talvez um mestrado profissional, mas não tinha. Mas me inscrevi nesse de economia, não pensava que tivesse possibilidade de ser aprovado. [...] Fazendo mestrado alguém falou que existia IF, eu não fazia ideia, que tinha Instituto Federal. E aí me aventurei no concurso e acabei passando. [...] Não tinha a intenção de ser servidor público. Sempre fui contra funcionalismo público, sou uma pessoa de posicionamento muito conservador e muito liberal, então eu sempre vi o funcionário público como a pessoa que está sendo um peso, né. ‘Trabalho para pagar funcionário público’ [...] Quando eu passei no concurso foi outro dilema enorme, porque eu pensei em não assumir. Chorei, porque na minha cabeça eu estava me aposentando, porque eu sempre vi com maus olhos o funcionário público. Então falei assim: ‘acabou a minha carreira, eu sempre estava fazendo coisas novas, assumindo coisas novas, e agora acabou, agora sou só professor’



[rindo], e chorava. Você vê o tanto que a gente não reconhece o trabalho de professor. Hoje eu fico vendo isso que eu pensava, olha que absurdo. Aí acabei assumindo porque todo mundo falava: ‘tu vai deixar de assumir um concurso federal?’ (Entrevistado 13)

No entanto, destaca que vê o IF em que trabalha mais organizado gerencialmente do que a Universidade Federal em que fez mestrado, “é até parecido um pouquinho com empresa privada”, e isso o agrada. Porém, por enquanto, não pretende se envolver na gestão do IF, pois “tem a pegada de privada e acho que teria problemas, pressionaria por resultados, ...”

[o IF] “Me impressionou”. Porque eu tinha a impressão de que empresa pública era bagunçada, e eu cheguei e tinha uma estrutura toda organizada, técnicos que ficam preocupados com o trabalho deles. [...] Talvez assim, uma aproximação maior entre todo um planejamento estratégico, do IF, e a gente que está lá na sala de aula, existe esse contato, essa conversa, a gente participa do planejamento institucional do IF. Na universidade eu tenho a impressão que cada professor é por si, talvez seja uma impressão errada também, como eu tinha do servidor público, mas pelo menos os professores universitários que eu conheço, eles são: ‘ahh pego só tantas aulas’, uma vida um pouco tranquila. No IF a gente tem um acompanhamento maior. (Entrevistado 13)

O último professor que entendo ter esse perfil dominante é o entrevistado 14, que destaca seu lado profissional anterior à docência dizendo que “não sou um professor acadêmico, meu percurso foi diferente, vem de empresa, da prática”. Similar ao entrevistado 13, diz que não pensava que em ser “só” professor ou ser servidor público. Seu percurso na Administração iniciou com um curso técnico na área, pois trabalhava no setor de estoque de uma empresa. Na sequência, fez o curso superior em Administração e, durante a graduação, decidiu que gostaria de ministrar aulas, mas não como foco principal, queria continuar atuando como administrador, por isso, após formado, seguiu trabalhando no setor administrativo de empresas.

O primeiro contato com a sala de aula foi no Sistema S, com o PRONATEC, mas “era uma segunda opção de trabalho”. Após entrar no IF fez mestrado, pois percebeu que era uma necessidade pela carreira, por atuar e orientar na graduação, e menciona pois “para minha surpresa eu fiz o concurso e passei”. Pretende fazer doutorado nos próximos anos, desde que consiga afastamento.

Olha, eu trabalho hoje com as disciplinas de produção, qualidade, logística, formações gerenciais, e os Institutos têm a característica do ensino médio integrado, eu trabalho com isso. Também com as disciplinas mais genéricas, empreendedorismo, *marketing*, mas para a graduação essa experiência [fala os nomes das empresas] ela faz muita diferença. O que eu falo, eu não sou professor acadêmico né, que tem contato com pesquisa efetivamente. Metodologia foi no meu mestrado, então quer dizer, eu estou aprendendo ainda. Agora, tenho muita experiência de mercado, assim, com negociação, negociação de conflitos, na parte comercial, na parte produtiva, eu conheço muito problema de mercado, assim [...] Nós atendíamos todos os segmentos de empresa possível, desde de alimento até área de saúde, siderurgia, indústria pesada, então eu tenho uma experiência muito grande, que ajuda muito nas aulas. O pessoal tem uma ilusão de achar que o curso de Administração é só prático. Ele tem, de fato, uma parte que é mais prática e essa experiência minha no mercado, ela conta muito, e

aí como eu fiz muitos amigos ao longo dessa trajetória eu ainda continuo dentro desse mercado. Preciso de alguma informação, de uma atualização, de uma visita técnica, então ajuda demais assim, é um diferencial muito grande. (Entrevistado 14)

O fio condutor dos professores apresentados nesse perfil é o destaque que atribuem às experiências profissionais anteriores à docência e ao IF. Creem que esse aspecto é essencial para o ensino nos IFs, em função dos cursos técnicos e tecnológicos, pois entendem que estão mais próximos da realidade das empresas e, assim, de contribuir com os alunos. O perfil a seguir é próximo desse, sendo o segundo perfil dominante da maioria dos professores aqui apresentados, que representa justamente a defesa da Administração, do *management*, como a melhor solução.

### c) O gestor

Esse perfil é o que vinculo à maioria dos professores do subcampo, porém é o que menos identifico como o principal dominante nos professores entrevistados. Entendo que é o perfil com maior quantidade de professores como “segundo dominante”, motivo que associo à identificação com a profissão e à formação em Administração. É o momento que os percebo como “professores-administradores”, no qual defendem a Administração e, assim, o *management*, como a solução para a maioria das questões. Esse perfil corrobora o apresentado por Klikauer (2013) sobre a expansão da ideologia do *management*, discutido na seção “*Management, managerialism e instituições de ensino*”.

Os dois professores colocados como tendo esse perfil dominante, entrevistados 8 e 11, são os que, além desta justificativa para os seus posicionamentos, consideram a possibilidade de deixar a carreira e a docência, e voltar a atuar como administradores. Continuam no IF pois ainda não possuem uma alternativa que considerem atrativa, especialmente quanto ao retorno financeiro.

O entrevistado 8, antes de ingressar no IF, era concursado na área militar e desejava retornar para seu estado de origem e não ter que se mudar novamente, levando em conta o que fosse mais adequado para a sua família. O concurso para o IF era um dos disponíveis naquele momento, com mais vagas em aberto, por isso disse “vou tentar o do IF, mesmo sendo para professor”.

Algumas pessoas me falaram da carreira, que carreira do Instituto era boa, que carreira docente era muito proveitosa, tinha oportunidade de você fazer mestrado, doutorado, e eles incentivavam isso, até com liberação, com afastamento, eu disse: ‘eu vou testar’, e aí eu acabei ficando [...] Na verdade, eu não me identifiquei. Se é uma coisa que eu queria? Não era. [...] E aí eu não tinha me colocado ainda, assim, buscado fazer o mestrado. Quando eu estava no interior eu sabia que não dava para fazer na rotina que

eu estava levando [...] e os mestrados aqui na região não tinha nenhum que me interessasse, eu tinha que sair, ir para outros estados, mas abriu um mestrado aqui em gestão pública, e aí me interessou. [...] Eu não tenho interesse de fazer doutorado [...] não está nos meus planos. Porque, na verdade, eu estou na expectativa, eu tenho uma proposta de abrir uma franquía aqui na cidade. Então eu vou fazer o mestrado realmente pela questão mesmo de necessidade, dentro da docência né. Mas não estou, pelo menos nos próximos cinco ou seis anos eu acredito que não vá fazer doutorado. [...] Mas não pretendo sair, não sei, a minha ideia é justamente essa questão do empreendedorismo, não como proprietário, mas para... como sócio, né, não majoritário, mas eu não pretendo não [fazer outro concurso], eu acho que eu vou dar uma relaxada aí nas outras áreas. (Entrevistado 8)

Cabe mencionar um ponto da fala do entrevistado 8 que corrobora o que foi mencionado no perfil acadêmico, que é a maior dificuldade que os professores das regiões norte, centro-oeste e nordeste enfrentam para conseguirem fazer os seus mestrados e doutorados, especialmente se for na Administração, por haver menos oferta nessas regiões. O entrevistado 7, que é de um câmpus do interior do nordeste, também destaca

Eu ainda não fiz doutorado, exatamente por essa dificuldade. Onde eu vou fazer doutorado? Lá não tem. Lá eu tenho que fazer doutorado em outro estado, que é 500 quilômetros. Entendeu? Mas uma hora vai dar certo, eu vou fazer, uma hora dá certo, a gente consegue. (Entrevistado 7)

Na fala do entrevistado 8 fica claro que o seu maior investimento não é a docência e, como denominou, existe o interesse em empreender. No entanto, não considera sair do IF para não perder a segurança do concurso, a menos que o retorno financeiro da empresa venha a ser maior. Mas, tendo a perspectiva de continuar no IF, pretende assumir cargos de gestão, como uma direção geral de câmpus, que está atrelado ao seu investimento na Administração e na crença no *management*.

Na verdade, eu tenho, eu tenho o interesse de assumir uma direção sim, lógico. Terminando o mestrado, com o tempo para poder desenvolver alguns projetos e tudo, a gente tem interesse. É aquilo que te falei, a gente vê tantas pessoas na função de direção meio sem saber para onde vai, que eu acho que você cresce ali na sensação de que você pode fazer aquilo melhor, 'isso aí eu abordaria dessa forma'. Você tem aquela crítica de dizer: 'olha, dá para fazer melhor isso aqui, da melhor forma', e aí você vê que a maioria das pessoas que concorrem à eleição, pelo menos do Instituto, a questão política conta muito, ninguém está olhando muito para a questão técnica, só está olhando para a questão do carisma, e eu acho isso aí um pouco negativo. (Entrevistado 8)

Eu acho que deveriam inserir um pré-requisito entre as pessoas que ocupam os cargos de coordenação e direção. Por exemplo, dentro da coordenação, um pré-requisito que "teve" um curso, inclusive esses cursos existem, você tem até esses cursos *on-line* [...] então acredito que para tu ser um gestor de um câmpus, como um diretor geral, você tinha que ter como pré-requisito, no mínimo, uma especialização em gestão [...] Eu acho que a instituição perde muito em não exigir isso. Não que o cara vai chegar lá ou a pessoa vai chegar lá com uma especialização dessa e vai mudar o mundo, mas pelo menos a possibilidade de acertar é maior. (Entrevistado 8)

Esse aspecto de defesa da Administração e dos conhecimentos e técnicas do *management* é algo compartilhado pela maioria, por isso é o perfil que mais acompanha os

professores do subcampo. Tal fato também está atrelado à estrutura desse subcampo: os câmpus dos IFs são menores, tal como unidades escolares, que possuem um diretor-geral, um diretor de ensino e um diretor de administração (cargo muitas vezes exercido por alguém da carreira dos técnicos administrativos). Todos os professores, de todas as áreas, podem concorrer e exercer as funções, muitos sem conhecimentos de gestão, e passam a aprender sob demanda, na prática diária.

Esse aspecto diferencia o campo dos IFs, visto que os professores de Administração, nas Universidades, normalmente trabalham em centros, unidades ou departamentos, junto com seus colegas de profissão. Assim, apesar das diversas discordâncias que podem existir, não necessariamente se questiona o não conhecimento de técnicas do *management*. Acima dessas unidades administrativas está a Reitoria que, nesse caso, também é ocupada por professores das mais diversas áreas, mas, normalmente, são agentes que já passaram mais tempo na instituição e ocuparam outros cargos de gestão ao longo da carreira (da mesma forma para as Reitorias dos IFs). Dessa forma, a diferença apontada é nesse campo intermediário que, no caso dos IFs, são os câmpus. Outra característica, ao reforçarem a defesa do *management*, é que criticam o caráter político que perpassa a gestão de instituições públicas como os IFs.

Como as características distintivas desse perfil permeiam todo o subcampo, está presente na fala dos professores entrevistados de diferentes perfis e regiões. Para destacar, apresento as percepções de três professores que possuem o perfil gestor como o perfil dominante secundário.

**Falta capacitação da gestão para entender como funciona a gestão mesmo**, melhorar a comunicação institucional. Tem muita coisa para ser melhorada que está realmente na gestão, poderia preparar as pessoas. E temos um problema, que não acho que seja particular nosso, mas quando você tem algo que está sendo construído, que é do câmpus, que nós da área de gestão conseguiríamos contribuir muito, acaba que as escolhas de quem vai atuar são escolhas políticas, e acaba indo alguém que não tem experiência em gestão, e a gente é prejudicado por isso. Vou te dar um exemplo prático, quando passamos pelo PDI, que eu vi que era o planejamento e tudo, falei: ‘nossa, nós da gestão, a gente tem que estar ali’. Conversei com outros professores, eles não queriam se envolver, porque a gente já tem muita coisa por fazer..., mas eu procurei o diretor e falei que queria participar. Imagina, é uma decisão super importante, é o planejamento da instituição, e eu sou gestor, tenho certeza que posso contribuir, me coloquei à disposição. Só que nisso tem muita política, acabei fazendo parte da equipe técnica para dar suporte, a pessoa que assumiu não é da área de gestão. Aí, essa pessoa que não é da área de gestão foi enviada para vários treinamentos, participou de treinamento sobre SWOT, estratégia, BSC, coisas que a gente já tem conhecimento e que poderia contribuir, mas aí foi alguém que não sabe nada. Aí essa pessoa foi lá, e na hora de repassar tudo para a gente falou: ‘olha na verdade não é a minha área, eu precisei ir porque me pediram, não é minha área, não entendi muito, então a gente vai fazer aqui mais ou menos porque eu não entendi muito bem’. Então, falta isso, pensar na parte técnica, poxa tenho administrador aqui, tem coisa que é do administrador. [...] (Entrevistado 13)

**Um aluno uma vez me fez uma pergunta que eu achei ótima: ‘professor, por que ninguém da administração se candidata a ser diretor?’** Eu falei, **‘porque a gente tem noção do que é a direção, e quem assume não tem noção do que está assumindo’**. Logo que eu cheguei no Instituto Federal teve eleição, eu nem participei das eleições, eu já cheguei lá na troca de direção, assumindo um novo, que é da história, eu falei com ele, eu com visão de gestão, ‘nossa, agora você vai ralar muito né’, ele falou, ‘não, eu ralava dando aula, agora vai ser super tranquilo’. Essa era a visão dele, gestão é nada, gestão é ficar sentado atrás de uma cadeira. Aí na hora que ele começou a trabalhar ele mudou de opinião, entendeu? [...] Então tá, por uma série de questões o diretor tem que ser professor, então treine esse diretor, mostra para ele o que é gestão. Não existe isso. [...] O diretor agora, por exemplo, ele é [da área básica], mas com uma visão [...] de gestão, [...] e aí ele sempre questiona, pergunta para a gente da administração e ele fala, ‘nossa, tudo que você me fala eu sigo’, ‘você me falou isso naquele dia’. (Entrevistado 7)

**Por isso que eu queria assumir a gestão** (Risos). É horrível, né, a gente... ah, é um processo muito mal conduzido. Na verdade, assim, a gente peca em muitas, eu avalio isso, né, primeiro porque **não tem gestão de pessoas**, o nosso Instituto zero, é só burocracia, é a burocracia por ela própria e não porque ela esteja agregando. [...] Então é muito falho porque hoje nós somos conduzidos, a nossa reitora é da área das rurais, o nosso diretor do câmpus é da área das rurais, a coordenadora pedagógica de ensino é da área de TI, o nosso pró-reitor de ensino é área de administração. Eu acho que as pessoas não estão no lugar certo, né, entende?! E aí a gente tem uma professora das linguagens que é pró-reitora institucional, se tivesse alguém da área de administração ali, certamente contribuiria muito mais, né? E se ela estivesse lá na área pedagógica, na área de ensino, talvez fosse melhor a contribuição. Então eu não vejo aplicado, nem gestão estratégica, nem uma gestão pela cultura organizacional, é um processo assim, eu vejo muito sem foco, muito sem foco [...]. (Entrevistado 5)

Já o entrevistado 11, assim como o entrevistado 9, é um dos que considero mais difícil enquadrar em um perfil. Trago aqui, no perfil de gestor, mas acredito que o perfil acadêmico é tão dominante quanto este, seguido pelo perfil profissional. Semelhante ao entrevistado 3, o entrevistado 11 cursou o ensino médio técnico na escola técnica que origina o IF em que hoje trabalha e relata ser esse um dos motivos de seu investimento na carreira, sentir essa vinculação com a instituição e retribuir com algo que o formou, “eu estudei lá, era um técnico de 4 anos, o nível de formação daquela época, e a federal era uma escola de elite, super de ponta, você saía de lá o que um engenheiro de uma faculdade de massa sai hoje”.

Após o ensino médio seguiu trabalhando em empresas multinacionais, onde “tinha um super emprego bom e nem queria saber de estudar [graduação]”. Aos 20 anos iniciou uma graduação em outra área, que abandonou pois, para se desenvolver naquela carreira, obrigatoriamente deveria seguir a área de pesquisa e fazer mestrado e doutorado. Como queria voltar a atuar profissionalmente, até por questões financeiras, é nesse momento que opta por cursar Administração e diz que a escolha foi pragmática, pensava em “algo fácil, e que conseguisse trabalhar”, pois já tinha 26 anos. No primeiro ano da graduação em Administração passou no concurso e voltou a trabalhar em área comercial. Formou-se com 30 anos, por isso não conseguiu passar nos processos de *trainee*, o que o leva a optar por fazer mestrado.

Então eu entrei tarde na faculdade, entrei com, acho que 25/26 anos. Para padrões de uma universidade pública mais assim, mais forte né, melhor, é muita idade né? Eu era super velho. Daí, quando eu estava para terminar, que eu não conseguia passar em nenhum processo seletivo de *trainee*, por conta da idade, falei: ‘bom, vou tentar assim, ter um diferencial agora’, com 30 anos, formado, quase sem experiência no mercado corporativo, porque eu trabalhava como concursado, e eu queria ir para o mercado corporativo, mercado privado. Bom, quase sem experiência, com 30 anos, falei vou fazer mestrado e doutorado, para acabar logo e daí tentar recuperar, vamo lá, o *timing*, né? Aí fiz, acabei o doutorado quando estava com 36 anos, nesse tempo todo do mestrado e do doutorado eu saí, que eu era funcionário concursado, saí e fui trabalhar por conta, muito com o meu orientador [inicialmente tirou uma licença não remunerada, depois optou por sair de vez, pois não gostava do trabalho: ‘pior coisa acordar e ir fazer algo só por dinheiro’]. (Entrevistado 11)

A partir do mestrado começou a trabalhar com consultoria com o seu orientador. As experiências que tem com as consultorias e os trabalhos que realizou durante o mestrado e o doutorado, foi o que mais orientou o seu perfil para a gestão e constituem as principais razões do enquadramento deste entrevistado neste perfil. A opção pela docência em si e o concurso para o IF surgem como alternativas apenas no final do doutorado, devido às alterações econômicas no país, que reduziram “drasticamente” os projetos e as consultorias com que estava envolvido, como disse. Quando optou pela docência, em função de ter cursado o doutorado, assim como característico do perfil acadêmico, realizou um diagnóstico do campo, de seus capitais e onde teria um melhor investimento naquele momento.

[...] Então, fui meio que por exclusão: não quero morar fora, não quero virar pesquisador fora, não quero, no momento, trabalhar em consultoria ou no mercado corporativo, porque eu acho que eu tenho um compromisso com a sociedade que gastou, investiu em mim. Já tenho muita bagagem para ir para o corporativo, não pega bem você ir para o mercado corporativo, muitos omitem, como funcionário né, não como consultor, mas empresa, difícil você ir tendo uma qualificação mais alta que muitos lá [...] Enfim, daí, por exclusão, fui para docência: investimento que colocaram em mim, dedicação em anos a essa área, estava meio que condicionado a esse caminho acadêmico. Queria sair da capital, ter uma vida mais leve, poder fazer algo que eu via como tendo um valor social, que é ser professor, não professor de faculdade privada, ou mesmo professor de faculdade pública de elite, como USP e as federais. Quero trabalhar, pelo menos por enquanto, com uma galera que eu vejo que não tem tanto acesso sabe. [...] Então o IF foi porque era o que tinha de concurso aberto. Até olhei de Universidade Federal, mas acho que não peguei nenhuma com concurso aberto. Na verdade, eu sei, eu não achava que eu tinha um currículo bom o suficiente em termos de publicação e de experiência para ter chances de aprovação em uma universidade federal. Tentei algumas privadas até, dei aula em privada, tive algumas experiências docentes antes do IF. (Entrevistado 11)

Apesar desse direcionamento para a academia, no decorrer da conversa, menciona que pensa em novas possibilidades para o futuro. Hoje, já tendo concluído o doutorado e com mais experiência na docência, tem interesse em atuar na USP no futuro, “mesmo que seja 20 horas”, “talvez acumulando com o IF”. Não descarta totalmente o ambiente empresarial, porém, desde que o retorno financeiro seja alto e, ainda, aspira cargos políticos externos ao IF. Em ambas análises é possível perceber sua compreensão do jogo, dos capitais e as chances de que ocorra.

Mudaria, seria uma orientação de vida que eu faria por causa do dinheiro, daí eu iria para as cabeças. Eu sei que não vai aparecer sem procurar, mas se aparecesse teria que ser trinta mil reais que mudaria, que aí eu vou para as cabeças, para ser executivo, para trabalhar 14 horas por dia, ganhar bônus no final do ano, trabalhar para ficar andando engomadinho, um carrão em São Paulo, essas coisas. Como não vai aparecer, o que eu posso falar? Trocaria se fosse por isso aí. Seis por meia dúzia, trocar dez para ganhar quinze em São Paulo, nem a pau. (Entrevistado 11)

Então eu penso que, assim, o IF eu não quero deixar, mas eu mudaria para vinte horas ou quarenta horas e eu gostaria, talvez um pouco por ego, sei lá, gostaria de virar professor da USP, sabe. A minha história está ali, a história da minha vida está ali. Fiquei vinte anos quase sem conseguir sair de lá, tipo, nossa, tenho uma vida lá dentro, [...] Mas, assim, poderia ser professor, aquele mais pé de chinelo, que tem umas carreiras na USP que você paga para trabalhar, que é professores sei lá o que, tem carreira que você dá vinte horas por semana e ganha menos de dois mil reais na USP. E todo mundo quer dar aula, assim, todo mundo, é para botar no currículo [...] depois do pós doc [que pretende fazer] eu acho que eu vou ter mais condições, com publicação em A1, aí eu teria condições de estar ali, de concorrer realmente por uma vaga. (Entrevistado 11)

#### **d) O militante/defensor do IF e da Rede**

O último perfil dominante apresenta os professores que expressam uma defesa dos IFs e da Rede Federal de modo constante e que muitas vezes se expressam como se estivessem falando pela instituição. Dos quatro professores destacados neste perfil, entrevistados 2, 5, 10 e 15, três estão entre os entrevistados com mais tempo nos IFs e na carreira, e todos já exerceram ou exercem funções além da docência, como uma direção de ensino. Esse investimento também está associado ao processo de implantação do câmpus e/ou do próprio IF, do qual participaram. Ou seja, são professores/agentes que falam de uma posição diferente no campo por possuírem capitais diferenciados, por isso um perfil que destaca essa posição. Haja visto que, de modo geral, todos os entrevistados, por estarem investidos no campo, defendem e atuam no campo da Rede Federal e dos IFs.

Neste perfil, além da defesa da instituição, outra característica forte é a busca pela estabilidade por meio de um concurso. Esta é uma característica que perpassa todo o subcampo, e assim, todos os perfis, mas neste há um realce. A busca pela estabilidade, de preferência, na docência, profissão que já exerciam antes do concurso, foi mencionado por todos neste perfil.

O entrevistado 2 é o mais novo do perfil, tanto em idade quanto em tempo de IF, mas já foi coordenador da área de Administração e diretor de ensino de um câmpus. Quando ocorreu a entrevista ocupava a direção de ensino, que assumiu em 2017, quando foi convidado (não concorreu). Como entrou em um câmpus do IF que estava em implantação, envolveu-se com diversos processos do câmpus e, posteriormente, a direção. Seu investimento na carreira EBTT

se deu, primeiro, pelo concurso e a busca pela estabilidade, mas, como atuava como professor de faculdades particulares, também menciona o gosto pela docência.

Quando eu fiz o concurso para o IF, na verdade era um momento que tem uma característica muito forte de personalidade, que eu acho que eu tenho um perfil mais conservador e tal, e na época eu “tava” fazendo vários concursos. Não era nem concursos só para área acadêmica, eram concursos diversos. [...] Meus pais são funcionários aposentados de um banco público. E tem uma característica minha de perfil mais conservador, essa coisa da estabilidade, tranquilidade é importante para mim. [...] Óbvio que meus pais viveram um momento da carreira mais promissor do que o nosso né, que o servidor público era mais valorizado. (Entrevistado 2)

Mas, em relação a fazer concurso para a área acadêmica, eu já era professor, vinha de uma trajetória acadêmica. A minha trajetória acadêmica não foi, necessariamente, intencional, mas foi onde as oportunidades foram aparecendo né. E foi o meu sentimento em relação às possibilidades e ao que o mercado oferecia, que eu teria mais chances na área acadêmica, porque o mercado [para concursos] era maior. Eu nem tinha essa percepção de que a carreira era melhor do que na área técnica e, hoje, estando lá, eu tenho absoluta tranquilidade que a carreira, do ponto de vista da nossa formação, administração, eu acho que ela é muito melhor na área acadêmica do que na área técnica, do ponto de vista da remuneração, do plano de carreira, da progressão, eu acho que ela é bem mais vantajosa na área acadêmica. (Entrevistado 2)

O entrevistado era professor de ensino superior em faculdades privadas e seu mestrado é anterior ao seu ingresso no IF. Esse é o motivo de não ter feito o doutorado, pois entende que ter apenas o título de mestre era (e ainda é) mais atrativo para essas empresas/IES, e mencionou exemplos de colegas doutores sendo demitidos, assim “eu tinha um pouco esse sentimento de que era um risco fazer um doutorado e depois não conseguir me colocar. Depois que eu passei no concurso”. Mas expressou a intenção de ingressar no doutorado já nos próximos anos.

Em mais de um momento destacou as políticas dos IFs, questões organizacionais e gerenciais. Defende que o ensino médio é a política de diferenciação e critica os câmpus e IFs que tentam ser “mini universidades”.

Eu acho que a gente está passando por um processo de profissionalização nos/dos processos dos IF. E tem muitas coisas que têm que ser mais rigorosas. E eu acho que está sendo um processo de amadurecimento e essas coisas estão melhorando, mas ainda tem muito a fazer sabe. [...]

Com o ensino médio integrado como sendo uma política de diferenciação dos IF, que nós não somos universidade, que nosso papel é oferecer cursos técnicos, tecnológicos, que existe uma responsabilidade com a lei de criação que passa por cursos técnicos, pelas licenciaturas, que a gente tem que fazer um esforço para respeitar isso, muitos IF foram na linha de serem mini universidades, e isso desvirtua a missão institucional [...]. (Entrevistado 2)

A questão do tempo empenhado em atividades de gestão nos IFs é algo que todos os entrevistados relatam e abordarei mais à frente, no caso dos professores desse perfil ainda há o desgaste com a atividade, inclusive com reflexos na vida pessoal.

E eu gosto de trabalhar na gestão, apesar de ter todas essas questões que são pesadas, desgastantes, eu gosto de trabalhar. E o meu envolvimento para além do mínimo, ou ultrapassando limites além do que considero corretos ou razoáveis, é porque eu acredito na instituição, porque eu acredito na causa e eu gosto do meu trabalho, mas



eu estou cansado, é uma questão de limite. Eu acho que isso tem impacto no meu trabalho, na tolerância que tenho no trato com as pessoas, que às vezes a gente perde a paciência com coisas desnecessariamente. Por isso acho que estou chegando no momento de deixar a gestão, para que outras pessoas façam, que eu viva outras experiências e, se for o caso de, no futuro, voltar, não é um problema. (Entrevistado 2)

O desgaste devido ao envolvimento com a gestão também é mencionado pelo entrevistado 5, o entrevistado mais antigo na carreira. Seu concurso foi para o CEFET, em 2008, e entrou um pouco antes da alteração que migrou os docentes para a carreira EBTT, quando da criação dos IFs. Teve algumas experiências profissionais antes da docência, lembrou que “não tinha, na graduação, intenção de ir para docência, tanto que, na graduação, eu não me envolvi muito com pesquisa, e naquela época também não era, assim, tão comum, não tinham tantas possibilidades como tem hoje”. Mas já atuava como professor do ensino superior há quase dez anos quando ingressou no CEFET. Nesse período, já tinha mestrado e intenção de fazer o doutorado (que cursou quando já atuava IF).

Eu queria sair da universidade, já estava desgastado, meu projeto era ir para o doutorado, com bolsa, sem bolsa, eu ia pedir demissão, eu não estava mais querendo continuar na universidade. Aí, assim que saiu o resultado que eu não tinha passado [doutorado], deu uns dois meses, sei lá, um amigo disse, vai abrir concurso para o CEFET, foi no mesmo período, foi em novembro, eu acho, daí eu disse, a vaga é minha então, aí eu fui fazer a prova e dito e feito, [...] a prova em didática imagina né, anos de experiência. (Entrevistado 5)

O entrevistado 5 entrou no CEFET alguns meses antes da transição para IF (a lei de criação é de 29 de dezembro de 2008), assim esteve presente em todo o processo. Participou da elaboração do primeiro PDI, coordenação de curso, direção de graduação e pós-graduação, concorreu a direção geral e cogitava a reitoria, mas menciona que o processo foi muito desgastante e se decepcionou. Indica problemas na gestão do IF, como em sua fala que citei no perfil anterior, quando menciono o perfil dominante secundário de muitos professores, que percebem a gestão como solução para o IF. Tem uma visão, para o IF, atrelada à proposta de criação, de envolvimento com o desenvolvimento local, aspecto que abordarei na próxima seção.

Então eu acho que essa tentativa de construção multicampi, desde o início eu sempre coloco isso, eu acho que os institutos não sabem o que é o multicampi, não sabem trabalhar com multicampi [...] na época que se criavam os institutos, a gente não sabia, nem o Eliezer Pacheco e nem a equipe que estava lá criando a lei, e criando as diretrizes dos institutos, não tinham noção do que é uma instituição multicampi. [...] se a gente tivesse uma retomada dos IF. Agora que nós estamos em um momento de fragilização deles, de sucateamento para que eles passem por um processo de esvaziamento que justifique uma privatização, ou sucatear mesmo para não ter mais alunos e começar, um processo bem pensado porque, na verdade, eles [IFs] estão dinamizando o desenvolvimento das regiões mais distantes. Mas que houvesse uma virada nesse jogo, que eu espero que tenha uma retomada nesse sentido para todos os IFs, eu acho que seria muito importante, o que é ser uma instituição multicampi, como que funciona essa instituição? [...] e falta] a formação para conhecer o local. Eu sempre falo isso: ‘se tu não conhece a região que tu está inserido como é que tu vai propor projetos?’ Então eu acho que deveriam todos os institutos ter um processo de

formação continuada nesse sentido também, além da pedagógica, para o desenvolvimento local, o que ela está inserida nos arranjos produtivos, que metodologias tu pode utilizar para fazer essa aproximação, as metodologias participativas, está inserido nos conselhos que tem. Nós fomos obrigados a criar as licenciaturas, mas o que são as nossas licenciaturas? O que são as licenciaturas dos IF? Ainda não encontraram a sua identidade, elas tem um problema muito sério, elas estão competindo com as licenciaturas das universidades e não criaram uma identidade também. (Entrevistado 5)

Como é possível perceber, o professor possui um conhecimento aprofundado e reflexão sobre o IF, fruto do seu investimento e envolvimento com o campo. Esse investimento está associado ao seu tempo de atuação no IF e por ter passado pelo processo de criação e estruturação institucional, que lhe aporta capitais que o levaram a participar de diferentes comissões e processos, assim como a concorrer a cargos-chave, por ter um nome reconhecido na instituição, o que, por sua vez, leva ao aporte de mais capitais, reforçando sua posição no campo, que reflete em falas como a citada. Sua fala indica de forma mais abrangente e aprofundada que outros professores entrevistados, que tendem a indicar melhorias mais associadas às suas práticas e atividades rotineiras, pontos em que o IF precisa melhorar.

É essa reflexão mais abrangente, capaz de se manifestar pela instituição, que caracteriza o perfil. O entrevistado 10 compartilha muitas dessas reflexões e também destaca a questão vocacional dos IFs, o ensino técnico e tecnológico e a relação com o desenvolvimento regional. E entende que a prática dos IFs está aquém de tudo que é previsto em sua identidade (na lei de sua criação).

O entrevistado 10 está no IF desde 2010 e também exerceu diferentes funções, como a coordenação de cursos superiores, direção de Pós Graduação, assessoria de empreendedorismo e direção do Núcleo de Inovação Tecnológica (NIT). Por ser do NIT, em 2016 participou do Programa *Vocational Education Training III* - Professores para o Futuro, na Finlândia, um programa do MEC para capacitação de professores da Rede Federal, com foco no ensino tecnológico e inovação. Esse programa contou com a participação de professores de diferentes IFs do país e teve três edições, mas foi extinto após o governo de Dilma Rousseff.

[...] As discussões com respeito à vocação educacional dos Institutos Federais, elas são muito mais sérias nos Institutos Federais do que na Universidade. Eu vejo que os Institutos Federais eles são muito mais comprometidos. Até porque foi a minha área de mestrado, com o desenvolvimento regional, eu fui estudar a lei de criação do Instituto, que eu fui ver porque foi que o Instituto Federal foi criado, qual era a intenção do governo, aquela coisa do currículo oculto, o que o governo esperava com isso, e eu acho que hoje a gente ainda está muito aquém do que poderia, apesar de que eu tenho visto melhoras significativas na atuação dos Institutos Federais a partir da criação dos polos de inovação. Mas eu acho que ainda, em algumas unidades do instituto, muitos professores ainda tem essa ideia de que eles são professores universitários, e o EBTT apesar da carreira ser equiparada ele não é um professor universitário e pesquisador, não é um pesquisador de universidade, a gente tem um outro viés, a gente tem uma outra obrigatoriedade que ainda precisa ser trabalhada em alguns professores. Mas eu vi, de três anos para cá, uma evolução muito grande no

desenvolvimento da vocação do Instituto Federal mesmo, enquanto uma instituição técnica e tecnológica, profissionalizante [de 2016 em diante, que é quando fez o curso]. (Entrevistado 10)

Isso foi uma conquista minha mesmo [a percepção que tem do IF], de dia a dia de trabalho. Foi de fundamental importância ter participado do Núcleo de Inovação Tecnológica, e de estar envolvido com a gestão mesmo, coordenação de cursos, a própria assessoria de empreendedorismo, eu cheguei a ser diretor de pós graduação também. [...] Eu também sou administrador, entendeu? E eu não sei ficar de boca fechada, e aí eu acabo me entregando e as pessoas acabam me chamando, aí eu vou. (Entrevistado 10)

Quanto à trajetória pessoal, o entrevistado 10 cursou a graduação já com 35 anos, dessa forma sua entrada na vida acadêmica foi em torno dos 40 anos, mas teve experiências profissionais antes, tanto que pensa que sua graduação foi mais “pró-forma” e não acrescentou muito, aprendeu as teorias, mas já sabia a prática. Após a graduação, fez uma especialização em formação de professores para o ensino superior. Na especialização destaca que teve excelentes professores e foi assim que optou pela docência, “me apaixonei mais”. Atuou como professor do ensino superior em instituições particulares antes de entrar no IF e quando ingressou na carreira estava finalizando seu mestrado. Ainda pretende fazer o doutorado, mas como está na região norte, também menciona as poucas possibilidades e dificuldades de acesso já relatadas por outros entrevistados. Tinha interesse em fazer concurso por uma questão de segurança e estabilidade e optou por um concurso federal pois não sabia se desejaria voltar para o seu estado de origem (não voltou e nem pretende).

Por que o IF? Porque tinha alguns colegas que já tinham prestado concurso para o Instituto Federal. Eu não conhecia nada a respeito do Instituto Federal. A ideia era fazer concurso numa área federal, dentro da área da administração, [...] A UFT não estava abrindo concurso, quando abria precisava de doutorado [...] Eram poucas pessoas que queriam entrar para o IF porque muita gente não tinha conhecimento do que era. Nem eu, para ser bem honesto, também não tinha conhecimento do que era, de como era. Sabia que não era curso superior, eram basicamente cursos técnicos, mas era um concurso federal onde eu poderia trabalhar com a docência na área que eu gosto, que é a área de administração. Então foi a oportunidade que eu vi de poder estar no serviço público, entendeu, pela questão da segurança mesmo. (Entrevistado 10)

O entrevistado 15 também está no IF desde 2010 e ocupou cargos de gestão, como a direção de ensino do câmpus, a direção da editora do IF, que é vinculada à Pró-Reitoria de Pesquisa, motivo pelo qual já foi pró-reitor substituto. Assim como os demais professores do perfil, diz-se apaixonado pelo que faz e pela Rede Federal e sua proposta, mas destaca que há muita disputa de poder, jogo político forte e que pessoas sem capacitação para gestão ocupam cargos por afinidades políticas.

Eu acho que a grandiosidade da Rede não está no tamanho da Rede, mas na proposta que a Rede tem sobre a questão da acessibilidade, sobre a questão do acesso a pessoas, oportunidade de acesso de pessoas que estão fora do mercado. Isso é o que mais me fascina. Não é o aspecto de alguém fazer ou um vestibular, ou a prova do Enem, para ter direito a uma vaga, o que mais me fascina é esse outro aspecto, a sensibilização

para inclusão. Eu trabalho com alunos surdos e alunos cegos, então essa sensibilidade para lidar com a inclusão, no caso da gente, curso técnico é sorteio, isso é bastante interessante por que a gente começa a tratar as pessoas individualmente, eu sou apaixonado pela Rede. (Entrevistado 15)

Esse ano consultaram o meu nome para concorrer à diretoria, mas, como eu queria fazer o doutorado, eu optei por não concorrer. As pessoas me pressionam muito mais para eu concorrer, eu não sei se o meu perfil é um perfil politicamente correto para concorrer. Porque, eu tenho um amigo que não gosta que eu fale isso, eu sou meio bigorna no pé, sabe bigorna no dedão do pé, [...]. No entanto, eu prefiro ficar meio que em *off* e ajudando do que ficar na frente para receber pancada, porque o meu perfil é para receber pancada. (Entrevistado 15)

Pessoalmente, quanto à sua trajetória até o IF, destaca que se identifica com a linha acadêmica e fez magistério no ensino médio por orientação dos pais, que eram professores, mas não queria trabalhar com crianças. Mesmo após a graduação evitou a docência e trabalhou em empresas. Um tempo depois optou por fazer mestrado, pois queria se mudar para uma cidade maior e começou a trabalhar em faculdades particulares. Apenas quando a faculdade em que trabalhava foi vendida, e a maioria dos professores demitidos, decidiu fazer concurso. Na área de Administração tinham dois concursos abertos, com prova para o mesmo dia, um era o do IF: “então eu vou optar por continuar na minha praia, então vamos lá para esse Instituto, e aí depois que eu fui compreender o que era o Instituto efetivamente, eu só sabia que tinha que dar aula”. Sua opção pelo IF também se deu por ser um concurso federal. Porém, como pode ser percebido a partir de sua disposição, não gosta e evita trabalhar com turmas de ensino médio. Atualmente, está cursando o seu doutorado, na área da Educação.

Acabei indo para Administração, não vou dizer que fui feliz, mas é o que me era permitido naquele momento. Mas eu gostei do curso, saí e fiz uma pós-graduação, e acabei indo fazer o mestrado em outra cidade [...] porque eu passei um tempo na minha cidade em que fiquei trabalhando com um ex-orientador que me levou para dar aula no Sistema S, capacitação empresarial, exatamente para aguçar esse lado mais de administração e gestão. Eu gostei, mas eu acho que eu estava insatisfeito. Eu gosto da linha acadêmica, assim, dessa veia de pesquisar, e inovação que eu não sabia naquela época o que que era. Mas achava limitado ainda, eu não queria aquilo para mim, cidade pequena tem suas inconveniências né, odeio isso. Daí falei que queria ir embora. Foi aí que optei pelo mestrado. (Entrevistado 15)

Finalizando esta seção, reforço que a apresentação por perfis dos professores identificados na pesquisa foi a forma escolhida para apontar os seus *habitus*, mas sem adentrar em um nível microssociológico, visto não ser esta a proposta, nem o escopo, do presente estudo. No entanto, são esses perfis, esses professores, que constroem o subcampo e, é a partir dessas visões, posições e trajetórias, que derivam suas falas quanto aos IFs, à Rede Federal e à carreira EBTT, que serão discutidos na próxima seção.

## 5.2 A CARREIRA EBTT PELOS PROFESSORES DE ADMINISTRAÇÃO

Essa seção discute os eixos identificados a partir das conversas e envolve a prática docente nos IFs. Os eixos de análise provêm das interpretações a partir do referencial teórico-metodológico mobilizado na tese, com o que foi explicitado nas entrevistas pelos professores, agentes do subcampo em estudo. Esses tópicos foram surgindo com o desenvolvimento das entrevistas, conforme realizava anotações após cada uma das conversas, em um diário de campo, no qual destacava minhas percepções do entrevistado, de sua fala, aproximações e tensionamentos dentre os professores e o campo, em meio às falas dos entrevistados entre si, assim como pelos perfis mapeados. Após, com as transcrições concluídas, foi possível aprofundar a compreensão desses diferentes aspectos, o que conduziu à sistematização dos eixos apresentados na tese.

Os aspectos abordados pelos entrevistados estão agrupados em três eixos: atuar como professor em um Instituto Federal; estar na carreira EBTT e; situação atual. Importante reforçar que as falas utilizadas, ainda que partam de agentes individuais, não possuem a ideia de particularizar determinada situação ou opinião: o foco da tese, assim como de estudos ancorados no referencial bourdesiano, está no campo, logo, no que é individual/socializado nos agentes. Essa articulação que permite a compreensão dos mecanismos de *illusio* associados ao subcampo dos professores EBTT de Administração da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

### 5.2.1 Atuar como professor em um Instituto Federal

Para iniciar, destaco as compreensões e sentimentos que os professores possuem dos IFs e da Rede pois essa compreensão, atrelada aos seus *habitus*, guia suas estratégias. De modo geral, os IFs são vistos como instituições de ensino que agregam valor à sociedade, com formação gratuita e de qualidade, e que estão mais presentes pelo interior do país do que as universidades. No entanto, a maioria destaca que não conhecia ou compreendia muito bem o que eram os IFs até começarem a trabalhar em um e, em alguns casos, mesmo alguns anos depois ainda não tinha muito claro o que era/é um IF e a Rede.

Eu vim a conhecer depois que eu entrei, eu sabia que era uma instituição com cursos técnicos, e hoje eu sei que é uma proposta bem mais ambiciosa do que só ser uma escola técnica. (Entrevistado 2)

Eu vejo que é uma política educacional que é capaz de transformar o país, promover a interiorização com o ensino técnico e superior e levar a comunidades longínquas as chances de se capacitarem e de terem um estudo que não teriam de outra forma, principalmente um pessoal de baixa renda. Então, eu encontrei, encontro aqui, gente de situação muito pobre. Eu estudei na UFRGS, fiz a minha formação lá, claro, tinha alguns colegas mais pobres, mas não como aqui, e aqui eu fui aluno também, então eu vi as condições dos meus colegas realmente e, hoje, vejo dos alunos também, baixas né. Tem pessoas que conseguem transformar a sua vida, conseguem um emprego melhor, conseguem se colocar. [...] Então esses casos, claro, não todo mundo, mas esses casos que a gente consegue acompanhar e tem notícia, isso recompensa, mostra que realmente a gente veio para fazer uma transformação. (Entrevistado 4)

[...] a questão da interiorização, da capilaridade na interiorização, eu acho isso fantástico, porque olha só, se você pegar a essência do Instituto Federal, para que ele existe? Ele existe para levar desenvolvimento regional, e você não faz isso numa capital, porque a capital já é desenvolvida, entende? Às vezes eu falo, as pessoas riem de mim, porque eu também sou um pouquinho sonhador. Ah! Eu sou extremamente romântico com as questões ideológicas mesmo, que você vê embutida na lei de criação. Toda lei tem uma ideologia, e quando você pega a lei de criação dos Institutos Federais você vê que a ideia é justamente essa. Por que existe um Instituto Federal lá no Sertão Pernambucano? Entendeu? Porque existe um Instituto Federal lá na Favela Cidade de Deus? A ideia é levar educação gratuita, de qualidade e tecnológica profissionalizante, com inovação, com o empreendedorismo, com os movimentos de *startups*, com a criação de *spin-off* para que aquela região se desenvolva tecnologicamente, entendeu? [...] Porque você, com essas unidades, você mantém a pessoa lá, você desafoga a região de pobreza dos grandes centros urbanos porque você leva riqueza e desenvolvimento para uma região necessitada. [...] Eu sempre brinco, dentro do meu romantismo, que os Institutos Federais nasceram para ser o MIT lá na região do Vale do Silício que era uma região extremamente inóspita e que hoje é uma das regiões mais ricas e produtivas dos Estados Unidos. Então eu vejo o Instituto Federal com esse viés, entendeu? Como instituto tecnológico, que é o que ele nasceu para ser. (Entrevistado 10)

O entrevistado 3 diz que “até, hoje, se você tenta comparar os IFs com uma outra instituição, não consegue, o modo peculiar”. Mas esse “modo peculiar”, como já apontado na seção sobre as políticas e o histórico da Rede e dos IFs, que equipara os IFs às Universidades, ao mesmo tempo que impõe uma diversidade de cursos e públicos para atendimento, o que realmente torna os IFs um perfil único de instituição no país. Pautado em estruturas mais enxutas, corroboram as adaptações feitas pelo governo brasileiro para atender às demandas do capital externo, de diversificação das instituições para formação de mão de obra, de forma “mais rápida” e “mais barata”. E reforça a presença do *management* em instituições de ensino, destacadamente a busca por novas estruturas acadêmicas mais enxutas.

No entanto, esse não é um aspecto destacado pelos professores. Alguns, porém, discordam de determinados pontos, como a presença em pequenos municípios, o que serve para apontar os desajustamentos que encontram no subcampo, entre as expectativas que os levaram ao investimento e o jogo em si.

Eu sou muito crítico de abertura de Universidades e IFs, em várias localidades, como foi feita anteriormente. Apesar de eu me privilegiar diretamente com isso. Trabalho em um câmpus de uma cidade muito pequena, sou contra uma estrutura daquelas em

idades tão próximas e, ao mesmo tempo que, ..., o mercado satura muito rápido, entendeu? [...] Então, eu sou muito mais a favor de câmpus mais bem localizados e maiores do que, digamos assim, essa total capilarização do ensino, para cidades que, do meu ponto de vista, não precisariam ter. [...] Não gera motivação, não gera resultado. Tu tens pouco acesso às coisas, né, então tu também sempre fica assim com aquela atenção de dividir com ensino médio, o que também não está errado, tá na política de criação dos institutos, mas eu acho que peca muito essa questão do ensino superior. Eu não sei até que ponto isso é um erro disso, entendeu? Se não era melhor deixar os IF como eram antigamente, as escolas técnicas, os CEFETs. Eu não entendo isso, porque virou ensino superior junto, sabe? (Entrevistado 1)

Assim, essa fala do entrevistado 1 evidencia diferenças na forma de perceber o IF e a Rede, por exemplo, frente a fala anterior, do entrevistado 10. Por possuírem diferentes perfis, suas formas de investir no campo refletem essa diferença. O entrevistado 10, que possui mais forte o perfil militante/defensor, exalta as possibilidades que a presença de um IF tem em locais em que normalmente não existiam, ao mesmo tempo em que reforça o discurso oficial de vinculação ao desenvolvimento e empreendedorismo. Já o entrevistado 1, mais associado ao perfil acadêmico, questiona a nova estrutura e indica que o ensino superior deveria ficar centrado nas universidades.

Essa política de expansão, especialmente nas cidades do interior, também resulta em outro aspecto mencionado pelos professores, que é a questão da localização dos câmpus do IF e o fato de serem afastados do centro do município, o que ocasiona problemas envolvendo, especialmente, a falta de serviço público para atender o transporte de alunos. Em alguns momentos, os professores abordam esse aspecto como um fato da realidade dos IFs com os quais se tem que lidar, em outros, como crítica à forma como se deu esse processo, como já apontado na fala do entrevistado 1.

[...] Aqui a gente não tem transporte público coletivo dentro da cidade, o transporte que a gente oferece da cidade até o câmpus, que fica afastado sete quilômetros, esse transporte é do próprio instituto, [...] Tem aluno que chega na sua casa, mesmo sendo uma cidade pequena, ele chega na sua casa meia noite, ele sai do instituto onze horas, o instituto leva até a parada de ônibus mais próxima da casa dele, e tem aluno que chega meia noite numa cidade de cinquenta e cinco mil habitantes, uma cidade pequena. (Entrevistado 12)

A política de interiorização dos IFs esbarra, assim, nas realidades locais. Ao mesmo tempo em que reforça a necessidade de se envolver com o desenvolvimento daquele local, as constrições levam a diversas dificuldades, inclusive de locomoção. A questão da interiorização, o que não necessariamente significa estar afastado do centro do município (mesmo muitas vezes sendo esta a realidade), está na proposta de criação dos IFs. Essa proposta está associada a um discurso de acesso à educação, gratuita e de qualidade, tanto quanto a um discurso de capacitar um desenvolvimento regional, como está no artigo seis da Lei n. 11.892/2008 (BRASIL, 2008b).

Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características:

I - ofertar educação profissional e tecnológica, em todos os seus níveis e modalidades, formando e qualificando cidadãos com vistas na atuação profissional nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional;

[...]

IV - orientar sua oferta formativa em benefício da consolidação e fortalecimento dos arranjos produtivos, sociais e culturais locais, identificados com base no mapeamento das potencialidades de desenvolvimento socioeconômico e cultural no âmbito de atuação do Instituto Federal;

[...]

VIII - realizar e estimular a pesquisa aplicada, a produção cultural, o empreendedorismo, o cooperativismo e o desenvolvimento científico e tecnológico;

[...].

As questões que envolvem o desenvolvimento local e o empreendedorismo, também vinculadas aos IFs na lei de criação, estão ancoradas no novo neoliberalismo acadêmico (COSTA, 2018), como mencionado na seção sobre as políticas para educação. Em todo o caso, essas questões foram (são) assimiladas pelos agentes do subcampo, o que faz com que apareçam em seus discursos, embora não necessariamente em suas práticas. A associação com o desenvolvimento local e os arranjos produtivos locais requer prática e até se recomendaria uma formação específica (orientação) para os docentes. Sendo a grande maioria formada em programas *stricto sensu* de universidades, públicas ou privadas, não possuem essa disposição de orientação técnica e tecnológica incorporada.

Nas conversas, muitos professores relatam que não trabalham com a extensão e, quase todos, alegam falta de tempo, tanto para a pesquisa quanto para a extensão, aspecto que abordarei na próxima seção. O entrevistado 10, além da questão do desenvolvimento (que já apareceu em sua fala anterior), reforça sua defesa da Rede e do IF:

O nosso valor de contribuição para a sociedade é muito maior do que o valor da universidade, que não é que ela não tenha o valor, mas a gente tem um valor do trato que a gente no dia a dia, a gente tem o valor de transformar a realidade de uma pessoa, a universidade não tem tanto isso, ela tem, mas não é tanto. [...] Nós, que somos instituto tecnológico, nós precisamos resolver o problema da sociedade, essa é a palavra, **nós temos que resolver o problema da sociedade**. Se a sociedade está sofrendo de miséria, o Instituto foi colocado lá onde tem a miséria para ser um polo de desenvolvimento e fazer com que aquelas pessoas consigam ter os seus próprios empregos, por isso a inovação e o empreendedorismo muito forte na rede, e até então a inovação e o empreendedorismo quase não era falado, estava na rede e quase não era falado [...]. (Entrevistado 10)

No entanto, não significa que essa orientação da proposta da Rede, defendida, ainda que no discurso, pelos professores no campo esteja efetivamente integrada na realidade dos IFs. O entrevistado 5, que também defende esse engajamento, indica:

[...] Meu sonho de IF seria nós planejarmos o desenvolvimento regional e termos todos os professores das diferentes áreas debatendo e discutindo propostas para as regiões. Então, teríamos colegas das agrárias, administração, licenciaturas, debatendo um projeto de futuro para a região, que passa pela questão ambiental, que passa por projetos de valorização de agricultura familiar. Eu não vejo que a gente ainda chegou



nisso, e a reitoria não caminha nesse sentido, de fazer a aproximação, [...], **então eu acho que falta isso, falta um compromisso, assim, de sentar, discutir e refazer esse projeto, a longo prazo mesmo, para ter cursos mais voltados, não para atender uma demanda [já existente], mas cursos que possibilitem essa transformação aí...** (Entrevistado 5)

Eu acho que o IF tem uma contribuição gigantesca no desenvolvimento regional, a exemplo do câmpus aqui, a gente está muito no norte do estado, a 900 quilômetros, 800 quilômetros da capital. Aqui, num raio de 350 quilômetros, a gente não tem nenhum outro câmpus. A gente atende aí umas seis, sete cidades, uns quinhentos mil habitantes se for contar todas essas cidades ao redor. [...] E, ao mesmo tempo, a gente está formando muito técnico que já pode ir para o mercado de trabalho, a nossa missão aqui é educar para vida e para o trabalho [...] Então, aqui no IF, eles atendem uma demanda muito grande, muito, mas eu acho que ainda a gente precisa abrir agora um pouco mais do ponto de vista de pesquisa, não sei se é por eu gostar da pesquisa. Eu acho que, se a gente focar somente no ensino técnico, a gente vai acabar perdendo muito espaço e, talvez, algumas estruturas para o Sistema S. É uma preocupação que eu tenho. (Entrevistado 6)

Percebe-se que a própria compreensão do que é, ou representa, esse desenvolvimento não é comum. Para o entrevistado 6, o oferecimento de cursos em si já está contribuindo para o desenvolvimento local, enquanto para o entrevistado 5 vai além disso e, inclusive, deve-se questionar quais cursos são oferecidos, se servem para impulsionar a região e trazem perspectivas futuras ou se servem para reproduzir a estrutura da região.

Essas diferenças também apontam para características regionais: o entrevistado 5 está na região sul, o entrevistado 6 no centro-oeste, bem próximo à região norte, ou seja, uma região onde o acesso a cursos, especialmente na esfera pública federal, historicamente, sempre foi menor (deficitária). Ao longo das conversas foi possível perceber peculiaridades nas falas que estão relacionadas a diferenças no subcampo, em função da posição. Ainda que compreensível, é importante destacar que estar em diferentes IFs, em diferentes regiões pelo país, leva a percepções e práticas diferenciadas, visto que o espaço dos possíveis que esses agentes vivenciam são, assim, diferentes. Inclusive a atração de pessoas para a região, como o próprio investimento na carreira docente, que um dos professores da região norte nominou como fator amazônico.

E uma outra coisa também que eu prestei atenção, foi que na região norte tem uma dificuldade realmente com professores titulados. Eu vi que tinha uma boa oportunidade, tem essa falta de professores titulados. E, além disso, de professores titulados que queiram também trabalhar na região norte. Na região norte infelizmente a gente ainda tem muito isso no Brasil, essa é minha percepção, tá? De que na região norte, principalmente na região norte, se a gente for juntar região norte e nordeste. Mas na região norte tudo é um pouco mais complicado, isso tem até um nome, é o chamado fator amazônico. Porque, por exemplo, para você conseguir profissionais com boa qualificação para trabalhar numa cidade do interior do estado do Amazonas tem que ser um negócio muito interessante, uma proposta muito interessante para esse profissional, em termos salariais, em termos de outros benefícios. E até para quem é da iniciativa privada e quem tem o seu próprio negócio, queira montar o seu próprio negócio, a pessoa também vê toda essa questão de, caramba, atuar dentro da região

amazônica. Entra aí a velha impressão de que aqui na região amazônica é só mato e você vai lidar só com índio. (Entrevistado 12)

O fator amazônico serve como exemplo das diferenças entre as realidades das cinco grandes regiões do país. Como apresentado nos perfis, uma primeira diferença evidenciada está na dificuldade de acesso a programas de pós-graduação, destacadamente em Administração, nas regiões norte, centro-oeste e parte do nordeste. Mas que se desenvolve nas percepções dos papéis dos IFs para as regiões e a contribuição ao desenvolvimento local e o reflexo nas práticas dos professores. Por exemplo, devido à escassez de profissionais qualificados, há a necessidade de envolvimento dos professores de Administração com atividades de outras áreas, na busca por fazer frente a problemas estruturais da região. Professores do norte e nordeste indicaram ter que se envolver com aulas/atividades extras ligadas à Língua Portuguesa, interpretação de texto e matemática, pois “o ensino em si tem esse *gap*”, segundo o entrevistado 3.

[...] não sou um professor da pedagogia, não sou formado em pedagogia, não sou formado em licenciaturas, mas trabalho com educação profissional. Muitas vezes nós somos chamados, convocados né, chamado para ajudar a compor equipes que trabalhem com projetos, por exemplo, de reforço de leitura, de coisa básica, né. De leitura, de escrita, ortografia, ou seja, a gente termina, professores da área profissional, vamos dizer assim, entrando em áreas que não são da sua competência, mas no sentido de ajudar. Então, assim, a questão da interiorização, principalmente da educação básica no Brasil, na região norte, eu acho isso primordial. A gente tem cidade aqui que não são bolsões de pobreza, eu não vejo assim, particularmente, mas são cidades que carecem muito da educação, principalmente da educação básica, e a gente... É nesse sentido que eu vejo que tem muita coisa para acontecer ainda aqui. Se a gente comparar com regiões mais ricas, com regiões mais desenvolvidas, tem muita coisa para acontecer. [...] Mas eu vejo que isso tem mudado de uns tempos para cá e está relacionado a cidades onde você tem investimentos do Governo Federal, principalmente na questão de trabalhar cursos voltados para essa questão profissional como empreendedorismo. De pensar que é possível continuar na região e conseguindo criar negócios, aferir lucros, pensar em iniciativas que não seja só a questão de fazer concurso público para conseguir um trabalho que tenha uma remuneração interessante, de ter as suas próprias iniciativas. (Entrevistado 12)

Embora a interação com a área de educação básica tenha sido destacada por professores de algumas regiões, em função de características locais históricas que revelam a exclusão e a falta de acesso à educação formal de parte da população do país, é uma interação característica na Rede. Estar na carreira EBTT, como já prevê a lei, envolve atuar tanto com graduação quanto com ensino básico e tecnológico, ampliando a gama de atuação desses docentes, aspectos que serão discutidos na próxima seção.

O denominado fator amazônico também se reflete no acesso à infraestrutura, que é deficitária, por exemplo, o acesso à internet e a infraestrutura de estradas. O contato entre os câmpus de um mesmo IF é dificultado em função das distâncias e acessos a cidades em que se situam e, também, por ter sinal de internet instável em algumas partes. Do IFAM, a entrevista foi realizada com um professor de um câmpus mais próximo de Rondônia. No entanto, outro

professor também respondeu ao *e-mail*, concordando em participar, mas não tinha estrutura de internet para a chamada, nem no câmpus do IF, e a cidade estava passando por apagões (cada grupo de bairros tinha rede elétrica por determinado período de horas ao longo do dia), além do acesso ao município ser apenas por barco ou avião.

Antes de finalizar esta seção, destaco mais um aspecto, uma característica particular de alguns câmpus dos IFs, que é ser um câmpus avançado de outra unidade. Nesse caso, é um câmpus com menor autonomia, pois depende do câmpus ao qual está vinculado para, por exemplo, realizar compras, além de possuir menos servidores, muitas vezes sobrecarregando os que ali estão. Dois professores entrevistados estão em câmpus com essas características sendo que um deles exerce cargo de gestão.

Não tem pessoas que façam todas as funções necessárias. Nossa estrutura de pessoal é menor, porque nós somos um câmpus avançado da reitoria, que é uma unidade administrativa, ou seja, isso nos traz uma série de problemas porque eles não têm a *expertise* acadêmica para nos ajudar. [...] como nós somos um câmpus avançado, a lei nos obriga a condições diferentes de um câmpus. Na nossa lei de criação, a gente precisaria oferecer técnicos subsequentes e extensão, só. A gente não tem que oferecer superior. A gente não tem que oferecer ensino médio. Só que esses cursos nos dão um orçamento muito pequeno e a gente não consegue se manter apenas com esse orçamento. Quer dizer, se manter consegue. Mas a gente está numa instituição, num prédio muito precário, então a gente tem que fazer reformas. A gente precisa de um orçamento maior para se desenvolver. Era um prédio de uma antiga escola agrícola, numa região afastada do centro da cidade. E aí a gente volta para aquelas questões de infraestrutura que, mesmo sendo diretor de ensino, eu tenho que atacar em todas as frentes. (Entrevistado 2)

É um câmpus pequeno, como é um câmpus avançado são mais ou menos 20 professores, e tem muito evento [...] e comissões, comissão disciplinar, NDE, colegiado, essas outras atribuições que a gente vai recebendo. Todas as comissões, como são poucas pessoas, todo mundo acaba entrando em quase todas. [...] Câmpus avançado pode não ter tanta liberdade. (Entrevistado 13)

A discussão desse primeiro eixo buscou expor o que os professores do subcampo destacam sobre atuar como professor em um IF, refletindo sobre sua estrutura e atuação na sociedade em que estão inseridos, e que remete, como apontado, a aspectos discutidos na seção 3, quando da apresentação da Rede Federal, e indicam que as percepções dos professores frente à mercantilização da educação não são homogêneas. Assim, é uma reflexão que, embora parta do subcampo da Administração, encontra reflexos nos subcampos das demais áreas, visto se tratar da percepção do IF e da Rede. Na próxima seção, o foco passa a ser a carreira EBTT e os principais aspectos que impactam na prática dos professores e como isso traz características mais específicas do subcampo para a atuação como professor da área de Administração.

### 5.2.2 Estar na carreira EBTT

A Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, criada pela Lei n. 11.784, de 22 de setembro de 2008 e regulamentada pela Lei n. 12.772 de 2012, que também regulamenta a Carreira de Magistério Superior, destina-se a profissionais habilitados em atividades acadêmicas próprias do pessoal docente no âmbito da educação básica e da educação profissional e tecnológica (BRASIL, 2012b). Pelo próprio nome já é possível perceber a amplitude de níveis de ensino, do básico ao tecnológico, que no Brasil inclui o ensino superior.

No entanto, é na lei de criação dos IFs onde essa amplitude é melhor evidenciada, quando a verticalização do ensino é colocada como característica destes. De acordo com a Lei 11.892/2008, “Art. 6º Os Institutos Federais têm por finalidades e características [...] III - promover a integração e a verticalização da educação básica à educação profissional e educação superior, otimizando a infraestrutura física, os quadros de pessoal e os recursos de gestão” (BRASIL, 2008b).

Neste sentido, um dos aspectos centrais na prática docente do professor de Administração EBTT é a verticalização de sua atuação, assunto que foi mencionado nas entrevistas, especialmente por terem que trabalhar disciplinas de diferentes níveis, traçando estratégias de ensino para os diferentes públicos, mesmo quando conseguem trabalhar com disciplinas de assuntos semelhantes. A verticalização do ensino nos IFs faz com que o docente tenha que trabalhar com diferentes públicos, muitas vezes sem o devido preparo: cursos de Formação Inicial Continuada, que podem incluir desde alunos com ensino fundamental incompleto a graduados; cursos técnicos (integrados, concomitantes e subsequentes) para alunos com ensino médio (cursando ou completo); cursos superiores (tecnólogos, licenciaturas e bacharéis) e; pós-graduação *lato e stricto sensu*.

A ideia é que cada câmpus possa oferecer dentro de cada eixo, por exemplo, gestão e negócios, cursos de todos os níveis. Um exemplo de verticalização integral no eixo seria: Formação Inicial Continuada de Planejamento Estratégico; Técnico em Administração; Curso Superior de Tecnologia em Processos Gerenciais e; Especialização *lato sensu* em *Marketing*. Embora alguns professores defendam a verticalização, há uma crítica em direção ao enviesamento, do que essa prática acarreta e que, de modo geral, não é discutida. Além da não preparação e orientação de como atuar em diferentes níveis, com muitos dizendo “aprendi fazendo/tentando/testando” e que “não sei se é assim/se é o melhor, mas é como estou conseguindo/fazendo” (Entrevistados 9 e 12).

Temos, assim, um ciclo que se retroalimenta: o professor tem dificuldades em adotar práticas totalmente diferentes entre os públicos, mesmo se esforçando para isso. Essa situação gera *stress* e sobrecarga aos docentes que, por seu perfil, sua forma de ministrar as aulas e interagir com os alunos, remete a um padrão que será similar entre os públicos, o que, por sua vez, reforça o enviesamento.

Eu já vejo isso como algo problemático, porque forma um aluno totalmente enviesado. Então o aluno vai ter aula comigo no ensino médio, na graduação e na pós-graduação. Então eu vou formar um aluno nesses três níveis de escolaridade, tendo aula com os mesmos professores, com o mesmo ponto de vista. Isso eu já acho errado, entendeu? Eu acho que a Rede federal deve, sim, buscar a verticalização, mas não necessariamente no mesmo câmpus. (Entrevistado 1)

Sobre a questão da verticalização, eu acho que sim, acho que alguns campi cumprem, outros não. Mas porque que eu digo que não cumprem? Porque eu acho que, para a gente ter verticalização, a gente tem que ter um ponto de partida. E eu acho que o ponto de partida tem que ser o ensino médio. Então a gente tem que ter uma base para verticalizar, e tem *campi* que não tem ensino médio e tem pós-graduação. A lei de criação diz que a gente tem que ter 50% de ensino técnico, preferencialmente médio integrado. Óbvio que se tu olhar e tem uma graduação e uma pós-graduação, tem uma relação de verticalização, mas na minha opinião, toda verticalização deveria partir do ensino médio, para ir subindo. (Entrevistado 2)

[...] o nosso curso está verticalizado, a gente dá aula no integrado, no subsequente e no superior. [...] dei aula para o técnico ontem de manhã, jovens de 14/15 anos, na noite eu estava no subsequente e no EJA, dando aula para uma senhora de 60 anos. Como é que eu vou desligar, mesma disciplina, desligar do ensino médio integrado, que eu falo de *empowerment, just-in-time*, que os jovens já pegam, estão com celular, já colocam no *Google*, eu permito que eles usem a tecnologia para o bem, mas como eu falo isso para a senhorinha de 65 anos? Não dá. Tenho que dizer para ela o que é cada coisa. [...] eu vejo essa verticalização como positiva. (Entrevistado 3)

As falas dos entrevistados também remontam às diferenças entre os perfis traçados na tese. Professores mais acadêmicos indicam mais dificuldades em lidar e criticam a verticalização, como a fala do entrevistado 1. Ao passo que professores com um perfil mais profissional entendem como uma oportunidade de auxiliar os alunos com casos práticos: se for aluno do técnico, tentando aproximá-lo mais da realidade que encontrará no mercado; se aluno de graduação, acreditam que são mais práticos em sala de aula, com exemplos reais e não ficam só na teoria (fala do entrevistado 3). Já professores do perfil militante/defensor da Rede destacam a proposta da verticalização, que deve partir do ensino médio para fortalecer a missão da Rede, servindo como oportunidade de aproximação entre alunos dos diferentes níveis, algo que é um diferencial e oportunidade de crescimento (e similar ao discurso oficial), como na fala do entrevistado 2.

Mas as dificuldades em lidar com a verticalização, especialmente a preparação de materiais adaptados a cada público, é destacada por professores de todos os perfis. Essa

preparação demanda tempo, conhecimento de novas metodologias e, dada a elevada carga de ensino, gera uma sobrecarga de trabalho, tensão e sofrimento aos docentes.

Para mim, eu sou a verticalização pura, porque eu trabalho no PROEJA com gestão de pessoas, no técnico subsequente com gestão de pessoas, no superior de processos gerenciais, na especialização gestão empresarial, tudo gestão de pessoas. Então tu olha assim, ah, gestão de pessoas, mas cada um é uma realidade, então até o tipo de conteúdo de trabalho e a forma é diferente, não pode ser a mesma. Isso a gente acabou aprendendo ao longo do tempo, porque eu vinha do ensino superior, entrei aqui para trabalhar no técnico subsequente no primeiro momento, acabei aprendendo ali, adaptando. **E as principais diferenças para lidar com esses diferentes...** O tipo de conteúdo, mais técnico, um conteúdo mais de discussão, de elaboração de alguma coisa, fazer pesquisa... (Entrevistado 4)

[Há] um sofrimento do docente no processo de verticalização, né. Porque é muito difícil para adequar assim as metodologias, os conteúdos para ensino técnico. Eu penso que a gente não sabe fazer isso ainda, eu observo os meus colegas, não me coloco como sabedor, eu acho que também quem eu... Há lacunas com relação a isso. Mas os nossos cursos técnicos são mini bacharelados. Olho e fico procurando. Agora estava em discussão dos PPCs eu disse: ‘tem que ter alguma coisa diferente, não é possível o aluno de ensino técnico com 17 disciplinas, 20 disciplinas, eu acho uma violência’, mas a gente não sabe fazer de outra forma. [...] E, pelo fato de que a proposta pedagógica não é bem elaborada, dificulta na hora de tu ministrar as disciplinas também, né, e aí é muito difícil. Para mim é extremamente complicado trabalhar no integrado, porque eu nunca sei qual o nível de maturidade deles, eu nunca tenho certeza até onde eu avanço. Porque hoje eu tenho alunos na graduação de gestão de pessoas que foram alunos do técnico, e aí eu pergunto: ‘ah, vocês lembram de tal coisa, esse conteúdo vocês viram no técnico’, e eles: ‘ah, não, não lembro’. Aí eu fico me perguntando (Risos), qual é a efetividade desse trabalho que a gente faz, né [...]. (Entrevistado 5)

Aí é interessante, porque a nossa diretoria é formada por professores que são da área básica, e que aí dá aula no ensino médio, do primeiro ao terceiro ano, em disciplinas que se repetem todo ano. E quando nós expomos a nossa dificuldade, falamos em reunião ‘não coloca curso novo, está difícil para nós’, porque são muitas disciplinas, públicos muito diferentes, a gente passa muito tempo se preparando, fazendo material diferente, para falar a linguagem desses públicos, eles não entendem, falam que não, que é frescura nossa. Por exemplo, eu dou aula de cooperativismo, que eu amo, liga com minha pesquisa de mestrado, cooperativismo eu vou ministrar no ensino superior, já ministrei no técnico subsequente que já tivemos, ministro no técnico integrado, ministrei nos FICs, e assim, por mais que seja o mesmo componente curricular, é totalmente diferente por conta do público. (Entrevistado 13)

Outro aspecto que acentua a sobrecarga docente é o de que muitos câmpus dos IFs ainda estão em processo de finalização de implantação ou consolidação, fazendo com que sempre haja cursos novos, revisões de disciplinas em planos pedagógicos de curso, dentre outros. Como já há uma maior carga horária de ensino, com oferecimento de diferentes disciplinas (de diferentes conteúdos) pelo professor, o trabalho é intensificado pois, normalmente, há novas disciplinas (há relatos de oito, até dez disciplinas em um semestre, com metade sendo oferecida pela primeira vez). Segundo o entrevistado 13 “[...] então você vira escravo do trabalho, porque você tem que estudar, estudar muito, para conseguir dar aula”.

Em uma pesquisa sobre a transição para IF Maranhão, originado a partir do CEFET Maranhão, Costa (2016), destaca que a inserção de docentes em atividades para as quais não foram formados, especialmente os docentes do ensino básico e médio que passaram a ser docentes do ensino superior, mas também docentes do ensino superior que tem que ministrar aulas para o ensino médio, é um dos principais fatores de insatisfação e estranhamento do docente com o seu trabalho. Já Couto (2018, p. 124), em sua tese sobre a intensificação do trabalho docente no CEFET Minas Gerais, conclui que

O processo de intensificação do trabalho vivido pelos docentes na atualidade pode, além de comprometer a saúde desses trabalhadores, pôr em risco a qualidade da educação e os fins últimos da escola, na medida em que tais profissionais se encontram em constante situação de ter de eleger o que consideram central e o que pode ficar em segundo plano diante de um contexto de sobrecarga e hipersolicitação, cujas fontes estão nas infindáveis e crescentes demandas que lhes chegam dia após dia.

Observo que, nas falas dos professores entrevistados, outras questões são abordadas, dada a relação entre os tópicos. Retomando a fala do entrevistado 13, além das dificuldades de lidar com diferentes públicos decorrentes da verticalização, expõe a diferença de percepção quanto ao assunto entre professores da área técnica e da área básica, além de remontar a características de quem ocupa cargos de gestão. No perfil do gestor, que tem a defesa do *management* como uma característica dominante, esse aspecto foi abordado: cargos de direção exercidos por professores de diferentes áreas, muitos sem conhecimentos básicos de gestão. No caso do relato apresentado, explicita como afeta a prática de ensino dos professores de administração, pois disciplinas das áreas técnicas possuem uma dinâmica diversa de disciplinas básicas do ensino médio.

Na fala do entrevistado 5, percebe-se a crítica à falta de compreensão da proposta dos IFs e como fazer com que os cursos técnicos não sejam “mini bacharéis”, como o entrevistado menciona. É uma crítica que remete ainda a uma necessidade de unidade e amadurecimento da Rede e, com isso, a crítica de que alguns IFs, ou alguns *campi* de IFs, tentam ser mini Universidades, e não em ofertar cursos médio técnicos concomitantes, ao focar em graduações e técnicos subsequentes, não reconhecendo a particularidade de sua atuação.

Porém, é notório, na fala de muitos entrevistados, o fato de chamarem o IF de colégio e, ao mesmo tempo, abordarem o ensino superior, mesmo os coordenadores de curso de graduação (e se surpreendiam, pois não percebiam que o faziam). Nesses casos, o desajustamento de *habitus* e campo é evidenciado: há a compreensão de que o IF é uma escola, um colégio, foi assim que viram ao longo de sua formação mas, com a alteração principal de 2008, quando da criação e equiparação com as universidades, foi aberto um campo de trabalho para muitos que almejavam a carreira no magistério federal. Acreditam, quando entram, que é um investimento

similar, no entanto, ingressam em outra estrutura e a prática diária, e o *habitus* incorporado expressado na fala, apontam esses desajustamentos.

Para mim, mesmo tendo graduação, para mim é ensino técnico, por mais que um tecnológico lá seja graduação, para mim é uma escola, longe de ser uma faculdade ou universidade. Não é, talvez, não é como o IF se posiciona, mas é como eu gostaria que eles tivessem se posicionado e como eu enxergo ele. (Entrevistado 11)

A principal diferença seria a possibilidade de trabalhar com o ensino médio né [ir para o IF], que é algo que eu nunca me preparei para isso, que eu nunca me interessei por isso, nunca tive vontade, continuo sem ter vontade nenhuma de trabalhar com ensino médio. E, mesmo assim, eu optei por fazer essa escolha, sabendo que eu teria uma carga em ensino superior, **não seria simplesmente um professor do ensino médio**, eu poderia dar as minhas aulas de ensino superior também. Acaba que até hoje eu nunca dei aula no ensino médio, fiquei com aula só no ensino superior e na pós. [...] Então a gente procura deixar os professores que têm doutorado na área de administração para trabalhar na graduação e na pós. E os professores que têm só mestrado e especialização trabalham com o ensino médio. **E isso é um acordo entre vocês professores?** Informal. E acaba que aqueles professores que não têm doutorado na área preferem trabalhar com ensino médio, por ser de dia. (Entrevistado 1)

Um aspecto que reforça essa percepção de estarem em “um grande colégio” (Entrevistado 1), é a graduação seguir o cronograma do ensino médio, um dos pontos de reclamação dos docentes e destacado por coordenadores da graduação.

E é aquilo que a gente falou no início da entrevista, de ser uma tentativa de união do ensino médio com ensino superior mas, ao mesmo tempo, tem um abismo entre eles, assim. Então é tratado como a mesma coisa e, na minha opinião, não deveria ser. E isso não sei se é erro desde a política de criação dos IFs porque são coisas muito diferentes que são colocadas no mesmo barco, e isso dificulta muito o trabalho. “Te dou” um exemplo, do calendário acadêmico, que é o mesmo do ensino médio e do ensino superior, no meu câmpus, então, os alunos do ensino superior são obrigados a ir numa festa junina para ganhar presença relativa àquele dia, essas atividades de ensino médio. (Entrevistado 1)

[Rindo e com expressão de surpresa por perceber que chama de escola e coordena a graduação] Não tinha pensado..., Eu acho assim, por exemplo, a nossa... O curso integrado vai começar dia 03 de fevereiro, o curso superior vai começar dia 10 de fevereiro. A gente vai ter uma semana de planejamento, né, e a gente acha estranho porque as universidades começam em março, né, e aqui a gente começa em fevereiro. Então, assim, nesse ponto de calendário é bem rigoroso, quase que a mesma coisa para os dois. (Entrevistado 16)

A questão por detrás dessa discussão é, essencialmente, trabalhar com o ensino médio. Sendo um dos aspectos da verticalização e um dos motivos da existência dos IFs e de suas missões, muitos apontam como algo que tentam evitar, ainda que em disciplina da área técnica. Porém, dos que trabalham com ensino médio, a maioria relata um envolvimento e dedicação maiores desses alunos do que dos alunos de graduação ou pós-graduação e que isso é motivo de uma sensação mais recompensatória. É possível perceber nos professores novas disposições sendo desenvolvidas no campo, a partir da prática, que remetem a uma afetividade com os alunos.



[...] são três médios integrados [no câmpus em que atua] ... não fomos preparados para isso, mas tem colegas que relatam que o interesse do aluno, prazer de estar em sala de aula no ensino médio é muito melhor que com o ensino superior. Dizem que os nossos alunos do ensino médio são muito mais interessados, comprometidos do que o do superior. (Entrevistado 1)

É um desafio, não é tranquilo, é bem difícil, tem que preparar muita coisa e, ao mesmo tempo, eles são uma outra geração. As nossas referências, nossos exemplos não servem para eles e eles não têm nenhum contato profissional, então eu iniciei as aulas explicando o que é uma empresa, uma organização pública..., difícil falar de um universo profissional que eles não têm contato, tem que perguntar para a mãe e o pai, e às vezes pai e mãe, dependendo das funções que ocupem, também não sabem ajudar. Então, fizemos visitas técnicas, coisas que comecem a “ajudar eles” a relacionar... [...] **Para muitos é um demérito dar aula para o ensino médio**, não no nosso câmpus. Eu acho que todos que estão envolvidos não tem problema, mas eu escuto isso bastante dos outros diretores, que tem gente que não quer dar aula para o ensino médio integrado, até porque é mais exigente, uma responsabilidade maior, são menores de idade, precisam de disciplina. A coisa é bem caótica, eles conversam, mexem no celular, a gente tem que mandar bilhete para casa... Tudo que tu planeja demora muito mais tempo com eles. [...] **É realmente um reaprender, um fazer diferente, mas eu acho bem recompensador e eu gosto de dar aula para eles, e gosto de dar aula para o superior. Em alguma medida é uma novidade trabalhar com eles. São perfis bem diferentes. No curso superior, obviamente, as pessoas são mais cansadas, mais passivas.** (Entrevistado 2)

Quando você começa na docência, se você gosta daquilo, se eu não estivesse gostando eu já teria abandonado há muito tempo. Como eu gosto, eu sou apaixonado pelo que eu faço, e aí assim, não tenho nenhum outro problema em relação a ministrar aula, dou aula para adultos, mais jovens, mas eu prefiro não trabalhar, por exemplo, com ensino médio. [...] eu acho isso muito complicado [a verticalização]. Porque eu acho complicado, eu entendo a necessidade de a gente saber lidar com os variados públicos só que, por exemplo, eu não dou aulas para o ensino médio, eu não sei se eu saberia lidar bem com aluno de ensino médio... [...] talvez eu não consiga lidar bem com esse tipo de perfil de aluno no contexto que existe dentro do Instituto Federal em que trabalho [...]. (Entrevistado 15)

Os posicionamentos referentes ao ensino médio ressaltam as disposições dos *habitus* dos agentes, que necessitam se adaptar a uma realidade diversa daquela onde foram construídos, a maioria em universidades. Uma formação voltada para a educação profissional tecnológica, foco da carreira, parece ser necessária para que desenvolvam novas disposições, além do confronto com a prática diária.

Como o professor de Administração é bacharel e atua em uma carreira que envolve ensino básico, está sujeito às orientações da LDB/1996 havendo, por isso, necessidade de fazer uma especialização em docência ou uma graduação em licenciatura<sup>52</sup>. A especialização em educação profissional entra(ria), assim, como capaz de auxiliar os professores nesse processo, porém, como os professores entrevistados indicam, há falta de informação e de orientação quanto a essa exigência. Em alguns IFs é algo posto já no edital do concurso, em outros há

<sup>52</sup> Esta exigência é apenas para quem ingressou a partir de 2013, quando a Lei n. 12.772/2012 entrou em vigor.

orientações e em outros os professores até desconhecem a exigência e não há qualquer orientação do IF nesse sentido.

Não sabia. Fiquei sabendo, daí fiz uma pós a distância. [...] Optei por pagar e fazer a distância, um ano e meio. **Contribuiu com a tua prática?** De forma nenhuma, eu sinto que eu comprei o diploma [e riu]. (Entrevistado 1)

Eu não sabia. E depois, com a expansão, se houvesse esse crivo no edital, nem teriam professores. Eu tive a oportunidade de iniciar a licenciatura em educação profissional em 2014, mas optei pelo mestrado, até tentei, mas não tinha como fazer tudo, não tive afastamento [...] Ainda tenho que fazer a pós. (Entrevistado 3)

Tem esses rumores da necessidade de fazer uma licenciatura, alguma coisa nesse sentido, mas confesso que ainda não tenho e não pensei quando vou fazer, como eu vou fazer, se é que vou fazer. A minha prioridade é o doutorado. Eu vou fazer depois do doutorado, e se for obrigatório, porque também tem algumas críticas, assim, a essa questão, de ah, tem que ter licenciatura, sabe. (Entrevistado 6)

Eu nem sabia que tinha isso, essa discussão. Faria algum sentido, não sei se uma licenciatura, acho que o IF deveria investir mais em capacitar o docente, não sei se a licenciatura capacitaria. Acreditaria mais em treinamentos específicos, uma preocupação de te preparar para a sala de aula, e num tempo menor do que o de uma faculdade. (Entrevistado 13)

Esse paradoxo foi observado pois quase todos os professores entrevistados destacaram a necessidade de formação continuada para os docentes, inclusive era o que colocavam de sugestão, algo que entendem que o IF precisa melhorar. Já a formação no formato de uma especialização em educação profissional aparenta não estar suprimindo essa necessidade, mesmo para quem já a cursou.

A formação continuada para professores nos IFs é vista como algo deficitário na Rede, mas que entendem ser necessária para que aprendam novas e melhores formas de lidar com os diferentes públicos, especialmente o ensino médio, trocar experiências, práticas e metodologias. Também percebo como uma necessidade de uma maior identidade do que é trabalhar na Rede e em um IF que, por sua vez, está conectada ao mencionado sobre a visão que se tem do IF como um colégio que oferece ensino superior e pós-graduação.

Eu acredito na formação continuada também. Eu acho que nós temos que fazer a licenciatura lá, a formação de professor, [mas se] e não rever as práticas, não enxergar realmente o aluno lá com as necessidades dele, tentar adequar as metodologias. Eu penso que ajuda, mas isso não exige a instituição de ter que investir em formação continuada, e eu acho que a gente faz muito pouco isso. (Entrevistado 5)

Aí que eu falo que para nós professores, de uma forma geral, o que falta é formação continuada para professores voltados à prática de sala de aula, isso é uma coisa que eu acho que falta muito, um programa institucional de formação continuada para os professores, no uso e disseminação de práticas em sala de aula diferenciadas. Porque se você não aprende como vai usar, se você não sabe, se você não conhece como é que você vai usar? Você vai fazer o quê? Você vai montar os *slides* achando que está abafando com seus *slides* todos coloridos, lindos e maravilhosos, mas você vai de novo lá na frente para dar uma aula expositiva [...] eu acho que um programa de formação continuada ele é primordial. Ele teria que ser uma coisa institucional, facultativa para o professor, mas obrigatória para instituição. (Entrevistado 10)

É possível perceber que a busca por uma formação continuada e voltada para a educação profissional é necessária para o desenvolvimento do senso prático do que é ser professor EBTT de Administração. Segundo Bourdieu (2011b, p. 42),

os ‘sujeitos’ são, de fato, agentes que atuam e que sabem, dotados de um *senso prático*, de um sistema adquirido de preferências, de princípios de visão e de divisão de estruturas cognitivas duradouras (que são, essencialmente, produto da incorporação de estruturas objetivas) e de esquemas de ação que orientam a percepção da situação e a resposta adequada.

No caso, pensando nesses professores formados dentro da estrutura de universidades e faculdades, sem formação didática, suas estruturas incorporadas se chocam com as práticas nos IFs, sendo necessário agregar novos esquemas de ação.

Outro aspecto da carreira EBTT, que divide as opiniões dos professores, é o Reconhecimento de Saberes e Competências, previsto na Lei 12.772/2012, que regulamentou as carreiras do magistério federal. O RSC é um reconhecimento que o docente EBTT pode adquirir, após um processo de análise, por uma banca, de seus conhecimentos, experiências e competências, que equivale à RT de um nível acima do seu e possui três níveis: RSC I, RSC II e RSC III. Como já apresentado nos dados, a maioria dos professores de Administração possui RSC III, ou seja, são mestres que com o processo de RSC recebem a RT de doutor.

A percepção sobre o RSC varia entre os professores. Os professores com o perfil mais acadêmico tendem a ser mais críticos e até contrários ao RSC, um dos motivos é eles já estarem investidos na carreira docente, com doutorado ou pensando em cursar um quando ingressam. Outros, destacam que essa política é positiva e valoriza os professores na carreira. Mas, de modo geral, todos pensam que a forma de concessão desse direito deveria ser revista e padronizada, pois o processo de concessão é baseado em montar um processo com documentos que comprovem saberes adquiridos ao longo dos estudos e vida profissional, mas não há verificação prática desses saberes e competências. Dos professores entrevistados, apenas um dos que não tem doutorado, não recebe RSC (ou seja, dos 15 professores restantes, 5 possuem doutorado e 10 recebem RSC atualmente).

É um absurdo, um absurdo. Acaba desvalorizando ainda mais o teu estudo prévio. Acomoda. Eu tenho um colega, dos 6 professores da nossa área, apenas 1 não tem doutorado, e ele não tem interesse nenhum em fazer doutorado, ele já ganha como doutor e não quer se incomodar por mais quatro anos estudando. [...] Acho que isso é uma política muito errada do governo, até não sei qual governo implementou isso, mas muito equivocada. (Entrevistado 1)

Recebo. Não sei como será agora, com as mudanças políticas que estamos vivendo, talvez as pessoas passem a repensar. Quero fazer meu doutorado, já queria. Mas certamente eu tive colegas que disseram que não tinham planos de fazer doutorado porque estavam tranquilos com a RSC. (Entrevistado 2)

2013 que foi quando foi criado o RSC, para mim saiu perdendo [está se referindo a Lei 12.772/2012, que entrou em vigor em março de 2013]. Então a minha avaliação vai ser um pouco negativa. A gente progredia a cada dezoito meses, e aí passou a progressão a vinte e quatro meses, então ela melhorou um pouco o básico, eu me lembro disso, que eu me lembro das alterações, eu não... Porque na verdade ele era um processo para valorizar aquelas pessoas que tinham mais tempo na carreira e tal. E aí [agora], qualquer momento, está tranquilo, tu acessa esse reconhecimento de saberes e competências, mas, sei lá, não sei se a gente está agora meio em risco de perder isso. *Você recebeu?* Sim, levei na justiça e recebi. (Entrevistado 5)

Eu recebo. Para mim é ótimo porque eu recebo, mas eu penso que os critérios utilizados eles não são comuns para toda Rede, então cada IF estabeleceu seus próprios critérios. [...] assim, eu acho que para ser justo além de você juntar uma documentação comprobatória, [...], então ali você demonstra os seus saberes, mas as suas competências eu acho que elas ficam um pouquinho em detrimento no nosso caso [...] (Entrevistado 10)

Cara, eu sou contra. Eu acho que, meu, você tem que ganhar conforme a sua titulação, né, RT por titulação, eu acho que assim, se você... isso até para mim, não é que ele reconhece que o cara tem saberes, ele inibe o cara buscar mais, entende. Porque, para mim, essa RSC é uma picaretagem, assim total, tipo, tudo que me cobram lá de pontuação é tão fácil conseguir aquela pontuação, e o modo de comprovação é tão, talvez muito vulnerável, pontos assim, teve até movimentos aí de que ia acabar, eu sou totalmente a favor [a acabar]. [...] Eu, quando eu entrei, eu não peguei, eu poderia ter pedido, não peguei, porque eu já estava acabando o doutorado também e tal, e depois quando acabei o doutorado eu até pensei em ir atrás pegar o valor lá, mas eu achei até... eu não vou falar que é totalmente, assim eu pensei quanto à moralidade, não quanto à legalidade, mas quanto à moralidade disso. (Entrevistado 11)

Como mestre eu recebo como doutor. Eu confesso que vi com maus olhos quando entrei. Eu acho bom, porque nós somos interesseiros e individualistas né, então quando pensa assim: 'ah vou ganhar mais', isso é ótimo. Mas se eu pensasse a um nível, pensasse que é dinheiro público, e que está gastando com professor e tudo o mais, já pensaria negativo. [...] talvez se colocasse assim, você vai ter o RSC durante tanto tempo e nesse prazo você tem que buscar um doutorado ou um mestrado, né, talvez uma exigência um pouco maior para as pessoas receberem. (Entrevistado 13)

Eu não recebo RSC, eu não dei entrada nesse processo. Eu já sabia de RSC antes de entrar [...] Eu acho, vamos lá, eu penso que é assim, RSC, [...] eu particularmente eu gostaria de entender as razões que levaram à criação da RSC, não convence, mas assim, eu vejo como um benefício, e você pode ou não lançar mão dele. (Entrevistado 12)

Quanto ao RSC, as diferenças entre as regiões são importantes. Como mencionado nos perfis, o acesso a programas de pós-graduação, especialmente em nível de doutorado e na Administração, está concentrado nas regiões sul e sudeste. Assim, professores das demais regiões necessitam de um investimento maior para se capacitarem.

A discussão do RSC remete aos capitais e estratégias no campo. Desde a posse do capital econômico, no sentido básico, associado à remuneração, à possibilidade de busca de capital cultural. Quem já possui o capital cultural institucionalizado (o diploma de doutor, um capital escolar), critica a busca simples pelo capital econômico com o RSC que, no caso, é menos valorizado simbolicamente. O peso maior no campo está associado ao capital cultural institucionalizado, aportado pelos diplomas, e incorporado a partir do conhecimento adquirido

na prática profissional anterior. Capitais que refletem e reforçam o *habitus* gerencial presente no campo.

A análise apresentada até o momento permite perceber a visão que os professores possuem do IF e da Rede e suas percepções sobre o que é ser professor de um IF e estar na carreira EBTT. Alguns pontos que já foram abordados, como perceber o IF como um colégio, atuar em câmpus pelo interior e a verticalização do ensino, reverberam em outros aspectos como a carga horária para o ensino, pesquisa e extensão, o controle de horários e a percepção de diferenças e semelhanças com a carreira MS. Segundo o entrevistado 3:

“Te confesso” que fiquei uns dois anos, já no IF, sem saber. Quando eu cheguei no IF, tinha uma carência grande de professor, a expansão estava começando, muitos cursos, ainda não havia maturidade suficiente para escolher os cursos de acordo com APLs... [...] Quando eu cheguei, eu tive uma carga horária de 21 horas. Então, para quem estava chegando, sem saber o que era a carreira EBTT, eu queria só dar conta do recado. Quando a gente chega em um local, ..., principalmente para mim que já vinha com outros desafios, missão dada é missão cumprida. Eu queria dar conta daquilo dali, mas sem me dar conta de onde eu estava, o que é essa educação profissional, o que é esse ensino médio integrado. Eu não sabia o que me esperava. Eu só fui perceber isso, realmente, quando fui fazer o meu mestrado. (Entrevistado 3)

A alta carga horária em sala de aula é uma característica comum a quem está na carreira EBTT. Na prática, evidencia mais foco no ensino do que na pesquisa e extensão na Rede. Essa carga horária elevada no ensino está presente na fala da maioria dos entrevistados, que possuem até 12 horas aula estando com cargo de gestão e de 14 a 18 horas aula por semana sem estar na gestão.

*A tua CH de sala de aula diminui por ser diretor?* Deveria. Então, eu tenho menos carga horária que os outros agora, no semestre anterior não. Ocorre que nós temos um número reduzido de professores, nós temos só cinco da área, temos problemas de pessoal. (Entrevistado 2)

A carga horária de aula de quem é coordenador a gente procura deixar em torno de 12 horas aula, se tiver 10, ótimo, mas eu estava com 14, dando aula, por isso estava muito pesado, e agora estou com 17 horas aula, também não é pouco. Mas é porque aí tem outro problema, como o diretor gosta muito da gente [professores de administração], [...] Então todos nós temos cargos de gestão, isso pesa muito na nossa carga horária, e o diretor não quer abrir mão porque sabe que a gente consegue fazer. (Entrevistado 7)

Sim, eu acho que, eu brinco, que legalmente, de acordo com nosso PIT aqui, que é o plano individual de trabalho, a gente não tem tempo, porque hoje eu estou com 12 horas em sala e eu tenho 20 horas de gestão, então já dá 32, mais 8 horas de preparação e tal, acabou minhas 40 horas. Porém, a gente, do ponto de vista prático, a gente tem um tempo considerável, então 12 horas é meu limite de carga horária enquanto eu estou na gestão, o que eu acabo mesmo é fazendo pesquisa com meus colegas de doutorado, a gente acaba fazendo artigo junto. Eu acabo mesmo priorizando a pesquisa por conta de que é minha maior paixão, ou eu acabo arrumando tempo, se tiver que trabalhar num sábado ou domingo, ficar aqui manhã, tarde e noite eu estou ficando, por conta de que eu gosto mesmo da pesquisa. Mas eu vejo a grande maioria dos colegas dizerem: ‘olha, eu não tenho tempo, eu tenho 18, 19 aulas, a gente tem orientação dos estágios, a gente tem orientação de TCC e que

acaba não dando tempo, que eu não vou trabalhar mais que minhas 8 horas por dia'. Tranquilo. É um direito seu. (Entrevistado 6)

A carga horária no ensino é o que prevalece na prática do professor de Administração EBTT. Associada a ter que traçar diferentes estratégias e metodologias para os diferentes públicos, é o que toma a maior parte do tempo do professor. Além de que, como é possível perceber na fala do entrevistado 6, a questão da carga horária em sala de aula se desdobra em um ponto importante: o investimento na carreira docente federal, que envolve trabalhar com pesquisa e extensão, mas a maioria dos professores relata não ter tempo nem incentivo para pesquisa nos IFs, especialmente quando ocupam cargos de gestão. Os que indicam que fazem pesquisa ou estão cursando mestrado ou doutorado, ou fazem pesquisa com os colegas e grupos de suas instituições de formação, não o fazem “no” IF.

Então, eu tive até o ano passado [2018] um projeto formal, cadastrado na Pró-Reitoria de Pesquisa, com verba, com aluno bolsista, mas eu decidi não fazer mais, porque a burocracia me deu mais trabalho do que a minha pesquisa. Foi um desestímulo total. E muitos dos professores que trabalham no meu câmpus pensam que nem eu. [...] *E o câmpus ou o IF não exige que tenha?* Não. Não exige que tenha pesquisa. Nem extensão. Isso é um outro grande viés do IF, pelo menos no meu câmpus, uma preocupação especialmente com o ensino. Não é fomentado de forma nenhuma a pesquisa e a extensão, digo, não é estimulado, fomentado até é, mas não é estimulado que os docentes participem de pesquisa e extensão, porque o que interessa é carga horária em sala de aula. A maioria dos professores tem carga horária de ensino, não tem pesquisa e extensão. [...] Por exemplo, agora eu fiz a minha planilha de progressão, para eu atingir a pontuação mínima necessária para progredir. Apenas as minhas horas de sala de aula já bastaram. Então eu não precisei comprovar mais nada, de uma planilha gigantesca, eu só coloquei ali as aulas que eu já dei. (Entrevistado 1)

Até incentiva, mas não dá condições. Então, por exemplo, eu faço tudo fora e não coloco nada no meu PIT<sup>53</sup>, e nada que eu publico está lá como professor do IF, eu coloco lá como USP. Porque o IF não dá as condições de tempo. A gente dá um absurdo de aula. Não dá as condições de recurso material, eu não tenho sala, não tenho nenhum computador meu, não tenho impressora, não tem recurso financeiro, não tem recurso de tempo. Então, assim, eu não quero botar lá que eu estou, ‘ah, o professor do IF publicou em revista internacional’. Não, porque se o IF não deu nenhuma das condições para isso, eu não quero que a minha publicação, que o produto do meu trabalho no meu tempo fora do IF esteja vinculado a ele. Parece até meio mesquinho, mas eu acho que, assim, é uma questão, se eu começo a colocar tudo meu, como produção do IF uma hora eles vão falar assim: ‘pega a [resolução interna] aí e rasga e em vez de o cara dar, no máximo, 16 aulas pode botar que o cara vai dar 40 aulas que o cara produz, então o cara, ah, não precisa botar dinheiro, o cara produz, então por que eu vou botar dinheiro se a produção do IF é boa, se o nível de pesquisa do IF é bom?’ (Entrevistado 11)

O desconforto é mais acentuado nos professores que possuem o perfil acadêmico destacado, que desejam investir na pesquisa, mas entendem que os IFs não oferecem as devidas condições de atuação, por isso optam por continuar suas pesquisas individualmente ou

<sup>53</sup> Plano Individual de Trabalho. Também chamado de Plano Semestral de Atividades Docentes (PSAD) ou Regulamentação da Atividade Docente (RAD), cada Instituto Federal adota uma nomenclatura.

vinculadas a outros grupos. Nas falas, ficam claros seu *habitus*, o cálculo na busca por capitais e investimento no jogo, especialmente no campo acadêmico.

Por esse motivo, esse *habitus* marca uma posição diferente que professores com esse perfil possuem. Posição que é diferente dos que até gostariam de fazer mais pesquisa, mas não o fazem por falta de tempo, em função da elevada carga horária de ensino e, especialmente, por ocuparem cargos de gestão.

Porque eu estou na coordenação do curso, então é bem difícil fazer pesquisa e extensão sendo coordenador do curso também. Mas, como eu gosto muito, eu gosto muito da pesquisa, eu gosto muito da extensão, eu não vejo a hora de deixar a coordenação para poder me dedicar só a fazer isso. (Entrevistado 5)

Então, eu pretendo, a partir do momento que eu desligar da coordenação, porque a pesquisa demanda muito tempo de leitura, aí não tem jeito, tem que ler, tem que ir para campo [...]. (Entrevistado 14)

Hoje, assim, eu nunca tive tempo para dedicar em pesquisa, projeto integrador ajuda muito. Porque você imagina eu na coordenação, dando aula, estando em comissões direto, a gente tem que começar a negar a comissão [...] O projeto integrador basicamente você pega uma turma, tem duas horas por semana que é a disciplina que eles têm para pesquisar, divide a turma em grupo, cada grupo sorteia um professor daquele módulo, vamos supor de *marketing*, então ele pega *marketing*, escolhe mais uma disciplina do módulo, estatística, então eles estão fazendo um trabalho que vai fazer uma pesquisa de *marketing* usando estatística, e aí faz essa integração que seria o projeto integrador [...] Então o que a gente tem de pesquisa é isso, porque aí a gente consegue trabalhar pesquisa na carga horária de aula, vamos falar assim, não é com hora aula, mas é orientação de projeto integrador, coloca duas horas todo o semestre. (Entrevistado 7)

Entre os professores entrevistados é unânime a opinião de que o tempo e o incentivo à pesquisa nos IFs é pequeno, tanto pelo excesso de horas dedicado ao ensino, quanto pela quantidade de atividades extras em que necessitam se envolver (comissões, NDE, dentre outros), especialmente se aliadas a essas atividades estão cargos de gestão (coordenações ou direções). Um dos poucos que menciona ter tempo para pesquisa é o entrevistado 3 (que menciona a possibilidade de alocar até 10 horas semanais), mas em outro momento reclama da falta tempo para a quantidade de atividades como um todo. No entanto, sua fala estava direcionada a pesquisas mais pontuais, projetos com alunos do curso técnico, nos quais envolve extensão (similar a fala do entrevistado 7, recém apresentada, quanto ao projeto integrador).

A fala do entrevistado 3 faz menção à carga horária que pode ser destinada para a pesquisa no PIT em seu IF. O que menciona, e que é a quantidade de horas-limite de modo geral, é que são até 10 horas disponíveis. No entanto, o mais comum é não terem muito tempo para colocar no plano de trabalho pois, com a carga horária de sala de aula, o tempo de preparação e atendimento aos alunos, somado à presença nas comissões e grupos de trabalho,

quem faz pesquisa e/ou extensão acaba registrando menos de 10 horas no PIT, por vezes até uma hora, ou nem prevê.

Eu quis a coordenação. O que estava acontecendo, o curso de Processos Gerenciais estava sendo coordenado por pessoas que não eram da área [...]. Acaba que, por tabela, sou presidente do colegiado (de curso), do NDE, participo de todas as comissões obrigatoriamente, como a de retenção de alunos, a de avaliação escolar, várias comissões os coordenadores são compulsoriamente colocados. [...] Eu vou quando sou convocado, porque participo de oito comissões, então se eu for em todas as reuniões, de todas, sempre que houver um convite, vou acabar não dando aula, trabalhando. (Entrevistado 1)

O meu problema é o seguinte, vou te ser sincero, meu PIT nunca é aprovado. Porque eu pergunto para eles, vocês querem que eu fale a verdade ou que eu minta? Dizer que eu fecho 40 horas é mentira [...] ***E quantas horas por semana?*** 50, 51 horas, eu tinha em média, vou falar isso como referência: primeiro semestre de 2019, eu tinha nove orientandos, sendo sete de TCC do superior, um de pós-graduação e eu tinha mais três monitores, sendo um de sala de aula e dois do laboratório. Geralmente é uma hora para cada um, então eu tinha aí, só de orientações treze horas, entendeu? (Entrevistado 15)

Assim, a gente funciona com plano de trabalho, como a gente não bate mais ponto... Então, foi substituído pelo plano de trabalho, cada docente tem que fazer o seu plano por semestre, devem ser colocadas as disciplinas que vão ser ministradas, uma carga horária para atendimento a alunos, uma carga horária para preparação didática, e aí o resto da carga horária tu vai distribuindo em pesquisa, extensão, comissões, administração e tal e tem que fechar os quarenta. Então como eu também tenho coordenação, para mim é muito tranquilo... Tinha que botar para pesquisa uma hora só, tinha que botar um pouquinho assim porque senão não tem como, e aí também não é norma, ter na pesquisa x horas. (Entrevistado 4)

A distribuição de carga horária leva à discussão do controle do tempo e de horários dedicados ao trabalho. Nas falas dos professores, além das colocações quanto ao tempo que conseguem destinar para cada uma das atividades, o modo como é feito o controle das 40 horas semanais foi mencionado em todas as conversas. Além do preenchimento do PIT, em que distribuem a carga horária semanal do semestre, e do relatório das atividades no final do semestre, muitos professores possuem ponto, eletrônico ou manual. O que entendo ser cada vez mais perceptível, além do controle de horários, é o controle do tempo e dos corpos, característico do avanço do *management* por todas as esferas da sociedade.

No meu plano de trabalho eu só sou obrigado a estar lá nos horários de aula e de atendimento ao aluno. Tem câmpus que tem que bater ponto, aqui não tem que bater ponto [os que tem ponto são para os horários de aulas e atendimento de alunos]. [...] Quando eu entrei, o diretor de ensino, na época, ficava no câmpus até às 22h e 30 para ver se alguém encerrava a aula antes das 22h e 30,... né. Agora eles não fazem mais isso, mas indiretamente rola. [...] É uma discrepância abismal perto do MS. (Entrevistado 1)

A gestão foi contra [colocar o ponto eletrônico para os docentes], tipo, uns três anos eles aguentaram, não, não, não, foi ordem judicial e ele ou implementava, ou ia responder por improbidade. Então agora a gente está em fase de teste e vamos ver como vai ser. Porque, além de bater ponto, fica muito burocrático, então quando eu fico mais de dez horas tenho que justificar, quando eu fico menos eu tenho que



justificar, [...] **é muita ferramenta de controle com pouca ferramenta de incentivo**, de liberdade para a gente fazer coisas diferentes. (Entrevistado 6)

Fora isso [preenchimento do PIT], aqui a gente faz assinatura, a gente usa a folha de ponto convencional, tá. Para os técnicos administrativos é que funciona o ponto eletrônico, para docentes é a folha de ponto convencional mesmo. **E essa folha de ponto você tem que especificar todas as semanas, quarenta horas, ou não é necessário?** Não, tem que especificar. Eu assino essa folha de ponto todos os dias, e lá eu vou especificar o que eu fiz durante o dia, eu tive aula, a gente usa lá umas nomenclaturas, umas abreviaturas para a gente poder discriminar as ações durante o dia, que foi atividade de extensão, de pesquisa, essas coisas assim. **E o que você acha?** É aí que tá. Eu penso que como qualquer empregador, o Estado também precisa ter um controle sobre as atividades do seu colaborador, isso aí é natural, mesmo porque tem que ter realmente algum controle. Se está a contento ou não de ambas as partes é uma outra discussão, mas que efetivamente um controle tem que existir, tem que existir. (Entrevistado 12)

Tem ponto, nós temos o ponto eletrônico, é bem recente, foi nesse semestre. Nós precisamos bater só quando estamos em sala de aula ou convocação, outras atividades não é necessário. Eu acho que é interessante o ponto, mas aqui no câmpus a gente não tem uma estrutura. Agora estou na minha casa, quando estou preparando aula, que tenho que pegar material, livros diferentes. Então, se tivesse uma estrutura bacana para a gente levar tudo e trabalhar lá, acho que o ponto seria eficiente sim. A gente teria que se organizar dentro das 8 horas, ir lá e render no câmpus. Hoje, sem ter estrutura, acaba que o ponto é bem complicado. [...] (Entrevistado 13)

A diferença de opinião do controle de horários novamente reflete as diferenças de perfis, e assim de *habitus*. Os entrevistados 1 e 6, que estão mais associados ao perfil acadêmico, se mostram mais descontentes com o controle e até lançam uma comparação direta com a carreira do MS, que entendem possuir mais liberdade neste sentido. Os entrevistados 12 e 13 têm o perfil profissional dominante e são mais favoráveis ao controle de horários e, até mesmo, à instalação de ponto, embora não signifique que concordem com a forma como é feito. Por virem do mercado, como gostam de indicar, destacam que é necessário o controle, o que nos indica, nesse perfil, um processo de internalização maior das disposições do *management*. Já o entrevistado 2, que ocupa cargo de gestão e está mais associado ao perfil militante/defensor, apresenta disposições incorporadas do *management* da instituição em que atua:

A parte administrativa sempre nos coloca um desafio muito grande, nos colocam em situações. E as pessoas são complicadas também. As coisas não avançam. Penso isso sempre: ou eu vou passar os meus dias cuidando da vida das pessoas ou eu vou trabalhar, porque eu tenho muito trabalho! Eu não consigo supervisionar e ficar dizendo o que a pessoa não faz, o que a pessoa não cumpre, que a pessoa tem que fazer mais, se a pessoa chegou no horário, se não chegou. [...] Acho que a gente tem que ser mais críticos com as posições dos sindicatos que defendem cegamente privilégios que eu considero errados. Essa questão do ponto é uma delas. Acho que a gente precisa encontrar alternativas que sejam mais sérias do que um ponto por exceção. Encontrar uma alternativa em que as pessoas de fato trabalhem, porque acho que isso depõe contra a categoria. (Entrevistado 2)

Hoje nós temos um ponto eletrônico, biométrico, registro biométrico inclusive, ele não é só eletrônico, ele é eletrônico e biométrico, de botar o dedão mesmo. Os professores têm previsão de registrar biometricamente 60% da sua carga horária semanal, não necessariamente no período de aula, é bem estranho. [...] **Há quanto**

*tempo...?* Olha, tem uns dois anos, viu. Não foi tranquilo. Agora está. Todo mundo se acostumou e tal, mas foi bem tumultuado. Eu acho que quem não quer trabalhar continua não trabalhando, quem não quer trabalhar vem aqui e registra, depois fica na internet, *Facebook*, no *Instagram*, jogando paciência. Eu acho que é uma forma de você obrigar que a pessoa esteja no câmpus pelo menos, mas fazer com que as pessoas trabalhem, desenvolvam, especialmente no caso do professor é desestimulante. [...] Na minha opinião, o ponto para os professores, especificamente, ele atrapalhou no sentido de que, ‘ah, está fora do meu horário, eu não fico para a reunião, não. Já cumpri minha carga horária, já deu minhas oito horas do dia hoje. Eu estou indo embora’. Antes eu não tinha esse tipo de problema, IF não tinha esse tipo de problema. Então hoje você não consegue quórum de reunião porque os horários de registro de ponto, das pessoas que participam são diferentes, então você não consegue quórum. Entende? Então o ponto, ele é uma faca de dois gumes, mas eu acho que no caso do professor ele é desestimulante. (Entrevistado 10)

Esse aspecto remete à reflexão sobre o fenômeno da mercantilização da educação. O avanço do *management* ao mesmo tempo em que é um efeito desse processo, também concorre para a criação e sustentação renovada desse fenômeno. Porém, se por um lado temos, muitas vezes, um entendimento genérico e superficial sobre os significados do aumento do controle sobre a atuação dos professores em suas práticas, por outro lado, no nível micro de análise nos deparamos com uma ampla variedade de disposições decorrentes dos *habitus* dos agentes. O que indica que, ao contrário da visão homogeneizadora decorrente de um nível macro de análise, ou seja das políticas<sup>54</sup> implementadas no subcampo, encontramos nos níveis micro e meso uma ampla heterogeneidade de situações, revelando, por vezes, aspectos contraditórios entre as ações dos agentes vis-à-vis as suas percepções. Tal como apontado nas diferenças entre os perfis dos professores. Ou seja, entre aqueles que apoiam um controle de tempo e de horários e aqueles que os refutam, apesar de assumirem uma posição em defesa do *management*, indicando, assim, diversos tensionamentos decorrentes do processo de mercantilização.

Dos IFs que estão com sistema de ponto implantando, cada um possui sua própria normativa. Como aparece nas falas, alguns é por registro manual e outros eletrônico, em alguns é necessário registrar as 40 horas semanais, em outros apenas os horários de atendimento de alunos e de aulas e em outros um percentual da carga horária semanal é estipulado (entre 50% e 60%).

A implantação do controle de horários é, via de regra, uma imposição de algum órgão de controle do estado, como o Ministério Público. A explicação está no fato de a carreira não ser contemplada no Decreto n. 1.867 de 1996, que dispensa o controle de frequência de algumas carreiras, dentre essas a do MS. Porém, como a carreira EBTT só foi criada em 2008 e desde 2012 está equiparada por lei com a do MS, há discussão e disputa sobre o assunto. Brito e

---

<sup>54</sup> É evidente que ocorrem disputas e diferenças dentro do campo político e na elaboração das políticas. Porém, a consolidação dos documentos, tais como as leis e normas, tendem a homogeneizar uma diretriz.

Caldas (2016) mencionam que os docentes EBTT continuam pleiteando o disciplinamento legal da divisão de carga horária de trabalho similar ao docente do MS. Já os sindicatos, como SINASEFE e ANDES, além dessa busca, continuam pautando uma unificação das carreiras.

Esse é um dos assuntos que marca a atuação na carreira EBTT. Sua distribuição de carga horária e o controle sobre ela, é um dos aspectos que melhor indica o desajustamento do *habitus* dos professores de Administração. Ao mesmo tempo que marca o desajustamento, leva ao desenvolvimento de novas práticas, como constroem seu dia a dia, que geram novas disposições a serem incorporadas, mas, claro, filtradas pelas disposições já existentes de seus *habitus*. É essa construção que faz com que esse subcampo tenha suas especificidades e, assim, sua própria lógica de investimento, sua *illusio*.

Um reflexo do controle da carga horária, mencionado na fala do entrevistado 13, é uma característica dos IFs que foi motivo de reclamação dos professores: não ter espaço apropriado para trabalho. As salas dos professores são compartilhadas, em média, com 10 professores, mas há um relato de salas com até três professores e relatos de sala única para todos os professores do câmpus, que é o caso do entrevistado 13, que mencionou que o câmpus não tem infraestrutura. As salas compartilhadas, que também é o espaço em que a maioria atende aos alunos e orientandos, reforçam a opinião dos professores de Administração de que estão em um grande colégio.

A atividade docente envolve tarefas como a preparação de aulas e correção de trabalhos e provas, que muitas vezes são feitos em casa mas, com a falta de espaço para o desenvolvimento dessas atividades no IF, a quantidade de trabalho que extrapola para o ambiente privado do professor é maior.

A gente tem duas salas de professores grandes, que ela é de todos, desde os professores das disciplinas técnicas, professores de filosofia, matemática, português, os professores da área de gestão e negócios e os professores da área de agrária. É tudo integrado. Quem tem sala diferente é a coordenação de cursos, mas que é uma sala para todos os coordenadores, [...] eu tenho uma dificuldade muito grande de concentração, então para “mim trabalhar”, escrever, preparar a aula, eu prefiro estar sozinho. Então nessa sala que eu estou hoje [coordenação] é melhor por conta do barulho, eu acho melhor. (Entrevistado 6)

Essa coisa do preparar aula, pelo menos a gente não tem estrutura nenhuma para ficar no Instituto, ninguém tem sala individual, até o grampeador lá não está funcionando direito [...]. [e enquanto estava na coordenação do CST] antes eu dividia a sala com mais três coordenações. Eu falava com o diretor: ‘eu não consigo trabalhar aqui, eu venho para cá e começa a me dar crise de ansiedade’. Eu tenho que fazer uma coisa, entra um aluno de uma outra, outra conversa na frente, começa a conversar ali. Eu não consigo concentrar, não consigo fazer nada e aí eu vou para minha casa e eu consigo fazer tudo. Eu falei: ‘eu vou trabalhar na minha casa’. Aí funcionou bem isso [agora a coordenação possui sala própria pois passou pela avaliação do MEC, que exige sala própria de coordenação para cursos superiores]. (Entrevistado 7)

Aqui a gente tinha uma única sala de professores, só que daí ela foi ficando pequena, porque foi aumentando o número de professores por conta do plano de expansão. Aí o diretor daqui, ele teve uma ideia que foi, em parte foi boa, mas por outro lado separou os professores, mas ele aglutinou por área, então nós temos as salas dos professores da área de gestão e negócio, a sala da linguagem e não sei o que mais, [...], então é uma sala que abriga oito professores da área técnica. (Entrevistado 10)

A discussão do controle de horários e das salas compartilhadas está diretamente relacionada com um aspecto que é o motivo de investimento na carreira docente para a maioria dos professores e, assim, um dos mecanismos iniciais da *illusio*: a flexibilidade. A possibilidade de poder definir seus melhores horários de elaboração de aula, adaptação e tempo para a pesquisa e extensão, correções de atividades, dentre outros. Nos IFs, além da carga horária de ensino mais elevada, o que já faz com que a flexibilidade seja menor, o controle fora desses horários contribui para o desajustamento.

A flexibilidade associada à carreira docente continua sendo um dos motivos de investimento na carreira mas, dada as características da Rede Federal, o avanço do *management* nas IEs e a políticas de governo e de Estado, é cada vez mais restringida, levantando também a questão de percepção de qualidade de vida na carreira. Como um professor destacou, a carreira permite uma flexibilidade mas, “se trabalha muito, algo que as pessoas parecem não ver, confundem liberdade com não ter que trabalhar” (Entrevistado 14):

Então, Larisse, é assim: a gente tem uma certa flexibilidade sabe, a gente consegue se organizar para ter uma qualidade de vida assim, fazer uma academia, [...] mas assim, a gente trabalha muito, sabe, tem uma ilusão de que o servidor público, principalmente nos Institutos Federais, trabalha pouco. O fato da gente ter flexibilidade assim, só que a estrutura é muito enxuta. Você pega uma Universidade, normalmente o cara que trabalha com produção e qualidade ele trabalha com produção e qualidade, né. Tem a obrigatoriedade de pesquisar para publicar e tal, que a gente não tem a obrigatoriedade mas, em contrapartida, eu já trabalhei com oito disciplinas diferentes com sete turmas, por exemplo, em um semestre. Entendeu? E turmas de níveis diferentes: graduação, técnico, ensino médio, pós-graduação. Então, assim, a gente trabalha muito, mas a gente tem muita flexibilidade, de repente eu tenho uma sexta livre, mas eu estou no sábado e domingo preparando aula, corrigindo prova. Em termos de carga horária a gente trabalha, eu trabalho, muito mais do que eu trabalhava na [empresa], por exemplo. Mas em termos de qualidade de vida e flexibilidade eu tenho muito mais também, eu acho que uma coisa compensa a outra. (Entrevistado 14)

Novamente uma referência aos perfis. O entrevistado 14 é do perfil profissional e destaca a flexibilidade maior no IF do que no ambiente empresarial, já o entrevistado 1, que possui perfil mais acadêmico sente mais restrição e desmotivação, indicando uma tensão entre o esperado e o real:

Eu acho que é uma prática muito mais frágil do que enquanto professor de universidade federal, mais efêmera, não é dado tanto valor. Eu acho que a carreira EBTT é uma carreira excelente para professores de áreas básicas, como matemática, física, química, etc. Mas para a gente que estudou, fez graduação, mestrado, doutorado em outras áreas, que não compreende diretamente as áreas básicas, acaba sendo muito difícil trabalhar, pouco motivante sabe. Não gera motivação, não gera resultado, tu tens pouco acesso às coisas, né. Então tu também sempre fica assim com aquela

atenção de dividir com ensino médio, o que também não está errado, tá na política de criação dos institutos, mas eu acho que peca muito essa questão do ensino superior. [...] Muito desmotivador! Fomos seduzidos por algo que não é mais [carreira de professor federal]. O que conforta é saber que não estamos sozinhos. Tá todo mundo insatisfeito, desmotivado. (Entrevistado 1)

Eu me sinto mais à vontade de trabalhar com cursos de graduação e de pós-graduação pelo nível dos alunos que a gente recebe. Essa transição realmente do técnico para graduação e para pós graduação eu acho que deixa o professor desgastado, desgasta um pouco o professor, porque o professor é como se fosse um carro ali. Ele fica de zero a cem e cinquenta, zero, cem e cinquenta, então o consumo do combustível vai ficar afetado e o veículo também não vai ter uma velocidade média para trabalhar. Eu enxergo dessa maneira, eu acho que acelera, freia, para, mais ou menos isso, entendeu? [...] Eu te falo isso porque a gente já teve casos aqui no IF, por exemplo, de colocarem a gente para dar aula de manhã, de tarde e de noite. É, só uma horinha de aula de manhã, ou então marca uma reunião de manhã, aí você tem aula à tarde e à noite, e aí como é que faz? Como é que fica sua vida? **Então, assim, esse trator que vão passando por cima da gente, a gente não pode se acostumar com isso.** (Entrevistado 9)

A questão da flexibilidade está associada à fragmentação do trabalho. Como aparece na fala do entrevistado 9, e nos diferentes professores ao falar sobre a verticalização, trabalhar com diferentes públicos e níveis de ensino soma-se a uma grande quantidade de trabalho administrativo em comissões e conselhos. Se a carreira docente sofre com níveis de precarização cada vez maiores (BACCIN e SHIROMA, 2016; OTRANTO, 2010), o volume de trabalho dos professores nos IFs, associado à sua fragmentação, faz com que sobrecarga seja ainda maior.

Nas falas dos professores, tal como a do entrevistado 10, quanto à implantação do ponto eletrônico para os docentes e como se acostumaram a esse fato; e a do entrevistado 9, quando diz que não se pode continuar aceitando que passem como trator por cima, é possível perceber uma submissão às exigências de controle do *management*. Inicialmente se oferece resistência, através de questionamentos, mas na prática todos cumprem e, com o tempo, há uma normalização. Isso evidencia a presença do *management* em instituições de ensino, como apresentado na seção sobre o assunto, em especial à maior concordância dos sujeitos com as regras impostas e à pressão do Estado para adoção de práticas gerenciais.

De modo geral, as diferentes falas dos professores entrevistados indicam um ponto central do *management*: o controle. Seja o controle de horários, de presença no câmpus, ou seja, um controle do corpo, mas também de cuidado e acompanhamento do aluno, através de indicadores como o índice de evasão dos alunos, especialmente para cursos de nível médio. O que faz com que os professores tenham um acompanhamento do setor pedagógico, com conselhos de classe destacando o “cuidado” para não cobrar demais, atentar para índices de reprovação e outros.

Eu acho que a gente consegue ser mais eficiente em conselho de classe, [...] Demorei a entender, eu participava e nem sabia o que estava fazendo ali. Eles colocavam foto do aluno e ficavam esse é bom, esse é ruim, ... e eu, porque que estão fazendo isso? Não entendia. Nunca tive devolutiva se aquilo dali funciona ou não. (Entrevistado 13)

Foram implementados vários instrumentos de controle. Tem um instrumento que é o PSAD, que é plano, Plano Semestral de Atividade Docente, e dentro desse PSAD uma outra ferramenta complementar, que amarra tudo, até os horários de atendimento. Você tem que colocar o horário de início, horário de término do atendimento. Ela considera a questão da incompatibilidade de você querer ficar os três turnos, incompatibilidade legal, [...] O que eu te digo que depende muito da gestão. Quem realmente impõe é o gestor, não tem uma padronização, o Instituto não tem uma padronização, vai depender do gestor. (Entrevistado 8)

Logo que nós chegamos no Instituto Federal, o nosso reitor, ele propôs ao grupo de professores de administração que gerenciassem, que ajudassem a fazer um planejamento estratégico. Então eu e mais quatro colegas administradores, montamos um *workshop* e levamos todo mundo a um local próprio de setores e construímos juntos, vamos dizer assim. A missão não dava para construir, nem valores, porque já estava definido, mas aí passamos a buscar estratégias setoriais, controle de ações. A gente conseguiu desenvolver um sistema e esse sistema passou a ser um guia para as metas e execução, e começamos a tentar capacitar as pessoas para isso. Eu não sei hoje como está esse processo porque, infelizmente, passou a ser um sistema muito seletivo, 'como seletivo?', eles reúnem coordenações, direções, pró-reitorias e reitor para decidir a respeito disso, isso não vai da base, então eu não saberia te dizer hoje como que é. (Entrevistado 15)

Como acontece com o crescimento de organizações, ocorre um processo de centralização das decisões e aumento da presença do *management* nos IFs, contribuindo para uma operacionalização da mercantilização da educação através das diferentes práticas realizadas pelos professores no subcampo. Porém, nas conversas, ao mesmo tempo em que indicam que está ocorrendo mais controle, sustentam que há necessidade de maior gestão e, portanto, de maior recurso ao *management*. As falhas que indicam, entendem que podem ser corrigidas com aumento do controle, corroborando o alastramento do *management* a ponto de torná-lo indispensável, como se fosse a única solução possível (*managerialism*). O que, por sua vez, está diretamente relacionado ao perfil gestor, perfil secundário dominante da maioria dos professores.

Eu acho que a gente precisa ter ainda uma uniformização, principalmente com relação a procedimentos, padrões, e indicadores e metas. Eu tenho plena consciência que você jamais vai conseguir desdobrar um objetivo, uma estratégia, se você não tiver as suas metas, seus indicadores, e colocá-los, quinzenalmente, mensalmente, na reunião. **Faltam metas?** Não só metas, mas métodos e estratégias. (Entrevistado 3)

[...] É gestão do controle só pelo controle, e o pior é que a gente está em gestão, é assim um total, como eu vou te falar, que palavra que eu vou utilizar assim, é um absurdo, uma coisa que não tem razão de ser aquilo [...] Eu me sinto oprimido, me sinto assim numa compressão imensa né. Ser obrigado a bater o ponto e continuar trabalhando, porque é uma determinação. A maioria se sente oprimido mesmo, essa é a palavra. (Entrevistado 5)

[...] eu acho que a falta do controle, a administração está aí no bojo né, a falta de controle do uso dessas coisas é que geram esse processo de corrupção e o aumento de

controle é importante. Por isso que eu não tenho nada contra botar o pontozinho lá, que aí eu vejo meus colegas que não vão trabalhar. Isso é injusto, e receber o mesmo salário que eu recebo, mas trabalhando. [...] (Entrevistado 15)

Aqui, felizmente, a gente não tem uma direção que é tão digamos, autoritária e controladora nesse ponto. Tem câmpus da Rede, do nosso Instituto Federal, que a gente sabe que o diretor cobra de estar lá, por exemplo, das oito da manhã às cinco da tarde. [...] E isso é uma discussão aqui, do ficar ou não na instituição, eu creio que isso é um problema geral, **porque eu hoje na gestão vivo mais a instituição e percebo assim**: quem não teve essa experiência, por exemplo, de coordenação, eu acho que enxerga que é obrigação dele na escola, é ir lá e dar as aulas, porque realmente é o que a gente pensa primeiro: ‘eu tenho que ir lá dar as aulas, né’. [...] Eu penso muito, assim, aquele ditado, quem não deve, não teme. Então se você faz bem o seu trabalho eles podem criar controles e tal e você está cumprindo a sua parte. E, às vezes, eu acho que o fato de eles cobrarem mais da gente tem, realmente, um lado positivo, para a gente produzir mais, eu acho que a gente pode oferecer mais (Entrevistado 16)

Ter, assim, um posicionamento muito mais claro do IF, ser muito forte no EJA, no técnico integrado, no médio; oferecer muito curso de extensão para a comunidade; acabar com pós *lato sensu*; acabar com pós *stricto sensu*; diminuir, assim, reforçar o que é a graduação, qual o foco da graduação, que deveria ser licenciatura; ter uma campanha institucional para o IF ser uma coisa única, propagandas, colocar para as pessoas saberem o que é o IF, uma educação, assim, pública, uma educação básica, pública, gratuita, de uma qualidade fenomenal [...] A questão do controle de carga horária, seria interessante se tivesse um ambiente para o professor trabalhar ali. Não tem. Não tem sentido você manter uma pessoa dentro de um lugar sendo que o lugar é horrível para trabalhar, [em outro momento falou: ‘a gente fala de IFerno, eu falo, é **IFerno** isso aqui’], mas eu sou a favor de um controle mais rigoroso de carga horária, e o que mais, é isso. (Entrevistado 11)

Na fala de alguns professores, como do entrevistado 16, se percebe a linha tênue que existe entre o ser professor e estar na gestão do IF e, assim, representar as exigências do *management*. Os professores que ocupam cargos de coordenação e, especialmente, de direção, assumem diferentes posições no campo, que levam a justaposições, como pode ocorrer em qualquer campo. Whitchurch e Gordon (2010) destacam que entre as características do *management* nas IEs está a maior separação (e até polarização) entre o trabalho acadêmico e a atividade gerencial e o aumento do controle e regulação do trabalho acadêmico pelos gestores (mesmo sendo professores) com uma percepção do enfraquecimento do *status* profissional dos docentes (que levam a falas como a do entrevistado 5).

O *management*, em sua essência, é um instrumento de controle. Como Cunliffe (2009) destaca, o *managerialism* é um tipo de lógica sistêmica, um conjunto de práticas de rotina e uma ideologia, uma maneira de fazer e ser em organizações, com o objetivo final de aumentar a eficiência através do controle. Para Shepherd (2018), estar na gestão dá controle sobre aqueles que fazem o trabalho, assim o *managerialism* é acompanhado pela crença de que os gestores devem estar no controle e exercer sua autoridade sobre os geridos.

A crítica é paradoxal, pois é direcionada ao sistema de gestão dos IFs, que está relacionado ao das instituições públicas, e a uma falta de controle de quem está ocupando os cargos de gestão, ou a um excesso de controle, e que se necessitaria de mais gestão. O que está evidenciado nas falas, em todo o caso, são as principais questões que envolvem o *management* em IEs, como a diminuição da autonomia dos docentes, o maior número de tarefas/rotinas administrativas, com estruturas acadêmicas mais enxutas, que levam a um aumento do número de docentes exercendo funções de gestão.

O *management* também exacerba o individualismo: tanto em termos da nossa sociedade, onde observamos cálculos “utilitários” na busca por ter algo e que reflète, dentre outros, na sociedade de consumo contemporânea, quanto no interior das instituições como as de ensino. No entanto, partindo de Bourdieu (2011b), sabemos que, na verdade, são estratégias de um *habitus* dos professores, no caso o *habitus* gerencial, frente as pressões que sofrem no campo. Mais de um professor relata que é “muito cada um por si”, correndo para dar conta de suas tarefas (o volume de trabalho é algo que contribui para isso, não é à toa que é uma das estratégias do próprio sistema a sobrecarga dos indivíduos) e, por vezes, quando há espaço para mais trocas, essas se dão com professores de outras áreas. A questão aqui é o individualismo reforçado pela Administração (e o *management*) e suas práticas, incorporadas pelos agentes – tanto por sua formação quanto pelo meio em que vivem.

Há falta de contato entre professores do próprio câmpus, depois entre professores de Administração do mesmo IF, mas de diferentes câmpus e, por fim, entre professores de Administração da própria Rede. Inclusive, normalmente no final da entrevista, me perguntavam como era no IF em que trabalho, o que eu pensava, como estava sendo a pesquisa e o que estava percebendo dos outros IFs e professores. Realmente percebi esse interesse em ter um maior contato, algo que pode ser interpretado como a busca por capital social dentro do subcampo. Como não é um subcampo que possui espaços de trocas já reconhecidos e compartilhados, visto que os congressos de Administração existentes, espaço de trocas entre professores e alunos de Administração, são dominados pelas universidades e seus grupos, ainda que tenha a participação de professores dos IFs, em especial os vinculados ao perfil acadêmico. Neste sentido, entendo que um questionamento a ser feito é se valeria disputar esses espaços ou construir novos.

Não, não existe essa integração, a gente não tem conhecimento das práticas de outros Institutos. (Entrevistado 8)

Formamos um grupo de professores de Administração do IF daqui, mas quase não temos contato, acho que é uma falha nossa mesmo. Os professores de arte



recentemente se organizaram e acabaram de fazer um evento enorme de encontro de professores de artes, nós da “Adm” estamos falhando. (Entrevistado 13)

O processo de individualização também esvazia as lutas coletivas, o que pode ser percebido pela afastamento da maioria dos professores entrevistados dos sindicatos: apenas dois são sindicalizados atualmente. No entanto, alguns destacam que o sindicato poderia contribuir e seria importante, mas não acreditam que o sindicato, no momento, os representa e há relatos de aversão a essa representação em alguns casos. Os dois professores sindicalizados estão no SINASEFE, sindicato mais forte nos IFs, tanto para a carreira docente como para a de técnicos administrativos, e optaram pela adesão por influência: um, do pai, que também foi professor da Rede, o outro, a partir do que aprendeu no mestrado. Ambos mencionam a possibilidade de proteção jurídica do sindicato como justificativa para as suas sindicalizações.

Não participo. Não tenho interesse. Eu não sou muito informado nisso para falar a verdade. Os dois professores que são sindicalizados no meu câmpus são muito meus amigos, então talvez a minha opinião seja enviesada, eu acho que são pessoas muito interessantes, engajadas na carreira, mas a minha opinião é que não serve para muita coisa, serve para fazer movimento, plataforma. (Entrevistado 1)

O sindicato do Instituto ele é político, ele não... O que ele está preocupado, na minha visão, é com questões ideológicas e políticas, e não em trazer benefícios ou melhorias ou corporativismo ou a questão da carreira docente, é muito discursiva. (Entrevistado 8)

Não. Eu fui sindicalizado quando eu trabalhava na universidade particular, depois que eu entrei no Instituto eu não me sindicalizei. Apesar de que, quando tem reunião, eu vou, participo, mas não me sinto... eu não penso do jeito que ele se propõe, entendeu? Chega lá, tem que fazer greve e aí eu questiono: ‘mas por que uma greve? Não tem outras ações?’ ‘Não, tem que ser greve’. Não me representam, então não pago. (Entrevistado 7)

Não sou. O ANDES talvez contribua, o ANDES e o ANDIFES, mas o SINASEFE ele está muito mais preocupado com a carreira dos TAES, que eu acho válido para os TAES, eu acho que eles têm que ter o sindicato deles. Mas, por exemplo, essa questão do ponto para o professor, o professor EBTT ele tem que registrar ponto porque o ministro, porque o juiz disse que o EBTT não está no mesmo decreto do pessoal do ensino superior. Lógico que não “tá”, não existia. [...] E o que o SINASEFE fez? Aqui pelo menos, não sei no resto, ou você elimina o ponto, a obrigatoriedade do ponto para todos, inclusive os TAES, ou você põe todos batendo ponto. Então como é que um sindicato desse me representa? Não me representa, ele não representa, entendeu? Já o ANDES e o ANDIFES, já tem um posicionamento mais direcionado para o professor. (Entrevistado 10)

Sou, sou sindicalizado, SINASEFE. Me sindicalizei recentemente. **Por quê?** Porque eu percebi que a instituição pública, infelizmente, diferente da privada, algumas coisas você acaba tendo que judicializar. [...] E estou gostando muito. Vejo que hoje o sindicato mudou muito, principalmente no IF, não vai brigar por reposição salarial, porque não vai ter, então vai brigar pelo o quê? Por melhorias. Eu apoio muito isso. **O mestrado [sindicalizou após o mestrado na área de políticas públicas] alterou tua percepção do que era/é o sindicato?** Com certeza, com certeza [riu]. (Entrevistado 3)

Eu sou desde o início [SINASEFE]. Mas eu, assim, participo bem pouco do sindicato. Sabe, quando tem reunião de pauta, alguma coisa assim, mais quente de greve, alguma coisa assim, eu procuro participar. Mas eu me sindicalizei mais, assim, para uma

questão de proteção também, meu pai me falou, se sindicaliza e tal, então... com as coisas, se você tiver alguma coisa jurídica, o sindicato tem advogado que pode te orientar. (Entrevistado 16)

O desinteresse nos sindicatos, apontado pelos professores entrevistados, indica um afastamento da ideia da representação que historicamente esteve atrelada aos sindicatos. O investimento na carreira EBTT por professores de Administração não parece estar associado, ainda, a uma defesa da categoria, pelo menos não de forma unificada, e as disputas políticas locais, como apareceram nas falas, contribuem para o afastamento. A defesa do *management* como a melhor forma de organizar, que conduz a um investimento dos professores, no caso do sindicato é apontada sua falta, pois são vistos como orientados politicamente - uma ideia de falta da técnica, “neutra”, do *management*.

Além da pouca relação com os sindicatos, que ratifica dados do IBGE (2019), referentes ao ano de 2018, de que apenas 12,5% dos trabalhadores no país são sindicalizados, e que dada a tendência de queda, pode-se considerar o índice de 2020 ainda menor, há uma falta de relação com instituições exteriores, como o Conselho Regional de Administração (CRA). Ainda que ocorram parcerias para ações do CRA com alguns câmpus, é algo que ainda não parece estar disseminado na Rede. Certamente há professores que possuem vínculo com o CRA por exemplo, mas representa um interesse pessoal e está relacionado ao seu investimento na Administração e não necessariamente reflete em seu investimento e ações no subcampo em estudo. Apenas um professor menciona o CRA, mas se referindo ao ensino da Administração e sobre pensar novos formatos de representatividade em sintonia com o mercado.

O que entendo ser o espaço de maior contato de alguns professores são suas universidades e grupos de pesquisa de origem. É com esses espaços que buscam se vincular e desenvolver pesquisas, como já apareceu em algumas falas. Em todo o caso, essa dispersão não deixa de ser uma resposta do subcampo a uma falta de unidade ainda existente.

Uma das defesas dos sindicatos (SINASEFE e ANDES) envolve a unificação das carreiras do magistério federal, mas esse não é um assunto abordado pelos professores. Na verdade há uma comparação, como já mencionado em alguns trechos, especialmente o destaque pelo maior reconhecimento social que a carreira do MS possui, logo, maior capital simbólico no campo acadêmico. Os professores indicam que após ingressar na carreira EBTT se distanciaram mais da carreira do MS, seja por se adequar à nova carreira e à Rede (ou a busca em se adequar a este investimento), seja por em função desse investimento, resultar num afastamento de práticas como a pesquisa e publicações que são necessárias para o concurso do

MS (o que evidencia uma leitura do subcampo e como direcionar os seus capitais para onde obterão melhores retornos).

Como mencionado na explicação dos perfis, o questionamento e comparação com a carreira do MS está mais presente em quem tem mais traços do perfil acadêmico.

Eu acho que é uma prática muito mais frágil do que enquanto professor de universidade federal, mais efêmera, não é dado tanto valor. [...] **Tu achas que tem mais reconhecimento?** Na universidade? Com certeza! Tanto pela sociedade quanto pelos alunos, pela comunidade como um todo. É uma discrepância abismal perto do MS. [...] **E pensa em outro concurso? Por exemplo, universidades?** Então, a UFRGS inclusive, abriu essa semana, eu não me inscrevi. Primeiro porque o meu currículo está defasado em publicação. A maioria desses concursos que abre para universidade já visam professor que trabalhe nos PPG's e o meu currículo "tá" fraco em termos de publicação para entrar em uma universidade federal. Tenho certeza que estaria legal em qualquer outro quesito, experiência docente, coordenação de curso, participação em outras atividades, orientações. [...] **Tu achas que o fato de estar atuando como docente no Instituto vai diminuindo essa chance...** Com certeza! **E não pensa em trocar a carreira?** Não penso por questão financeira. Mas, na verdade, eu penso, mas não faço, por questão financeira. (Entrevistado 1)

Não, agora para mim a mudança é inviável. Mas assim, por um tempo eu pensava que o IF poderia ser, tipo, um... eu faço para o IF e depois vou fazer um concurso para uma universidade. Mas, também, eu me envolvi muito e passei a acreditar muito no Instituto, e aquele anseio, 'ah, eu quero trabalhar numa universidade porque eu quero ficar vinculado ao mestrado, eu quero dar aula no doutorado', não faz mais parte, assim, sabe. E hoje eu vou te dizer, eu sou muito crítico, eu vejo que esse produtivismo dentro da pesquisa, eu acho horrível. Infelizmente nossos cursos dependem disso, mas eu não sou muito, eu acho que a gente está produzindo pesquisa para alimentar os nossos currículos, totalmente desvinculada com as demandas locais, o que as pessoas que colocam os recursos dentro das universidades públicas anseiam. Então eu acho que o IF está um pouco mais próximo de atender isso do que a universidade [...]. (Entrevistado 5)

A carreira do Instituto ela é muito buscada aqui no estado, a área docente, as pessoas querem, inclusive preferem fazer concurso para o Instituto do que para universidade federal para docência. **Tu sabes dizer por que tem essa percepção?** O plano, a carreira no Instituto ela é mais rápida, as promoções, do que na Universidade, você tem as progressões, [...] Tem a questão do RSC. [...] O Instituto, ele fez um nome aqui muito positivo em relação à própria... também já era uma instituição muito antiga, já era famoso, os egressos do Instituto já tinha fama muito positiva aqui na cidade, agora você.... Eu acho que a universidade ela ainda tem uma fama bem mais relevante, bem mais visível, mais palpável, até porque o Instituto tem uma questão, eu até considero isso, que não tem uma identidade ainda, ele não tem uma identidade própria. (Entrevistado 8)

Estes extratos também evidenciam a diferença nas percepções individuais e regionais. As falas dos entrevistados 1 e 5 (também podemos lembrar da fala dos entrevistados 4 e 11) remetem a um reconhecimento maior da universidade nas regiões sul e sudeste, e a referência às universidades com maior peso no campo acadêmico, como a UFRGS e a USP, que levam a expectativa de troca da carreira ou, pelo menos, a uma possibilidade de troca, justamente em função da busca por maior reconhecimento social (logo, adquirir mais capitais no campo acadêmico). Já com o entrevistado 8 (e lembrando os entrevistados 3 e 10), do nordeste, há uma

indicação mais forte do reconhecimento do IF, claro, ainda reconhecendo a importância e destaque das universidades, mas a forma como falam e abordam o estar na carreira no IF é mais positiva.

Para finalizar esta seção, outro aspecto que cabe destacar é a percepção dos professores em função do tempo que possuem no IF e na carreira: quem está há mais tempo, o que representa cerca de uma década, além de estar mais envolvido com a Rede Federal também aparenta mais desestímulo e destacam o desgaste das disputas políticas, como nas falas dos entrevistados 5, 10 e 15 (perfil militante/defensor da Rede). Como solução para esse viés político, reforçam a disposição de que o *management*, e o aumento do controle, podem melhorar muitas situações. Já os mais novos, especialmente os recém chegados no campo como os entrevistados 6 e 12, aparentam ser mais movidos pela docência e uma paixão pela pesquisa, com motivação para fazer diferente.

É certo que tem pessoas que se absorvem do poder ali, não sabe largar o osso, destroem. A corrupção existe, sim, existe. Né, não há dúvidas sobre isso. Mas isso vem do ser humano, não tem esse critério muito preciso de caráter no processo seletivo do concurso, é o quanto você sabe, não o que você é, não é, efetivamente. Então eu vejo assim, eu vejo que tem ambientes muito ruins e muito, vamos dizer assim, abusivos, em algum momento. A relação de poder, às vezes, não é uma relação muito legal. [...] Você é nova no Instituto, você ainda vai ver muita coisa minha filha, muita coisa. (Entrevistado 15)

### 5.2.3 E a situação atual?

Discutir a carreira docente EBTT e seu investimento passa, necessariamente, por uma reflexão do contexto em que está inserida. Mais urgentemente, é possível perceber nos agentes do subcampo a preocupação com a situação econômica, política, social e institucional em que o país, a educação e a Rede Federal se encontram.

Todas as entrevistas foram realizadas em 2019, embora já dentro do governo de Jair Bolsonaro e dos tensionamentos existentes, ainda não tínhamos a pandemia e toda a carga de trabalho e exigências que recaíram sobre os professores nesse período. Mesmo assim, os professores já indicavam sua preocupação com o caminho tomado e a sobrecarga de trabalho. Quando questionados quanto às expectativas na carreira, parte das expectativas era direcionada a aspectos individuais, como fazer um doutorado, e outra parte a uma fala que demonstrava uma desmotivação em função da situação atual, com o volume de trabalho e o descompasso de uma integração entre a vida profissional e pessoal dos professores e como podemos buscar um

equilíbrio. Como já colocado anteriormente: “Vão passando um trator em cima da gente. Não podemos nos acostumar com isso” (Entrevistado 9).

No médio prazo, se eu estiver sendo ousado em categorizar um doutorado como médio prazo, [...] mas a intenção mesmo é essa, de fazer esse doutorado, mergulhar mais em relação à pesquisa, aprofundar meus conhecimentos quantitativos [...]. E, num futuro de médio até longo prazo, a gente conseguir criar um grupo de pesquisa aqui no IF na área de consumo, de comportamento do consumidor, na área de *marketing*, [...] vislumbrar o cargo de direção, atualmente, eu não tenho isso, pode ser quando eu volte do DINTER tenha alguma oportunidade, mas hoje eu não tenho não. (Entrevistado 9)

Olha, é muito difícil, eu acho que tu pegou a entrevista num momento muito delicado. Não sei as pessoas que tu já entrevistaste como é que foi mas, para mim, nesse momento, eu não consigo ver o que vai acontecer no ano que vem, por exemplo, com a gente, é um momento de muito tensionamento. Esses dias eu até comentei com uma colega que trabalha em outra instituição: ‘eu me sinto desmotivado agora, eu não estou conseguindo me dedicar como eu gostaria para minhas aulas, eu estou muito num período de baixa produtividade de quase perder por depressão’ [...] E o pior de tudo: eu tenho visto meus alunos em sofrimento, porque eles também não tem perspectiva de futuro, eles não sabem o que vão fazer quando terminar o curso. Está em iminência de uma crise e muitos deles já perderam as suas bolsas de apoio, então é um momento muito, muito difícil mesmo. A gente tem tudo para fazer, o Instituto, que nem eu comentei um dia, olha, eu falo mesmo, porque eu estou preocupado com o que vai acontecer, se tem alguém gravando, se isso vai cair na rede. O que a gente está vivendo é um momento ímpar, é um momento de sofrimento mesmo. Tem que provar que ser professor não é doutrinador e que dar trabalho é importante para a região, quando todo mundo está dizendo que é muito dinheiro que vai para a educação. [...] E ouvir depoimento de pessoas dizendo: ‘é muito dinheiro mesmo para educação, não precisa, pode tirar a pesquisa, pode tirar as bolsas do CNPq e da Capes que não tem problema’. Aí a ignorância venceu. Isso é muito horrível. Eu queria que nós fôssemos realmente doutrinadores, esse presidente não estaria aí. Não estariam essas pessoas. Somos péssimos em doutrinair. Assim, eu acho que a gente, essa coisa também agora de eleição para reitor, sabemos que vamos passar por um processo, mas tem umas pessoas que já estão ali para serem reitoras, possivelmente, então também é muito complicado isso, quem é que vai concorrer, quem, é que vai lá disputar um cargo sabendo que vai ter um desgaste e provavelmente vai gastar um monte numa campanha e quem ganhar não vai ser indicado para ser nomeado. (Entrevistado 5)

A fala do entrevistado 5 representa outras, o destaque à retirada de verbas e suas implicações na prática diária, o reflexo nos alunos, na assistência e em suas expectativas são questões e preocupações que permearam a fala dos professores. Como é um dos professores do perfil militante/defensor da Rede, é possível perceber uma maior clareza em relação ao impacto de todo esse processo para a instituição e o campo, já mencionando, inclusive, a questão das eleições para reitor e as nomeações. Em 2020 alguns IFs, assim como universidades federais, realmente não tiveram seus reitores eleitos nomeados pelo MEC e pela Presidência da República, como o IFSC e o IFRN<sup>55</sup>.

O desmonte e ataque direcionado às IEs públicas, reflexo da mercantilização da educação, reverbera no campo, impactando no investimento na carreira por parte dos

---

<sup>55</sup> Como pode ser visto na matéria: <https://www.sul21.com.br/ultimas-noticias/politica/2020/04/mec-ignora-resultado-eleitoral-e-nomeia-reitores-temporarios-para-institutos-federais-em-sc-e-no-rn/>. Acesso em: 30 mai. 2020.

professores. Há relatos de desânimo, desmotivação, depressão e ansiedade, que fazem com que coloquem em perspectiva a carreira. No entanto, no momento atual, continuam investidos pois entendem que possuem maior segurança e teriam perdas financeiras com uma troca na atual conjuntura e que se soma ao fato de defenderem a Rede e o modelo dos IFs, a interiorização e ensino público de qualidade.

Eu não tenho a menor dúvida, Larisse, que esse é o modelo de educação que funcionaria para o resto do país, tirando como base o Instituto Federal que trabalho, é o modelo que eu acredito que dá certo. Assim, sabe, um ensino de muita qualidade e uma estrutura muito boa, tudo muito bem assistido, excelentes profissionais com um nível de formação, de experiência. (Entrevistado 14)

Uma prática que tem sido reforçada nos IFs e seus câmpus, na atual situação de perda de investimentos na educação, é a busca por emendas parlamentares com deputados e senadores da região em que o câmpus está inserido ou do Estado. Essa aproximação é mencionada por dois entrevistados como alternativas que os IFs têm buscado.

É uma capacitação enorme em política [a direção do câmpus], é muito legal o que ele tem feito com o câmpus aqui, é incrível, tem um bom relacionamento com a reitoria, com políticos, está sempre em Brasília buscando se consegue verba para melhorar a estrutura do câmpus. A gente tem uma vantagem enorme de toda essa influência política que ele tem. Mas em gestão mesmo, é bastante falho. (Entrevistado 13)

A nossa reitora tem feito muitas reuniões e muitos encontros com distritais, né, deputados distritais e conseguido recursos para dar esse suporte. Então ela, praticamente desde que tomou posse, ela está correndo de gabinete em gabinete para arranjar verba, e eu não sei se precisar se isso foi conquistado, como é que está a situação, se fechou, se não fechou (Entrevistado 15)

Mas a leitura da situação atual, para alguns, ainda que crítica ao governo, reforça o papel do *management*.

A gente tem que entender as diferenças, o ramo privado tem como princípio o lucro, e uma IE é uma questão social. Essa é a minha visão, é a comunidade que nos sustenta, que nos paga, nós sobrevivemos dos impostos, então a gente precisa dar essa resposta, a gente precisa ser mais ágil, mais célere [crítica a burocracia excessiva no setor público], ter os nossos indicadores. Se tu mostrar isso para alguém, vai dizer esse cara é da linha do Weintraub, do Future-se [diz que é crítico, mas alguns pontos podem ser interessantes], mas de uma forma eu me encaixo muito bem nessa questão, da eficiência, da efetividade, da otimização dos recursos e, principalmente, da formação continuada. (Entrevistado 3)

É perceptível que o momento atual já afeta o subcampo, como se percebe nas falas dos professores mas, mais importante, é capaz de impactar o futuro dos IFs e da Rede Federal e, como consequência, o investimento no subcampo. Embora a maioria destaque o receio que o contingenciamento dos gastos causará na educação, alguns professores já assumem que propostas como a do Future-se possuem discussões e ações necessárias para a melhoria, em termos de eficiência, da educação federal.

Dentro desse contexto, Bourdieu (1998) questiona, em função do avanço neoliberal, como lutar contra a precarização que atinge todo o pessoal dos serviços públicos e que acarreta formas de dependência e de submissão? Segundo o autor,

É todo um conjunto de pressupostos que são impostos como óbvios: admite-se que o crescimento máximo, e logo a produtividade e a competitividade, é o fim último e único das ações humanas; ou que não se pode resistir às forças econômicas. Ou ainda, pressuposto que fundamenta todos os pressupostos da economia, faz-se um corte radical entre o econômico e o social, que é deixado de lado e abandonado aos sociólogos, como uma espécie de entulho. Outro pressuposto importante é o léxico comum que nos invade [os conceitos que a administração produz e reproduz se enquadram, como o de eficiência e o de competência], que absorvemos logo que abrimos um jornal, logo que escutamos o rádio, e que é composto, no essencial, de eufemismos (BOURDIEU, 1998, p. 28).

Novas propostas sempre surgirão e é necessário analisar e propor novas soluções para avançarmos no acesso, e permanência, à educação em todo o país. No entanto, a questão que precisa ser colocada é o que está sendo proposto, que modelo de educação está sendo defendido e quais ações são necessárias para se melhorar o acesso e permanência da população a uma educação pública e de qualidade. Associada à discussão de qual educação é defendida, está o incentivo e atenção à carreira docente, influenciando diretamente a prática dos professores na carreira EBTT e, assim, seu investimento.

Pensando a carreira docente, importante lembrar Bourdieu (1998, p. 10), ao afirmar que os professores são a mão esquerda do Estado e que a obsessão pelo equilíbrio financeiro da mão direita, “ignora o que faz a mão esquerda, confrontada com as consequências sociais frequentemente muito dispendiosas das ‘economias orçamentárias’”. E, sendo a carreira EBTT a mais nova no campo das carreiras do magistério federal, a preocupação com a proteção do subcampo parece ser maior que a da carreira MS visto que, quanto mais estabelecido um campo, maior seu poder frente às influências e pressões externas.

O investimento no campo não é desconectado do contexto, assim, permanecer investido dependerá das possibilidades que os professores possuem frente ao momento. Por exemplo, apesar da crítica a aspectos da situação atual, que já entendem que interfere e altera os motivos pelos quais estão investidos no subcampo, alguns optam por não sair por receio de perder financeiramente e não ter certeza quanto a outra opção de trabalho estável, como apontado pelo entrevistado 1.

Por parte do governo atual, com foco na carreira docente EBTT, tem ocorrido indicações de alterações em portarias. No momento, a que mais tem gerado discussão é a proposta de alteração da Portaria nº 17/2016/SETEC/MEC, encaminhada pelo MEC para o Conselho Nacional das Instituições da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

(CONIF), “estabelecendo diretrizes gerais para a regulamentação das atividades dos docentes do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT)”. A proposta central é alterar a carga horária destinada para o ensino, que está fixada entre 10 e 20 horas semanais, para o mínimo de 16 horas semanais<sup>56</sup> e sem limite máximo. Na prática, além de aumentar a carga horária voltada para o ensino, algo que já é destacado como elevado pelos professores, leva a um menor espaço e tempo para pesquisa e extensão nos IFs e está sendo apontado, tanto pelo CONIF quanto pelos sindicatos, que se posicionaram contrários à proposta.

Dessa forma, as alterações em aspectos estruturais do campo tendem a gerar respostas nos investimentos dos professores que deverão ser acompanhadas futuramente. Até o momento, apesar das posições contrárias, não há nenhum movimento de defesa maior por parte dos professores, que atualmente lidam com a migração para a elaboração de atividades não presenciais (ANP) em decorrência da pandemia do coronavírus (SARS-COV-2 ou Covid-19) e com os ataques à educação, às IEs públicas e aos professores de modo geral.

Sobre o momento atual, relacionado à pandemia e à suspensão das aulas presenciais, entre julho e agosto de 2020 entrei em contato com os professores entrevistados para saber como estava (está) sendo o ano. Alguns professores responderam, inclusive mencionando que responder funcionava como um desabafo.

De modo geral, os professores entrevistados destacam a necessidade de se adaptar à nova realidade e aprender a trabalhar com novas ferramentas de suporte e mediação tecnológica para preparar e adaptar os conteúdos. Ao mesmo tempo em que mencionam novos aprendizados, ressaltam um alto volume de trabalho, maior do que quando estão em atividades presenciais, com muitas reuniões *on-line* e a grande demanda para conseguir atender todos os alunos através de diferentes plataformas (lembrando que a carga horária de ensino é alta, as disciplinas não deixaram de ser ofertadas, apenas migraram para o novo formato não presencial). Nesse sentido, relatam aumento da pressão e do estresse, para dar conta de todas as novas demandas.

Cada IF é autônomo e tem suas particularidades, assim decide sobre a adoção de atividades não presenciais e datas de forma individual. Alguns professores relataram ainda não terem iniciado as aulas remotas, mas possuem previsão para iniciar em setembro, enquanto outros mencionam a forma abrupta com que foi feita a migração (em menos de uma semana). Embora acreditem que o ensino, de modo geral, perdeu qualidade frente ao presencial e ressaltem as dificuldades de acesso dos alunos e a preocupação com o aumento da evasão, quando tratam do retorno dos alunos sobre as atividades, mencionam que estão participando e

---

<sup>56</sup> Mínimo de 16h para docentes 40h. Para docentes com 20h, a carga horária mínima proposta é 10h. A proposta também busca exigir a implementação do ponto eletrônico, outro assunto já abordado na análise.



que, em alguns casos, as aulas estão melhores do que esperavam. Porém, sempre reforçando a sobrecarga do trabalho docente para dar conta das atividades.

Estamos com aulas remotas desde maio, começamos com um projeto piloto de 15 dias com os períodos finais e depois de um mês optamos por continuar. Os alunos que solicitaram receberam auxílio conectividade [...] E considero que os alunos interessados estão aprendendo muito bem, porém têm aqueles que mesmo em sala de aula são mais desinteressados. EaD tem que ter disciplina... De uma forma geral, considero como positiva as aulas remotas. Aumentou bem o trabalho, porque é tudo novo e a reitoria deixou algumas coisas sem direcionamento, [...] Apesar de cansativo aprendi muita coisa nova, principalmente mexer com essas ferramentas *on-line*, [...] Posso dizer que estou gostando do desafio apesar das dificuldades... (Entrevistado 7)

Estamos com atividades remotas desde o final de julho. Suspendeu o calendário em março. A gente está com bastante dificuldade porque estamos em um região que é bastante interior, onde muita gente não tem acesso à internet, onde temos muitos alunos que não tem *notebook*, apenas celular e, às vezes, divide celular com a família. [...] a gente não foi formado para trabalhar dessa forma. Mas tem sido um momento de muito aprendizado. Confesso que eu acho que sempre que aparece uma crise a gente tem oportunidade de criar coisas novas, adquirindo novas competências, novas habilidades, de maneira bem significativa. Acho que está sendo uma experiência bem importante, contudo muito cansativa. [...] De aluno mandando mensagem qualquer horário, a gente também, querendo estar disponível todos os horários, inúmeras plataformas [...]. E, a minha impressão, é que a gente perde muita qualidade com isso. Contudo, desde o momento que suspendeu, eu fui um defensor de que a gente devia fazer alguma coisa, a gente não pode, é muito cômodo para o servidor dizer 'a gente não pode aplicar o ensino remoto, a gente defende o presencial' e o salário todo mês está na conta. Não, sou totalmente contrário a isso. Acho que a gente precisa fazer alguma coisa. [...] talvez não seja a melhor forma para estarmos ensinando, mas é a melhor forma que a gente tem diante das adversidades que nos apresentam. [...] (Entrevistado 6)

Começamos as atividades remotas em março. E foi bem abrupta assim, simplesmente chegou no domingo e nos mandaram *e-mail* dizendo que as atividades estariam suspensas a partir de segunda e decidiram que a partir de quarta teríamos que fazer atividades remotas utilizando o sistema acadêmico e postando atividades para os alunos, e que teríamos que fazer um relatório das atividades que estávamos desenvolvendo diariamente. [...] Foi organizado um manifesto dos docentes contra esse sistema né. Porque, se no EaD existe toda uma organização por módulos, formas diferentes de avaliação, uma preparação dos docentes e dos estudantes para desenvolver as atividades, isso deveria ser melhor pensado, melhor organizado. Bom. Nosso manifesto não logrou êxito. A única coisa que conseguimos retirar foi o relatório, [...] Só para tu teres uma ideia, eu tenho 200 alunos, então a cada semana tinha que postar atividades, corrigir as atividades para a semana seguinte. Foi uma loucura. [...] A instituição foi assim até metade de maio, daí fez uma suspensão que vingou até início de agosto. Foi um caos até maio. [...] Em mim, assim, esse primeiro período foi de muito mal estar, de muita pressão, muito estresse, muita preocupação. [...] Eu vejo que o instituto tem uma missão de inclusão né, e ela não está sendo executada. Por mais que a instituição tenha dado equipamentos para alguns alunos, tem muitos estudantes que não têm. [...] Por outro lado se debate ainda da importância dessas atividades, para manter as pessoas ocupadas, e nós mesmos né. Mas foi um período que a gente nunca teve descanso. Mas, ao mesmo tempo, os colegas que defendem que se continue, que tem que seguir o semestre, estão mais preocupados com a questão da cobrança que a sociedade faz em cima do nosso trabalho. Que se nós não estamos com aula, não estamos com atividades. [...], pelo não reconhecimento do trabalho docente né. E por toda essa crítica que existe hoje sob o setor público. [...] (Entrevistado 5)

Acredito que o momento atual indique uma tendência, não só para os professores do subcampo em estudo, mas para o campo docente da Rede Federal e até o campo docente federal, a ter atividades mais descentralizadas e no formato a distância. Fato que levará ao desenvolvimento de novas disposições e práticas cada vez mais integradas com tecnologias assistidas para ensino, que necessitarão de estudos futuros para melhor compreensão do impacto e possibilidade de reconfiguração no subcampo, e que dependerão da força do próprio subcampo (e do campo) a novas exigências que possam ser impostas. No entanto, também é importante ressaltar que o avanço do uso de tecnologias e o recurso ao ensino a distância faz parte do processo de mercantilização da educação no país e precarização do trabalho docente, como apresentado na seção sobre as políticas para educação (LEHER, 2015).

Um dos entrevistados destaca a ideia de pertencimento à Rede Federal como capaz de unir os agentes, o que está diretamente relacionado aos motivos de investimento no subcampo e assim à proteção do mesmo e às novas disposições de seus *habitus*. Segundo o professor, esse pertencimento poderia facilitar ao grupo revidar ataques, o que é uma leitura possível a partir do referencial bourdesiano: os agentes, apesar das lutas internas, se mantém unidos na defesa do campo e seus limites, filtrando a pressão externa.

[...] é como se fosse um pertencimento, né, ‘quem você é? ah, eu sou da Rede Federal’. Pronto já é íntimo há duzentos anos. É mais ou menos aquela sensação de quando você vai para exterior e você ouve a voz de um brasileiro. Você nem conhece a criatura: ‘oi você é de onde, veio o que fazer aqui?’ Então essa felicidade, é o que eu reconheço da Rede. Fora o trabalho que a Rede faz. Agora, a Rede tem deficiências, um monte, um monte, tem muita gente que não gosta de trabalhar, tem um monte, mas se a gente for ficar observando quem não gosta de trabalhar a gente vai observar que não é só na Rede, em tudo que é canto do mundo, né [...] Mas, basicamente é isso, eu amo a Rede, não fique triste, esses choros aí são choros só que a gente quer que melhore. Mas se alguém bater na Rede a gente faz que nem família italiana, mete a porrada no outro que está falando mal da Rede. Eu não tenho perfil de universidade, eu já trabalhei dentro de federal como professor contratado, o meu perfil é de acolhimento, é de Rede, é de lidar com meu aluno, é de orientá-lo e não de empinar o nariz e dizer que eu estou indo para Oxford [onde foi apresentar um trabalho]. (Entrevistado 15)

### 5.3 ENTÃO, POR QUE UM PROFESSOR DE ADMINISTRAÇÃO INVESTE NA CARREIRA EBTT?

A proposta desta seção é aprofundar a discussão tendo como base os dados apresentados sobre o subcampo dos professores de Administração na carreira docente federal EBTT, da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica. O foco é refletir, ancorado no referencial de Pierre Bourdieu, para compreender a mobilização dos *habitus* e dos capitais que levam a adesão à carreira e propor os mecanismos de *illusio* do subcampo em estudo.

### 5.3.1 O subcampo e o IF

O subcampo dos professores de Administração dos IFs está dentro do campo dos professores dos IFs e da Rede Federal que, por sua vez, está no campo dos professores do magistério federal e do campo acadêmico. Sendo assim, é um subcampo que já possui alguns aspectos de fronteira definidos, especialmente o ingresso por concurso e as exigências mínimas previstas na lei.

Uma das propriedades mais características de um campo é o grau no qual seus limites dinâmicos, que se estendem tão longe quanto se estende o poder de seus efeitos, são convertidos em uma fronteira jurídica, protegida por um direito de entrada explicitamente codificado, tal como a posse de títulos escolares, o êxito em um concurso etc., ou por medidas de exclusão e de discriminação tais como as leis que visam assegurar um *numerus clausus*. Um alto grau de codificação da entrada no jogo vai de par com a existência de uma regra do jogo explícita e de um consenso mínimo sobre essa regra; ao contrário, a um grau de codificação fraco correspondem estados dos campos em que a regra do jogo está em jogo no jogo (BOURDIEU, 1996, p. 256).

Porém, o acesso ao subcampo é mais flexível que ao campo da carreira do magistério superior por não ter a exigência de doutorado. Por isso, professores que buscavam um concurso no magistério federal, conseguiram acesso ao campo, o que é corroborado pelos dados de escolaridade da Rede Federal, nos quais a maioria dos professores possuem mestrado (52%), que também corresponde às características do subcampo da Administração (41% são mestres) e dos professores entrevistados para a tese (dez professores são mestres).

Após o investimento inicial no subcampo, a falta de foco dos IFs decorrente da verticalização do ensino, aparece como questionamento para a continuidade no campo. Tanto o entrevistado 3 quanto o entrevistado 11, que cursaram ensino médio integrado ao técnico nas escolas que hoje compõem os IFs em que trabalham, ressaltam que, antigamente, fazer um curso técnico junto com o ensino médio dava perspectiva para os jovens, mas que hoje não existe mais, e é algo que os IFs precisam e podem melhorar. Assim como a necessidade de desenvolvimento de identidade da Rede.

Eu acho que tem profissional qualificado, tem pesquisa, tranquilo, mas a nossa função principal é a formação técnica. Isso a gente não pode esquecer. Então é primeiro com o técnico, é a formação profissional e tecnológica e aí os bacharelados. Eles vem para atender demandas regionais. (Entrevistado 5)

Assim, não é por ser mesquinho, se hoje é pouco, em algum momento não vai ter nada de condição de pesquisa. Eu nem acho que devia ser o foco do IF. Para você bancar pesquisa é caro. O IF tem que ser uma alternativa viável de financiamento de educação pública. Para bancar pesquisa você tem que ter laboratório, então, no IF tem engenharia, tem física, tem uns cursos, assim, que você não faz nada direito, você nem tem um projetor com uma lâmpada funcionando e nem consegue ter um laboratório de física minimamente decente, porque você não tem foco, você quer fazer tudo, daí você tem lá um laboratório de física meia boca, compra aquele joguinho, parece

brinquedo, *kit* física, parece brinquedo, parece comprado na Ri Happy e você também não tem uma conexão boa de internet ou um projetor bom para dar aula do técnico, porque você fica perdendo tempo, perdendo foco com um monte de coisas. (Entrevistado 11)

Apesar de muitos investirem no subcampo pensando e preferindo trabalhar com cursos de graduação, a maioria defende a política dos IFs voltada para o ensino médio e técnico. Ou seja, já se percebe esse direcionamento no subcampo, ainda que nem todos tenham o perfil militante/defensor como dominante. Ao mesmo tempo, essa é uma das disposições que passa a ser incorporada pelos professores, que moldam um novo *habitus* e assim passam a compor a *illusio* deste subcampo: o investimento inicial está atrelado ao concurso, às regras da carreira definidas em lei, mas a continuidade desse investimento depende dessas novas adaptações e disposições pois, sem elas, o subcampo tende a ser mais vulnerável.

Além da priorização do ensino médio e técnico, a relação com o desenvolvimento local, já discutido na análise, é algo que remete a uma característica do subcampo, a relação (ou a busca de uma relação) com APLs e o desenvolvimento de atividades voltadas para isso.

[...] sempre olhei e pensei, e penso que os Institutos têm um compromisso dos arranjos produtivos locais (APL) e têm quer fazer um trabalho totalmente engajado nesse sentido. [...] A minha avaliação hoje é de que eu acho que a gente fez muito, muitas coisas, a proposta dos IFs é fundamental para o desenvolvimento do local, ela descentraliza, ela oportuniza, ela tem a função de inclusão. (Entrevistado 5)

Isso repercute em algo mais amplo, o fato da Rede Federal e dos IFs terem alcançado uma maior interiorização da educação pública federal no país e, em função dessa capilaridade, muitos entendem que foram os IFs que conseguiram uma melhor democratização do ensino, proposta nas políticas de expansão (sem desconsiderar todos os problemas e limitações dessas políticas, como já apontado na seção sobre o tema). Assim, os contornos do subcampo em estudo são únicos pois muitos professores estão em cidades de interior, longe dos grandes centros nos quais historicamente sempre estiveram os professores de Administração.

O desfecho das lutas internas do campo também dependem das lutas externas ao campo, especialmente no campo do poder (BOURDIEU, 1996). Por isso, por exemplo, os desfechos das lutas dos docentes EBTT estão relacionados às lutas existentes no campo político e no campo burocrático, nas diretrizes de governos (e no perfil de quem está no poder), nas lutas dos sindicatos, dentre outras. Mesmo o docente dizendo que não conhece ou que não participa, lutar pelo campo e seus limites está imbricado em suas práticas. Mas sem esquecer que os docentes estão em uma posição dominada dentro do campo do poder e as carreiras docentes do magistério federal são constantemente atacadas, ainda que em alguns campos sociais, como o campo acadêmico, possam estar em uma posição dominante.

É a luta que faz a história do campo, os agentes lutam pelo reconhecimento e pelos sinais de reconhecimento que serão vistos/válidos no campo. O que conduz ao paradoxo em algumas situações: destacam a necessidade de foco no ensino médio e técnico, mas querem trabalhar nos cursos de graduação; mencionam a proposta da Rede Federal e o papel que os IFs podem ter regionalmente, mas reforçam o vínculo com suas instituições de origem e grupos de pesquisa externos ao IF; acreditam na Rede Federal e na educação pública, gratuita e de qualidade, mas defendem que a Administração e o *management* devem coordenar e conduzir eficientemente todos os processos e lutas.

Como é uma carreira relativamente nova, com pouco mais de dez anos, todas essas questões estão conduzindo à estruturação do campo e dos *habitus*, construindo e ocupando as posições. Desde aspectos internos ao subcampo e campo da Rede Federal, como mencionado pelos professores quando entram em câmpus que estão sendo criados e estruturados, até ocupar espaços, como abordado na análise, em congressos de Administração já existentes ou construir novos espaços.

É verdade que a iniciativa da mudança cabe quase por definição aos recém-chegados, ou seja, aos mais jovens, que são também os mais desprovidos de capital específico, e que, em um universo onde existir é diferir, isto é, ocupar uma posição distinta e distintiva, existem apenas na medida em que, sem ter necessidade de o querer, chegam a afirmar sua identidade, ou seja, sua diferença, a fazê-la conhecida e reconhecida ('fazer um nome'), impondo modos de pensamento e de expressão novos, em ruptura com os modos de pensamento em vigor (BOURDIEU, 1996, p. 270-271).

Toda discussão quanto ao subcampo, sua estrutura e possibilidades de mudanças está atrelada aos *habitus* dos agentes que ali se encontram. Atualmente, são cerca de 1561 professores nesse subcampo, o que representa uma média de 30 a 40 professores em cada instituição da Rede Federal pelo país. Essa é uma média baixa, considerando que esses 40 professores estão distribuídos por todos os câmpus daquela instituição. Assim, há desde câmpus que possuem apenas um professor de Administração, a câmpus que possuem a área mais estruturada e contam com cerca de oito a dez professores da área. Com isso, o *habitus* do subcampo é permeado por todas essas variáveis, que refletem na ação dos agentes.

### **5.3.2 O *habitus* guia as disposições dos agentes**

Mesmo pertencendo a um mesmo subcampo, o subcampo não é homogêneo. O *habitus*, sendo estrutura estruturada, ou seja, disposições estruturadas no social, predispostas a funcionar como estruturas estruturantes, no caso, disposições estruturantes nas mentes, adquiridas nas

experiências práticas, pela mediação entre as influências do passado e os estímulos presentes (WACQUANT, 2006; SETTON, 2002), tem grande influência na forma de adesão dos agentes, assim a *illusio* está diretamente relacionada ao *habitus* e vice-versa. Dependendo da formação que tiveram, a predisposição para o investimento varia desde uma busca pela vida acadêmica até uma busca pela estabilidade de um concurso público, independente de ser professor.

O *habitus* guia as disposições dos agentes. Assim, as escolhas por ser professor, pela Administração, por fazer um concurso, dentre outras, são delimitadas pelo *habitus*. Esse é o motivo que faz com que cada agente seja único, ainda que possuam disposições similares em alguns aspectos, suas combinações particulares que fazem com que adotem práticas que são coletivas, ainda que individuais. Segundo Bourdieu (2019), não existem *habitus* idênticos, pois não há duas histórias individuais idênticas, porém, há classes de *habitus*, que derivam de classes de experiências, que no presente estudo refletem em preferências como: querer a docência e/ou um concurso; gostar ou não de trabalhar com ensino médio; buscar, ou não, estar em cargos de gestão; fazer, ou não, pesquisa e extensão. Por esse motivo, foi possível perceber aproximações e distanciamentos, nas falas dos agentes, que conduziram à criação e organização dos quatro perfis. Os perfis representam as expressões dominantes dos *habitus* dos professores de Administração.

Os perfis, sendo expressões do *habitus* dos agentes do subcampo, são formas de enxergar e lidar com o subcampo que conformam o próprio subcampo. Principalmente a partir dos perfis gestor e profissional, que abarcam a maioria dos professores entrevistados, entendo que há um *habitus* no subcampo que chamo de gerencial: esse *habitus* é o que entende e defende o conhecimento e técnicas do *management* como sendo necessários e a solução para os problemas dos IFs e da Rede Federal.

O tempo de investimento no subcampo indica a formação de vínculos afetivos com o mesmo, influenciando a formação das disposições dos agentes. Acredito que há uma tendência da maioria dos professores, com o passar dos anos, de passarem a ter mais forte o perfil de militante/defensor do IF e da Rede junto ao de gestor. E a propensão dos perfis acadêmico e profissional é se ‘diluir’ com as práticas do subcampo. Assim, a tendência é termos professores militantes/defensores e gestores. Ao mesmo tempo em que pode denotar uma característica particular do subcampo, como foi visto nas falas dos entrevistados 5, 10 e 15, também pode levar a uma disputa, haja visto que ‘professores-gestores’, ao assumirem o *management* como a melhor forma de organizar, podem adotar posturas que mercantilizem, ainda mais, os IFs, a Rede Federal e a educação.

Considerando ser essa a tendência do subcampo, visto que a maior parte dos professores já possui o perfil gestor como um dos perfis dominantes, a temos como um traço dominante do subcampo em si, e que, pelos relatos (entrevistados 7 e 12, por exemplo), é capaz de se impor ao campo dos docentes EBTT de modo geral: os professores que não são da Administração legitimam o *management* e, assim, o conhecimento já incorporado dos professores de Administração, reforçando a posse de capitais dos mesmos. Segundo Bourdieu (2011b, p. 171), “aquele que responde às expectativas coletivas, que, sem qualquer cálculo, se ajusta de imediato às exigências inscritas em uma situação, tira todo o proveito do mercado de bens simbólicos”.

A busca por reconhecimento interno é o capital simbólico com força no subcampo, reforçando o desenvolvimento do perfil militante/defensor do IF e da Rede. O que, continuando o ciclo, leva a uma proposta de reprodução das regras que já estão aparecendo como dominantes no subcampo. Como Bourdieu (2019) defende, é necessário atentar, pois o que os dominantes querem é aparelhar o campo, e um aparelho, ao contrário de um campo, não tem disputa. Assim, as determinações dos dominantes prevalecem e não encontram luta e resistência, pois possuem os meios para anular a resistência e a reação dos dominados (BOURDIEU, 2019). Nesse caso, há uma relação direta com o uso de ferramentas de gestão e aumento do controle.

Atuar como professor de Administração em um IF requer um maior vínculo com os alunos e a proposição de aulas mais práticas. Nesse sentido, o capital proveniente da experiência prática, do tempo de atuação no mercado empresarial, aporta reconhecimento para os professores que o possuem, como os entrevistados 3 e 14 mencionaram. No entanto, o capital mais valorizado no campo é a busca por ter reconhecimento dentro do IF, de seu câmpus ou instituição. Deste modo, o capital proveniente do mercado serve como suporte na busca por se destacar internamente.

O *habitus* é uma espécie de senso prático do que se pode e se deve fazer em determinada situação. O *habitus* do sentido do jogo significa ter o jogo na pele: “é perceber no estado prático o futuro do jogo; é ter o senso histórico do jogo” (BOURDIEU, 2011b, p. 144), daí a sua relação com a *illusio*.

O *habitus* preenche uma função que, em uma outra filosofia, confiamos à consciência transcendental: é um corpo socializado, um corpo estruturado, um corpo que incorporou as estruturas imanentes de um mundo ou de um setor particular desse mundo, de um campo, e que estrutura tanto a percepção desse mundo como a ação nesse mundo. [...] E quando as estruturas incorporadas e as estruturas objetivas estão de acordo, quando a percepção é construída de acordo com as estruturas do que é percebido, tudo parece evidente, tudo parece dado.

Por isso, as práticas dos agentes tendem a ser naturais no campo em que estão investidos, pois já estão incorporadas e tendem a não ser questionadas. No entanto, no subcampo em estudo,

os desajustamentos, que representam uma histerese do *habitus*, são perceptíveis, especialmente quanto mais dominante o perfil acadêmico for, seguido pelo profissional. O primeiro, pois estava investido em uma ideia de carreira acadêmica à qual a dos IFs não corresponde integralmente, o segundo, por estar mais investido ou em um concurso ou no mercado empresarial, o concurso para professor do IF foi uma busca por algo mais tranquilo e que até dê ‘menos trabalho’.

Nesse sentido, cabe a ressalva de que, para Bourdieu, o *habitus* não é destino fixo, mas um sistema aberto de disposições que, por se confrontar com novas experiências, como a prática de atuar como professor de Administração em um IF, é capaz de se desenvolver (mas a partir das estruturas que já possui), especialmente para dar conta dos interesses e necessidades dos agentes no campo. Por isso, o desajustamento do *habitus* no subcampo é filtrado pelo próprio *habitus*, permitindo, para alguns, o desajustamento significar uma decepção, enquanto para outros ser uma satisfação inesperada (BOURDIEU, 2001). A interpretação que trago para o *habitus* dos agentes do subcampo é uma que Bourdieu apresenta já para o final de seus trabalhos, o *habitus clivado*, quando trata de sua própria biografia e formação.

*Habitus clivado* é a conciliação de contrários,

[...] De um lado, a docilidade, ou até o empenho e a submissão do bom aluno, sedento de conhecimento e de reconhecimento, que me levava a curvar-me às regras do jogo, e não apenas às técnicas mais tortuosas e mais fáceis da retórica acadêmica [...]; de outro, uma disposição reticente, sobretudo diante do sistema escolar: objeto talvez de um excesso de amor, a *Alma Mater* ambígua suscita uma revolta violenta e persistente, fundada na dívida e na decepção, que se manifesta em toda uma série de crises, em especial por ocasião das competições ou das situações de solenidade acadêmica [...] (BOURDIEU, 2010, p. 123-124).

Nesse sentido, o que Bourdieu (2010, p. 123) chama de *habitus clivado*, que é movido por tensões e contradições, coincide com o que se percebeu no campo: a defasagem entre as formações e suas expectativas e o ser professor no IF. Esse desajustamento se manifesta nos professores de Administração dos IFs em situações como: na (necessidade de) adaptação ao ensino tecnológico; pouco tempo e verbas para pesquisa; o recurso ao *management* como solução, na busca por manter (se apegar) algo de sua formação como resposta à realidade; e com o tempo, a tendência a um maior envolvimento e defesa da Rede.

O que entendo é que o *habitus clivado* representa essa maior conciliação e reconhecimento das diferentes disposições que um agente teve e pode ter, que aproxima do sentido apresentado por Lahire (2002b; 2008), de uma pluralidade das disposições, e de Setton (2002), de um *habitus* híbrido. As disposições e o *habitus clivado* não são únicos, são formados em diferentes contextos e operam diferente nos diversos campos em que o agente se encontra,



assim como em suas práticas. Não é um sistema homogêneo puro. Com isso, a organização da *illusio* do subcampo perpassa essas esferas e tanto sustenta quanto é sustentada por elas.

Entendo que há uma mescla de alguns *habitus* centrais no subcampo: o *habitus* gerencial, que vem da Administração e suas teorias; o *habitus* acadêmico, de quem tinha como meta a carreira docente e; um *habitus* para a contribuição social, que destaca o papel dos IFs e da Rede Federal e a questão de afetividade na prática de ser professor. Afetividade essa que é diversa da que percebiam nas universidades, onde destacam que há um maior distanciamento entre alunos e professores de Administração, diferentemente dos IFs.

Na conformação do *habitus* do subcampo, especialmente o que associa à contribuição social, um aspecto estrutural favorece o desenvolvimento de novas disposições nos professores, mas para cada agente de forma única: as relações que passa a estabelecer no câmpus e seu meio. No caso, pensando o processo de interiorização da Rede Federal, muitos professores passaram a viver em municípios e/ou estados diferentes dos seus de origem, o que leva ao estabelecimento de novos vínculos, capazes de influenciar suas práticas, por exemplo, seus interesses de pesquisa (como relatado pelo entrevistado 3, que associou por diversas vezes a realidade local do município/estado ao que busca estimular na formação dos alunos).

As relações assentadas no local, especialmente pensando em cidades do interior, levam os professores a estabelecerem novos contatos, desde agentes do setor público, como da prefeitura, a organizações privadas, da indústria, comércio, serviços e também organizações solidárias e associações. Pensando na proposta da Rede Federal, a relação com o desenvolvimento local e incentivo ao empreendedorismo estimulam esse contato (embora ainda precisem ser melhor trabalhados).

Entendo que essas novas sociabilidades levam a um reforço do perfil de defesa da Rede e dos IFs. O que percebo é que o estar no interior do país reforça a necessidade de instituições públicas de educação. Pensando na estrutura dos IFs, os câmpus não são, em sua maioria, grandes, estando mais próximos da ideia socialmente construída de colégios (também problematizado na análise), o que faz com que o quantitativo de professores seja menor, levando a esse envolvimento com o local de forma geral.

Assim, apesar da troca de município e/ou de estado levar a estranhamentos dos professores, como apareceu na fala de alguns entrevistados (por exemplo, entrevistados 7 e 12), não entendo necessariamente como desajustamentos no subcampo. Pelo contrário, esses estranhamentos contribuem para a conformação do *habitus* e *illusio* do subcampo, que pelo envolvimento que passam a ter, associam a defesa da Rede e do IF, independente da região. É evidente que há casos de professores que desejam sair dos câmpus em que estão e que, por isso,

evitam se envolver com o local, especialmente os professores que estão mais investidos na estabilidade de um concurso federal, no entanto, mencionam a possibilidade de mudar de câmpus dentro do mesmo IF ou de redistribuir dentro da própria Rede, ou seja, o investimento no subcampo permanece.

### 5.3.3 Mecanismos de *illusio*

A *illusio* circunscreve o interesse a espaços sociais delimitados, os campos, e representa o que está entre a agência e a estrutura, o porquê de os agentes estarem investidos no campo. Cada campo, ao se produzir, produz uma forma de interesse que pode parecer desinteressante para quem está em outro campo. Mesmo quem deseja questionar, inverter as relações de força no campo, está investido nele e não é indiferente, pois o simples fato de questionar significa que reconhece os alvos e o que está em disputa (BOURDIEU, 2011b).

Assim, todas as pessoas engajadas em um campo têm em comum alguns interesses fundamentais à própria existência do campo, por isso a cumplicidade objetiva subjacente aos antagonismos existentes no campo (BOURDIEU, 2019). Logo, todos os perfis, apesar das diferenças e questionamentos às regras, as reconhecem e estão investidos. São essas visões, formas de se colocar no campo, que estão em disputa. Todos reconhecem a carreira e o subcampo, investem no mesmo, alguns inicialmente sem muita certeza mas, ao continuarem mesmo questionando, é porque há interesse.

Em função da *illusio*, as disposições e posições do campo podem ser vistas já como uma estrutura mental que funciona quase de modo inconsciente (pois já foram incorporadas).

É na relação entre os *habitus* e os campos aos quais estão mais ou menos ajustados – na medida em que são mais ou menos completamente o seu produto – que se engendra o que é o fundamento de todas as escalas de utilidade, ou seja, a adesão fundamental ao jogo, a *illusio*, reconhecimento do jogo e da utilidade do jogo, crença no valor do jogo e de sua aposta que fundam todas as atribuições de sentido e de valor particulares (BOURDIEU, 1996, p. 199).

O *habitus clivado*, como destaquei, é o *habitus* moldado em outro sistema, em outro campo, diferente daquele em que o agente está agindo, no qual a sua prática está sendo analisada. Acredito que parte da clivagem, comum a todos os agentes, se deve ao pouco tempo de existência dos IFs. São poucos os professores do subcampo que tiveram sua formação na estrutura anterior, que deu origem a atual Rede Federal e, quanto à sua formação superior, até o momento, a maioria é proveniente da estrutura de universidades e faculdades. Por isso, ao

incorporar novas disposições a seu repertório, gerando novas práticas, o cuidado com o *habitus clivado* é que talvez sempre faça com que o agente “tenha um pé atrás”, sinta-se “devedor” de algo ou “superior” a algo. Algo que, por mais que sua prática vá se adequando ao campo, no íntimo, não se sente tão bem ali, como foi o caso de Bourdieu: quase como um impostor, que tenha que fazer o que acredita que se espera que faça.

O que é evidenciado nas tensões entre o esperado e o real, como apareceu na fala do entrevistado 1, ao traçar uma comparação com a carreira do MS e dizer “que carreirinha”; ou do entrevistado 11, que no decorrer da conversa menciona “isso é IFerno”, e do entrevistado 13, que apesar dos desajustamentos menciona que o IF é “melhor do [que] esperava, até parece empresa privada”. A questão do confronto entre o esperado e o real, ainda que particular a cada agente, como aparece nas falas, remete a classes de percepções que associo aos perfis traçados no início da análise e a *illusio* discutida na sequência.

Entendo que se o *habitus* é clivado, há uma *illusio* constantemente revisada (reconstruída). Cada novo campo, notadamente na sociedade moderna que está continuamente mudando, com novas disposições<sup>57</sup>, faz com que desajustamentos sejam cada vez mais frequentes. Nesse sentido, grandes campos homogêneos são cada vez mais difíceis e há diversos subcampos com suas particularidades, com uma ou algumas características compartilhadas com o campo maior, neste caso, com o campo educacional público ou do magistério federal. Com isso novas *illusions*, cada vez mais particulares como a de um subcampo, passam a emergir.

Sendo o *habitus* clivado, não há motivo único ou motivos exclusivos e padronizados de investimentos pois os agentes, cada vez mais, permeiam e investem em diferentes campos. De uma *illusio* bem definida, o que temos são mecanismos de *illusio*, que sugerem os motivos de investimento inicial e que passam a ser melhor estruturados com a história do campo.

Sendo assim, a *illusio* do subcampo em estudo, ainda que única, é uma mistura do que entendo ser mecanismos de *illusio* de estruturas maiores, que estruturam essa *illusio* inicialmente mas que, após, passa a ser construída com o próprio subcampo. Essas estruturas maiores são as que levam ao investimento em um concurso federal, na docência, na Administração (escolha pela graduação e atuação na área) e pelos contornos estabelecidos pela Rede Federal, conforme apresento na Figura 4.

---

<sup>57</sup> Como Lahire (2002b) destaca ao mencionar socializações mais diversas em decorrência dos diferentes modelos de famílias, das diferenças entre as regiões, dentre outros, que geram disposições primárias cada vez mais diversas.

Figura 4 – Mecanismos *illusio*

Fonte: Elaborado pela autora

Os itens de cada um dos mecanismos de *illusio* apresentados possuem relação direta com a estrutura do subcampo e dos *habitus* dos professores, visto a *illusio* representar justamente esse ajuste entre a agência e o campo.

O investimento em concurso, destacadamente em uma carreira federal, ocorre, inicialmente, pela busca de estabilidade e segurança, ainda que hoje em dia seja menos, como os entrevistados 1 e 2 mencionaram. Mas também pelo salário e perspectiva de crescimento na carreira, até tornar-se professor titular. Ao contrário da carreira do MS, é um investimento mais fluido, visto a não exigência de doutorado para o ingresso, o que faz com que alguns tenham optado pelo concurso, mas não pela carreira acadêmica.

Assim, um segundo mecanismo de investimento é feito por aqueles que buscam a docência e o desenvolvimento de uma carreira no campo acadêmico. Questões associadas a uma dedicação, quase uma vocação, são mencionadas, assim como a perspectiva de retorno à sociedade e à possibilidade de “mudar” a vida das pessoas, formando o “jovem cidadão”. A luta para formar os alunos e eles efetivamente terem oportunidades de inserção no mercado de trabalho, especialmente quem está em câmpus no interior, é algo que motiva e envolve os professores. Além disso, um concurso para uma carreira acadêmica envolve a ideia de

flexibilidade, como em relação a horários de trabalho e distribuição entre ensino, pesquisa e extensão.

O investimento na Administração, a vinculação que trazem com a escolha da graduação e da profissão é um mecanismo da *illusio*. O destaque dado a manter uma relação com o mercado e poder exercer a profissão em cargos de gestão no IF e na Rede Federal, acaba sendo um dos motivos de perspectiva de se manter investido como professor EBTT e cumprir com as demandas do *management*. Em todo o caso, alguns relataram que, a princípio, a opção pelo curso de Administração foi ao acaso, como uma segunda opção de curso ou por não saber o que cursar (o que está associado à ideia de empregabilidade, visto ser a linguagem dominante das relações de trabalho no mundo moderno).

A esfera do IF e da Rede Federal é a mais estrutural do diagrama, remete ao campo da Rede Federal, no qual se encontram os IFs e as leis de criação. Os itens referentes a esse mecanismo da *illusio* envolvem questões que tendem a surgir após o ingresso no subcampo e que se impõem a quem entra, sendo mais difíceis de mudanças. Dentre os itens estão a verticalização do ensino; a orientação para o envolvimento com o desenvolvimento local e APLs, o ensino e desenvolvimento do empreendedorismo e; com o tempo, a ideia/sensação de pertencimento à própria Rede Federal.

A interseção de todos os diagramas caracteriza o investimento na carreira EBTT na área de Administração. Além dos itens citados em cada um dos mecanismos, que compõem a *illusio* que levam a adesão ao subcampo, com a prática e estruturação do subcampo, alguns mecanismos da *illusio* própria passam a emergir:

- o destaque dado a essa ser uma carreira mais “prática” que a do MS e assim não ser necessariamente acadêmica (no sentido normalmente reconhecido e atribuído ao papel de pesquisador-acadêmico);

- maior fragmentação do trabalho, associada às exigências decorrentes de lidar com diferentes públicos e níveis de ensino, participação em comissões e grupos de trabalho, dentre outros (que também é resultado do avanço do *management* e da intensificação do trabalho docente a que o campo educacional e o campo da Rede Federal estão submetidos);

- a afetividade, decorrente do público atendido pelos IFs (mais forte quando mencionam nível médio) e o maior contato (até vínculo) com os alunos, que com o tempo passa a ser direcionada, também, para a própria Rede Federal.

A afetividade, associada ao *habitus* para a contribuição social é característica marcante nos professores de Administração da Rede Federal e influencia sua prática. O vínculo afetivo que ressaltam ao falar sobre “mudar” a vida de estudantes, as oportunidades que entendem que

geram durante o tempo no IF, como a participação em projetos de extensão, levam a um engajamento/investimento diferenciado no subcampo. A constatação da diferença que o IF pode fazer e, por consequência, a Rede, vai tornando a afetividade na prática docente cada vez mais imbricada ao *habitus* e sua disposição de permanecer no subcampo.

Esses itens, mecanismos da *illusio*, estão presentes nas falas dos professores entrevistados, cada qual à sua maneira e de acordo com as suas disposições pessoais, como foi apresentado ao longo da análise e discussão da tese. Para finalizar essa proposição, destaco no quadro 7, relatos de cada um dos entrevistados, de forma a explicitar a identificação proposta.

Quadro 7 – Mecanismos *illusio* do subcampo dos professores de Administração EBTT

Relatos dos professores entrevistados	Mecanismos de <i>illusio</i>
<p><b>1:</b> Eu acho que é uma prática muito mais frágil do que, enquanto, professor de universidade federal, mais efêmera, não é dado tanto valor. <u>Eu acho que a carreira EBTT é uma carreira excelente para professores de áreas básicas, como matemática, física, química, etc.</u> Mas para a gente que estudou, fez graduação, mestrado, doutorado em outras áreas, que não compreende diretamente as áreas básicas, acaba sendo muito difícil trabalhar, pouco motivante sabe. <i>Difícil...?</i> Não gera motivação, não gera resultado, <u>tu tens pouco acesso às coisas</u>, né, então tu também <u>sempre fica, assim, com aquela atenção de dividir com ensino médio</u>, o que também não está errado, “tá” na política de criação dos institutos, mas eu acho que peca muito essa questão do ensino superior. Eu não sei até que ponto isso é um erro disso entendeu? Se não era melhor deixar os IF como eram antigamente, as escolas técnicas, os CEFETs. Eu não entendo isso, porque virou ensino superior junto sabe.</p>	<p>Concurso</p> <p>Administração</p> <p>Docência</p> <p>IF/Rede Federal</p>
<p><b>2:</b> É. É uma coisa difícil, que é uma construção né. Eu não sei se eu mesmo tenho clareza do que é ser professor do IF. Eu acho que passa muito por essa <u>questão da técnica, do contato com a prática</u>, das visitas técnicas, e de uma série de outras atividades que a gente faz para uma <u>formação cidadã</u>, que outras instituições não fazem, e um apelo importante para essas questões das atividades culturais, apelo ao <u>vínculo com a comunidade externa</u>. Todo esse problema que a universidade tem de colocar em prática a extensão universitária, eu acho que o IF consegue fazer, porque tem essa abertura grande para extensão, para o contato com a comunidade externa, de <u>receber as pessoas lá. Existe uma disposição grande de fazer coisas com a comunidade</u>. Minha experiência é só no câmpus, mas a gente é um IF que se distancia da proposta de uma universidade, a gente tem uma proposta diferente.</p> <p>Quando eu fiz o concurso para o IF, na verdade era um momento que tem uma característica muito forte de personalidade, que eu acho que eu tenho um perfil mais conservador e tal, e <u>na época eu “tava” fazendo vários concursos</u>. Não era nem concursos só para área acadêmica, eram concursos diversos. [...] E tem uma característica minha de perfil mais conservador, essa coisa da <u>estabilidade</u>. Tranquilidade é importante para mim. [...] Eu nem tinha essa percepção de que a carreira era melhor do que na área técnica, e hoje, estando lá, eu tenho absoluta tranquilidade que a carreira, <u>do ponto de vista da nossa formação, administração, eu acho que ela é muito melhor na área acadêmica do que na área técnica, do ponto de vista da remuneração, do plano de carreira, da progressão</u>, eu acho que ela é bem mais vantajosa na área acadêmica.</p>	<p>Ser mais prática</p> <p>Formação cidadã</p> <p>Desenvolvimento social</p> <p>Afetividade</p> <p>Concurso</p> <p>Docência</p>

<p><b>3:</b> <u>Costumo falar, a gente tem um corpo a corpo, com o aluno, muito grande. O aluno se sente à vontade para falar de seus problemas, para ter acesso, o que é um pouco diferente das universidades, que são mais distantes. A gente já disponibiliza o nosso telefone, o nosso e-mail, a gente tem um carinho especial por esses jovens que eu nunca vi em nenhuma instituição. [...] A gente precisa, evidentemente, mudar muita coisa. Especificamente falando do meu câmpus, para nós é um trabalho de uma envergadura enorme, quando a gente pega um aluno lá no ensino médio integrado, que está fazendo administração, e que o foco dele é o ENEM. Então, como vou prender a atenção desse aluno em gestão de materiais, da produção, se ele está lá pensando na física, química, biologia?! [...] Por isso que falo que permeia outras questões, que é dar mais oportunidades de trabalho para esses jovens. Eles percebem que eles vão ter esse curso técnico de administração e que eles, depois de formados, eles terão oportunidades, ou até durante o curso, como eu tive. ‘Para que eu tenho um curso médio integrado se quando eu saio, eu não tenho mercado? Então é preferível que eu tivesse só um ensino médio’. [...] A gente precisa pensar muito isso, para que um aluno de ensino médio tenha oportunidade depois de formado, lá, tem que ir para outro estado, sul, sudeste que, entre aspas, teria mais oportunidade, mais indústrias. Eu critico muito isso, porque o meu estado é um estado exportador de commodities, [...] A gente, literalmente, vê o trem passando, aí a gente exporta matéria prima, commodities, e importa tecnologia. Então os empregos ficam nesses países, daí a gente que exporta matéria prima, nossa carência de mão de obra é menor, até porque podemos automatizar a maioria.</u></p>	<p>Afetividade</p> <p>IF/Rede Federal</p> <p>Contribuição social</p> <p>Docência</p> <p>Desenvolvimento local</p>
<p><b>4:</b> <u>Cada um por si, eu não sei em outras áreas, mas eu acho que a nossa área ainda é muito individual. [...] Uma certa apreensão é o contexto político. Será que os institutos vão continuar, será que os campi pequenos vão fechar, será que existe a possibilidade de exonerarem servidor público? Essa inquietação não dá segurança assim para a gente. [...] Eu vejo que é uma política educacional que é capaz de transformar o país, promover a interiorização com o ensino técnico e superior, principalmente, e levar a comunidades longínquas as chances de se capacitarem e de terem um estudo que não teriam de outra forma, principalmente um pessoal de baixa renda. Então eu encontrei, encontro aqui, gente de situação muito pobre. [...] Tem pessoas que conseguem transformar a sua vida, conseguem um emprego melhor, conseguem se colocar.</u></p>	<p>Administração/management</p> <p>Concurso</p> <p>IF/Rede Federal</p> <p>Contribuição social</p>
<p><b>5:</b> <u>Bom, é desafiante, é trabalhar com uma realidade e estudantes que vêm, assim, de condições bem adversas, né. Tem um grupo de trabalho bom. Eu acredito que, pelo fato de ser um grupo menor, a gente consegue ter uma proximidade maior, desenvolver, de repente, alguns projetos em conjunto, então trabalhar no IF é isso. A gente tem muita proximidade com os estudantes também, isso é uma coisa que eles falam, é muito bom esse sentido, a gente consegue acompanhar, né, as dificuldades que eles apresentam também, e tentando suprir, na medida do possível. Isso. E, não é assim, a gente não tem, vamos dizer, que eu acho que deveria ter, mas não tem, nós não temos um grupo de pesquisa consolidado, nós não somos o expoente em eventos de maior porte dentro da área de administração. E a gente sempre tem um tratamento mais de segunda classe, vamos dizer, porque nós não temos, vinculado aos Institutos cursos de mestrado e de doutorado, então se for considerado evento, grandes eventos da área, ‘ah, é do IF, ah tá, o que é isso e tal’. Hoje, talvez a gente tenha um pouco mais de reconhecimento, mas não muito, então eu acho que ele te afasta um pouco dessa... Nós temos eventos científicos, mas num outro patamar, não é o evento A, top, evento da produção do conhecimento, mas é</u></p>	<p>Contribuição social</p> <p>Afetividade</p> <p>Docência</p> <p>Docência (negativo na Rede)</p>

<p>bom. Está em <u>contato com outras áreas também e eu acho que nos propicia algo, que nas universidades não têm, que é de estar vinculada a grupos da formação básica. Então eu convivo com colegas da filosofia, da sociologia, da geografia, da matemática, tu consegue conviver, ter um grupo mais próximo, assim, de contato, de interação.</u> E aí esse <u>desafio também da dar conta dessa verticalidade</u>, e aí é um outro desafio, que daqui a pouco tu está dando aula lá no ensino médio e no outro dia tu tem uma aula de pós-graduação, que tem preparar um monte, tem um monte de pesquisa para fazer, e nem sempre o tempo favorece, né, para tu conseguir desenvolver na medida em que tu gostaria, e as pesquisas que tu tem para fazer. Mas é um trabalho que também pode te realizar muito, <u>se tem esse compromisso com local, se tem essa preocupação de desenvolver a região onde o teu câmpus está inserido.</u> A gente se articula muito com o poder local, então esse contato eu acho que ele é mais próximo, o IF propicia isso, né.</p>	<p>IF/Rede Federal</p> <p>Verticalização</p> <p>Desenvolvimento local</p>
<p><b>6:</b> Eu acho que a <u>questão de ser professor é muito por paixão</u>, e eu brinco, a hora que eu perder o tesão de dar aula eu vou abandonar. É uma coisa, assim, que hoje eu sou apaixonado e não sei até quando, talvez a vida toda, mas talvez daqui a cinco anos eu não queira mais. Eu acho que ser professor de administração eu acho que é muito legal, porque, primeiro, a gente fala enquanto <u>professor de marketing a gente fica um consumidor muito crítico</u>, e eu dou esse exemplo na sala de aula e os alunos dizem: ‘você é um cliente muito chato’. [...] Então eu acho que ser professor de administração é muito legal porque <u>a gente consegue ver muita falha nos lugares onde a gente compra, nos lugares aonde a gente vai, na própria instituição que a gente trabalha. Do ponto de vista de gestão, a gente consegue identificar muita coisa que às vezes é simples de ser alterado, mas as pessoas não alteram por não ter esse conhecimento técnico acadêmico.</u> [...] <u>Eu acho que está muito ligado também a essa questão de desenvolvimento regional.</u> Eu acho que a nossa cidade, ela está crescendo bastante, eu acho que estão vindo muitas indústrias, muitas empresas para cá e eu acho que ser professor do IF aqui, de administração no IF aqui, está muito voltado ao impacto que esses nossos alunos vão ter no desenvolvimento dessas empresas. Hoje, a gente tem uma mão de obra muito pouco qualificada aqui. A mão de obra é muito fraca ainda, <u>então eu acho que ser professor do IF aqui onde que eu estou tem um impacto muito aqui, no desenvolvimento da cidade, no desenvolvimento das empresas.</u> Talvez daqui a dez anos a gente vai dizer: ‘nossa, essa empresa está crescendo bastante porque ela tem alunos nossos, que foram alunos do IF lá’. Então eu vou ficar satisfeito porque vou dizer: ‘nossa, essas pessoas, esses gestores foram meus alunos e eles estão aplicando aquilo que eu ajudei a compartilhar com eles’.</p>	<p>Docência</p> <p>Administração</p> <p>IF/Rede Federal</p> <p>Docência</p> <p>Desenvolvimento local</p> <p>Afetividade</p>
<p><b>7:</b> Vale a pena porque <u>você tem estabilidade, você tem uma valorização</u>, por mais que eu tenha falado essa questão, e não é questão de professor, <u>mas a questão da gestão de uma forma geral, porque a visão que eu tenho técnica, me incomoda o que eu vejo acontecendo, mas como professor, incentivo, principalmente pela estabilidade, pela valorização financeira.</u> Essa questão de oportunidade de afastamento, isso para mim é essencial [...] Então eu tenho amigos, tem várias pessoas, quando fala que não vai fazer concurso, fico até com raiva. ‘Mas como pode? Vale tanto a pena!’ Eu acho que a visão que eu tenho é muito positiva, de carreira e de tudo. [...] Eu não tive estabilidade aos vinte anos, então eu fico mais vinte com estabilidade e já equilibrou, está bom. Se eu entrasse agora, novo, e vou ficar trinta anos, sem conhecer outra coisa, isso para mim acho que faria falta, só que não. Eu já conheci um tanto de coisas, <u>trabalhei em cidades diferentes, morei em cidades diferentes, trabalhei em empresa, muito, minha carteira de trabalho quase que de ano em ano uma coisa diferente, porque eu estava procurando o que</u></p>	<p>Concurso</p> <p>Administração</p>



<p>eu queria. Depois que eu comecei a dar aula, de repente tinha oito anos que eu estava e eu nem percebi. <u>Eu falei: ‘é isso que eu gosto’!</u> Isso, para mim, foi me dando as minhas certezas, essa carreira que eu gosto então, estar no Instituto, para mim, a minha ideia é aposentar, ficar na carreira docente o resto da vida. Isso para mim está muito resolvido.</p>	<p>Docência</p>
<p><b>8:</b> <u>Eu acho que é o seguinte, são muitos desafios, né, muitos desafios, e eu acho que essa prática ela é muito individualizada, quem faz a diferença mesmo. Aqui nós temos vários exemplos disso, não tem uma questão, uma onda coletiva que te leve ali a uma abordagem. Na verdade, você faz a diferença por ser professor. [...]</u> <u>Eu vejo hoje que o professor de administração no Instituto ele é uma questão de individualismo.</u> Para você ter uma ideia a gente tentou promover um evento coletivo de administração de vários campi, durante toda a minha gestão [coordenação] lá em [câmpus anterior à remoção], e esse negócio não saía de jeito nenhum por falta desse espírito de fazer algo em projeto, em coletivismo. [...] Continua a mesma forma, né, como se fosse uma concorrência por um espaço no sol.</p>	<p>Administração  Docência</p>
<p><b>9:</b> <u>Você levar os conhecimentos da administração, desde os primórdios ali, as principais teorias, a gente tem que lembrar que, embora a gente tenha passado por um programa <i>stricto sensu</i>, que é o meu caso, um mestrado, mas isso não vai ser levado ainda aos alunos, esse conhecimento tão aprofundado. Mas eu acredito que a prática docente do administrador é que ele fomente esses conhecimentos básicos do gestor deve ter de planejar uma empresa, de organizar, de dirigir, de controlar, de mostrar essa importância desse recurso para ter um bom êxito dentro de uma organização. E a prática docente, ela deve ser fundamentada nesses quesitos que eu te falei, então, de você realmente levar esse conhecimento da administração de uma forma mais especializada, mais específica e didática, para que os alunos consigam compreender e consigam aplicar isso na realidade deles, seja dentro de uma empresa, dentro de uma organização pública ou até eles mesmos empreendendo com seus negócios [...]</u> <u>Esse equilíbrio do trabalho com a vida pessoal, porque aqui no meu campus, por exemplo, a gente tem muito trabalho, Larisse, muito trabalho., Nossa carga de trabalho aqui é muito alta, a gente tem muito aluno orientando, é muita pós abrindo. Então, assim, eu não vejo uma preocupação com esse equilíbrio, é mais ou menos assim, estava até conversando sobre isso, é como se o gestor, ele pudesse identificar qual é minha real capacidade produtiva, da minha equipe de trabalho que eu tenho hoje.</u></p>	<p>IF/Rede Federal  Docência Administração  Ser mais prática  IF/Rede Federal Fragmentação</p>
<p><b>10:</b> <u>Eu acho que é uma oportunidade imensa você trabalhar a área da administração dentro de um IF porque você tem condições favoráveis, você tem recursos, você tem liberdade, liberdade de atuação, você tem possibilidade de pesquisa, de ampliação da sua carreira, ampliação da sua visão. Você consegue trabalhar aquilo que você acredita dentro da área de administração de uma forma bastante tranquila, e você tem uma oportunidade enorme de mudar a vida, tanto dos empresários com que você tem contato quanto com os alunos que serão os futuros profissionais. Eu sou muito apaixonado por isso que eu faço, por estar aqui. Eu sempre saio da sala de aula menos cansado do que quando eu entrei sabe. [...]</u> primeiro porque é a minha paixão sabe, estar dentro da sala de aula, estar dando aula, num curso e numa profissão que eu acho linda, uma profissão que eu acredito. <u>Administração é uma profissão muito linda, porque ela tem essa... ela é global, é universal,</u> pega todas as áreas, não está restrita à área comercial. Qualquer profissão que você fizer, você vai ter que administrar, inclusive sua própria vida pessoal, então, é uma profissão muito bonita. E poder passar isso para</p>	<p>Concurso  Docência Contribuição social  Afetividade  Administração</p>

<p>os alunos e, junto com isso, melhorar a vida deles e melhorar a vida do lugar onde eles vão trabalhar, é uma oportunidade para poucos. Realmente é uma oportunidade! [...] <u>Eu diria isso para alguém que está pensando em fazer concurso para o IF: ‘Faça porque é uma oportunidade única que você tem na vida, de contribuir para você, com o seu crescimento, o contato com todos, uma oportunidade que você tem de mudar a vida das pessoas’.</u> Por mais que a gente sofra com os cortes do governo, que a gente tenha redução do nosso salário, no IF a gente ainda tem um salário bom, especialmente com o RSC né, a gente tem oportunidades, [...]. Eu falo: ‘eu me considero muito feliz e abençoado por estar em um IF!’ Realmente, sou muito apaixonado por esse projeto no todo.</p>	<p>Contribuição social</p> <p>IF/Rede Federal</p>
<p><b>11:</b> Bom, para quem fez mestrado, doutorado na administração, <u>dar aula no IF vai requerer conhecimentos muito mais elementares, muito mais básicos do que aqueles que você adquire fazendo mestrado e doutorado.</u> Então, quando você fala do arcabouço de teorias, de conceitos, de uso de ferramentas, tudo isso que você viu, estudando tanto, a pessoa que vai dar aula no IF não vai precisar de tanto, de tudo isso. <u>A gente se prepara para muito mais, para algo que vamos lecionar que é muito básico.</u> Isso eu percebi na minha prática. Eu vi muita coisa avançada e quando você para uma sala de aula em um IF, você precisa de coisas elementares. <u>Agora, eu super recomendaria para quem está em início de carreira, pensando na questão da profissão, porque é uma galera [o perfil dos alunos] que precisa, uma turminha que precisa muito de professores bons, de professores exigentes, que tenham conhecimento, que sirvam como uma referência para esses alunos né, de uma pessoa que alcançou um destaque, um sucesso profissional.</u> Então vale muito a pena por conta disso, na prática. <u>Em termos de instituição, é como eu falei muito, é uma estrutura fraca, um pouco precária.</u> Lógico que depende muito de cada estado, de cada IF, e também dentro de cada IF, depende muito do câmpus, da direção, da gestão de cada câmpus. Mas, para começar uma carreira, eu acho muito bom. Se a pessoa tem intenção de ser um pesquisador, sendo acadêmico, catedrático, ele tem que entrar no IF, ter uma experiência de docência que é muito boa, <u>porque o IF te coloca ali, na arena dos leões, muita aula. É um público difícil,</u> você tem que se desdobrar para fazer eles entenderem o conceito, porque eles vêm de uma educação fraca. Então, <u>te forja ali, você como um professor multifacetado,</u> você tem que ter várias competências, várias atitudes, comportamentos, de professor, que vai exigir muito de você. <u>Isso daí faz você ser (se tornar) um professor muito competente. Mas se você quer algo mais acadêmico, pesquisa, ali não é o lugar, ali é para dar aula e ponto.</u> Aí a pessoa tem que procurar uma Universidade, mas, nesse meio tempo, como recém doutor, é um lugar muito bacana para você aprender, justamente por causa disso: te coloca ali na arena dos leões. Você tem que se virar do jeito que dá.</p>	<p>Docência Administração</p> <p>IF/Rede Federal</p> <p>Contribuição social</p> <p>Docência</p>
<p><b>12:</b> Bem, é aquele tal negócio, basicamente <u>eu retomo aquilo que eu tinha falado sobre essa questão de públicos alvos aí,</u> eu gosto muito de... eu prefiro muito olhar para a pessoa, para quem eu vou direcionando os meus esforços, <u>meu cliente,</u> vamos dizer assim. Então, assim, eu estou na educação profissional. Uma coisa é certa, <u>eu não trabalho basicamente com pesquisas, diferente do professor do magistério federal. Eu trabalho na educação profissional, com a educação técnica, com a educação tecnológica.</u> [...] Então, assim, eu me vejo no mundo da educação profissional, trabalhando com pessoas para melhor preparar para o mercado de trabalho. A maior parte do meu público alvo, dos meus clientes, vamos dizer assim, eles são pessoas que ainda vão entrar no mercado de trabalho, <u>essa é a realidade aqui no município, e no meio disso eu tenho públicos diferentes.</u> Eu tenho o pessoal do EJA, uma parte trabalha ou trabalhou no mercado de trabalho</p>	<p>IF/Rede Federal</p> <p>Docência</p> <p>Administração</p> <p>Contribuição social</p>

<p>convencional, tem uma parte que não trabalhou, apesar de ser adulto e tudo o mais, ser parte de uma população economicamente ativa, mas tá sem trabalho. E assim, <u>a gente tem públicos alvos diferentes em que a gente, como professor de educação profissional, precisa mostrar que a formação que eles estão tendo lá é muito mais, vai além do que decorar os conteúdos de algumas matérias.</u> Não é a gente entrar naquele negócio da memorização, de conteúdos, de técnica das áreas mais ativas, aí, sem desmerecer em nada. Nada disso! Mas é que juntando todos esses conhecimentos, de todos esses professores, mostrar para esses clientes que isso aí pode ser um diferencial na vida futura deles, assim que eles terminarem a formação deles, o que eles podem fazer com todo esse conhecimento agregado e no que isso pode melhorar a vida deles. E não estou falando aqui só do ponto de vista econômico, se o cara vai abrir o próprio negócio, se ele vai conseguir um emprego melhor, <u>mas aí vai melhorar a vida dele em todos os aspectos.</u> [...] <u>E isso é o que eu bato muito na tecla em falar com o pessoal, com os meus clientes, meus alunos, no sentido que duas palavrinhas, empoderamento, quem tem conhecimento é poder. Essa frase é verdade. Conhecimento é poder, é você trabalhar para ser uma pessoa boa. E outra palavra muito que eu falo para o pessoal de quatorze anos do ensino médio: auto sustentabilidade. Você achar que o mundo é só você ganhar, ou pedir dinheiro, ou sobreviver à custa dos pais. É mais que isso. Você está estudando para você ser uma pessoa auto sustentável, para você também ajudar a sua família e até chegar o momento que você vai caminhar com suas próprias pernas</u> [...] Mas eu vejo professor como profissional, realmente, de um certo destaque. Isso aí é, sem dúvida, você fazer um concurso para ser professor [...], assim, mas uma coisa é você realmente estar trabalhando na atividade que você gosta. <u>Você tem que se identificar com a atividade</u>, porque, senão, assim, não é nenhuma coisa feia isso que eu vou falar, quantos e quantos colegas nossos, muitas vezes do próprio câmpus, você vê e ele muitas vezes entra na sala de aula e para ele aquilo é uma tortura, aquilo é uma dificuldade, ele lidar com adolescente, nossa, é horrível e tudo o mais. Isso é triste, <u>se você parte por causa simplesmente do salário e aí você tem que conviver dia após dia num ambiente de trabalho que você está trabalhando sem motivação isso é complicado demais.</u> Então, eu apoio quem vai fazer concurso para professor, desde que se identifique com a profissão.</p>	<p>Afetividade</p> <p>Concurso</p> <p>Docência</p>
<p><b>13:</b> Percebo essa dificuldade que é <u>a falta de ênfase na parte técnica</u>, como se não precisasse, só para cumprir protocolo, o foco do câmpus é outro. [...] por conta das <u>vantagens da estabilidade de um concurso público e por ser federal.</u> Só pela vantagem do concurso público, tem a vantagem do RSC. É uma vantagem grande na remuneração. <u>É uma remuneração boa quando você compara com outras profissões, né?</u> A gente vive levantando a bandeira de que o professor é mal remunerado, mas eu sei, ao longo de toda a minha trajetória, o quanto a gente tem que trabalhar para ganhar um salário que um professor de um IF ou de uma UF recebe, é um pouquinho fora da realidade da maioria das pessoas do nosso país. Mas que a gente tem bastante limitação, inclusive dificuldade com outros professores, <u>geralmente professor de administração tem uma mente mais aberta, menos presa àquelas ideias socialistas de esquerda marxista e tudo o mais, tem uma cabeça mais feita para o mercado</u>, então, isso é uma coisa bacana, de conseguir impactar uma mudança legal, uma mudança, um equilíbrio dentro do câmpus. Acho importante esse papel do professor de administração.</p>	<p>Administração</p> <p>Concurso</p> <p>IF/Rede Federal</p>
<p><b>14:</b> Pessoalmente, <u>eu acho muito bacana essa prática porque no meu caso como eu carrego uma experiência do mercado grande, isso facilita muito a sala de aula, sabe?</u> Tem muito aluno que nunca pisou dentro de uma empresa, você tem alunos</p>	<p>Administração</p> <p>Docência</p>

<p>que já pisaram, tem experiência e acabam corroborando com os exemplos práticos que a gente vê lá dentro das teorias e tal, então essa prática eu vejo com muito bons olhos. <u>Essa relação de professor de administração de uma instituição federal, a instituição federal carrega um conceito de excelência e tal. Eu acho que a gente tem conseguido mostrar isso. O corpo docente nosso, grande parte já atuou no mercado, tem muita experiência, tem sido uma experiência muito positiva,</u> eu vejo assim. [...] <u>Mas eu faço sempre uma ressalva: ‘não achem que vocês não vão trabalhar, vocês vão trabalhar muito, muito’.</u></p>	<p>Concurso</p>
<p><b>15:</b> <u>Eu acho que independentemente da formação do professor, a principal ênfase para mim, é a questão de você conviver com as pessoas. Então, eu administrador, eu não sou só professor lá no instituto, eu trabalho com inclusão, eu oriento, eu auxílio, eu apoio aluno. Dentro de uma faculdade privada o aluno passa por você. Dentro do Instituto Federal eu não acredito que ele passe por você sem ter esse relacionamento, entendeu? Então, para mim essa afetividade, essa relação com o aluno é muito presente dentro da Rede Federal: quem é aquele aluno, o que esse aluno precisa. Eu não sei se é porque sou eu, né, mas os alunos me usam muito como referência e aí eles falam assim, como é que eu resolvo isso, [...] Então esse apoio, essa assessoria, eu criei, vamos dizer assim, grandes filhos acadêmicos, de alunos, hoje, que estão fora do país e mandam mensagens no dia dos professores [...] Então, assim, esse contato, essa criação de relacionamento eu acho que é o que mais me motiva como professor dentro da Rede Federal, essa coisa de ser professor de administração não resulta em muita coisa não. Porque <u>deveria ser referência dentro do instituto, a administração não é, infelizmente as pessoas que ocupam os cargos muitas vezes não buscam na profissão, nos profissionais de administração, referência para o exercício do seu cargo, entra muito mais a relação do poder do que da técnica,</u> do aprender com o gestor, a escolha do cargo, às vezes, não é uma escolha baseada na escolha técnica, do saber fazer, mas quem é que temos hoje aqui que apoiou? ‘Ah! tais pessoas’. [...] as pessoas buscam esse apoio muito pensando em cargo: ‘vou te apoiar, libera um cargo para mim’. ‘Esquece isso meu amigo, você está fazendo isso pela Rede, pelo Instituto’ [...]</u></p>	<p>Docência IF/Rede Federal Afetividade Administração</p>
<p><b>16:</b> <u>O que um técnico em administração precisa, se ele for exercer isso aí fora, se o empresário for contratar, ele vai esperar o que desse profissional? Que ele saiba mexer com uma planilha, que ele saiba criar um site. Então a gente está fazendo essa autocrítica: como que a gente pode tornar esse curso mais prático? Que muita gente ..... <u>a gente não é preparado, com essa formação acadêmica,</u> as melhores universidades e a gente chega aqui e quer ensinar o livro para o aluno, mas, dentro daquele livro ali, se você fosse trabalhar com isso, o que você faria? A gente tem que ter essa autocrítica e buscar pontos que sejam mais práticos [...].Então, eu acho que ser professor do Instituto Federal, com a experiência que eu tenho do câmpus <u>é ser um profissional polivalente, disposto ao trabalho, com vontade de se envolver, que goste de servir, enfim, que entenda que o nosso aluno ele precisa de mais apoio, ele precisa de mais atenção, que o nosso trabalho é fragmentado,</u> tem situações que você tem que ter paciência, são burocráticas. Mas assim, de forma geral, né, <u>o nosso trabalho aqui, eu acho que é um profissional mais versátil que a gente precisa,</u> é um profissional, e a gente precisa saber que tem uma mescla, né. Eu estava conversando isso outro dia, a gente precisa do acadêmico, né, que aquele que vem e que vai fazer projetos de pesquisa, que vai publicar, ah, que tem doutorado. Isso tudo é importante para nota do curso, para ter esse profissional dentro do grupo. <u>Mas a gente precisa também daquele profissional que passou por uma empresa, que veio com mais luta,</u> com mais dificuldades para ele entender mais o nosso aluno, para ele estar mais junto ali no dia a dia, <u>fazer projetos mais aplicados,</u> essa parte</u></p>	<p>IF/Rede Federal Ser mais prática Docência Contribuição social Afetividade</p>

mais assim de socializar mesmo, de forma geral, <u>porque que acho que nós acadêmicos, assim, não temos tanta facilidade com isso, né.</u>	
--	--

Fonte: Elaborado pela autora

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“(...) pelo espaço, o universo me abarca e me engole como um ponto; pelo pensamento, eu o compreendo.” [Pascal] O mundo me abarca, me inclui como uma coisa entre as coisas, mas, sendo coisa para quem existem coisas, um mundo, eu compreendo esse mundo; e tudo isso, convém acrescentar, *porque* ele me engloba e me abarca [...]. (BOURDIEU, 2001, p. 159)

A proposta da tese de articular em uma pesquisa empírica o conceito de *illusio* e propor seus mecanismos associados à carreira EBTT por professores de Administração, alcançada através da pesquisa e discussão apresentada, representou um desafio até que sua articulação fosse esboçada. Os mecanismos de *illusio* apresentados representam os motivos de investimento dos professores de Administração na carreira EBTT, e vai mais além: o porquê de investirem na docência, em um concurso e permanecerem investidos na própria Administração.

A pesquisa ancorada no referencial de Pierre Bourdieu, exige do pesquisador uma constante vigilância metodológica, pautada na reflexividade e objetivação. Como também estou investida no subcampo em estudo, constantemente questioneei os direcionamentos da pesquisa e a construção do campo, assim como a escrita da análise e da discussão. Talvez por isso recorra mais a trechos das entrevistas. Mesmo sendo uma decisão de escolha e estilo da tese e compreendendo que todo estudo possui um viés, e o próprio instrumento de pesquisa reflete isso, acredito que o recurso aos trechos, destacando a voz dos entrevistados, foi uma forma de reforçar a vigilância metodológica.

Pertencer ao subcampo, ao mesmo tempo em que trouxe problemáticas, contribuiu tendo em vista a familiaridade de conceitos, siglas e referências ao dia a dia de trabalho. Afinal, compartilho o *habitus* e o investimento na *illusio*. Tendo isso em mente, me objetivar, destacando os perfis dominantes na minha forma de agir no subcampo, me parece necessário, pois, como Bourdieu (2001) colocou, falo de um ponto de vista do meu lugar no subcampo. Apesar de todo o esforço de objetivação, a reflexividade força-me a destacar que talvez tudo que eu veja (tenha visto), eu só vejo (vi) por estar interessada no jogo, não ser indiferente.

Entendo que me alinho ao perfil acadêmico, seguido do militante/defensor da Rede Federal e dos IFs e do gestor. Quando ingressei na carreira EBTT já havia feito a opção por essa carreira docente, por já ter sido professora substituta na própria Rede Federal e estar cursando o doutorado em Administração. Ao mesmo tempo em que tenho a opção pela carreira

acadêmica e o investimento no doutorado, fiz a opção pelo IF, assim, já tinha uma melhor percepção do perfil de instituição em que ingressava e suas particularidades.

Também tenho críticas à Rede Federal e aos IFs e acredito que, até o momento, sou mais defensora do campo acadêmico e da educação pública, que engloba a Rede Federal, mas não está restrito a ela, o que reforça o meu perfil acadêmico. A tarefa de me objetivar faz com que eu reforce, mais uma vez, que os perfis não são exclusivos e todos os professores do subcampo possuem, em algum grau, a maioria das disposições que conformam os *habitus* presentes no subcampo.

Nesse âmbito, os resultados da pesquisa levaram ao alcance do objetivo traçado, de compreender como os professores de Administração na carreira EBTT mobilizam seus *habitus* e seus capitais no processo de constituição dos mecanismos de *illusio* do subcampo e quais reflexos, deste investimento, são manifestados em suas disposições e práticas. Esse objetivo foi alcançado situando, primeiramente, as políticas para a educação e a educação profissional, que, desde a década de 1990 aprofundam o processo de mercantilização da educação no país, mas que conviveu com momentos de maior investimento durante o governo de Luis Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores. Apesar das críticas feitas, é nesse contexto que há uma reestruturação da educação profissional no país e sua organização em torno da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, como apresentado no histórico de sua formação.

A educação profissional tem o trabalho como princípio educativo, assim, o foco da Rede Federal e dos IFs é a formação dos trabalhadores, atendendo, muitas vezes, um público que foi excluído do sistema educacional padrão. Esse é um aspecto da Rede e dos IFs que merece ser destacado e reconhecido, levando-se em conta que o processo de interiorização dos IFs foi mais desenvolvido que o das universidades federais.

A interiorização da Rede Federal, ainda que leve a uma alteração da estrutura do sistema escolar, permitindo um maior acesso ao ensino público, está dentro do campo educacional e, assim, não deixa de reproduzir a desigualdade dentro do sistema escolar (acesso não significa condições de se manter estudando). As taxas de evasão são altas, especialmente em cursos pós ensino médio, como os técnicos subsequentes e graduações, pois a prioridade desses estudantes é trabalhar para sustentar a si e/ou à família<sup>58</sup>, o que leva a um maior envolvimento dos professores na busca por manter o aluno e seu vínculo com a Rede.

---

<sup>58</sup> Como o foco da tese não foi o olhar do estudante, estudos que envolvem a percepção dos alunos dos IFs também podem ser mais desenvolvidos. Em todo o caso, cabe mencionar que a evasão dos alunos deriva de diferentes fatores, um deles é conseguir conciliar estudo e trabalho, mas também muitos se acostumaram a não ter acesso a

Quanto ao papel dos IFs, não podemos esquecer que as instituições de ensino são mecanismos essenciais para a certificação das hierarquias sociais no Estado moderno – “a escola oferece uma sociodiceia na ação da ordem social existente” (WACQUANT, 2005, p. 159). Nesse caso, o reconhecimento associado ao ensino médio e técnico da Rede Federal é maior e permite uma captação de ‘melhores’ alunos, porém, em termos de ensino superior, trabalha mais com a inserção de alunos até então excluídos do sistema. Nesse sentido, a Rede contribui para a manutenção das divisões e classificações do sistema escolar no Brasil, “reproduzindo classificações sociais preexistentes e marcando-as com selo de aprovação do Estado” (WACQUANT, 2005, p. 165).

Tendo a compreensão da formação da Rede e dos IFs e os marcos que sustentam o subcampo em estudo, como a Lei n. 11.892/2008 de criação da Rede Federal que determina contornos de investimento no subcampo, como a verticalização do ensino, passei a tratar da Carreira de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico, criada pela Lei n. 11.784/2008 e regulamentada pela Lei n. 12.772/2012 (BRASIL, 2012b).

É o investimento nessa carreira, por parte dos professores de Administração, que foi problematizado na presente tese. A partir do trabalho de campo foi possível identificar características do subcampo, como a predominância de mestres (41%), com uso do RSC III (28%), e em regime de DE (86%). Estas características do subcampo também são representativas dos professores entrevistados, que reforçaram a predominância das mesmas.

A adoção de um estudo comparativo permitiu a identificação e proposição, a partir dos *habitus* dos professores, de quatro grupos de perfis no subcampo e os mecanismos de *illusio* que mobilizam. Os quatro perfis, não exclusivos, propostos são: o acadêmico, o profissional, o gestor e o militante/defensor do IF e da Rede Federal. As estratégias adotadas pelos professores, agentes do subcampo, se aproximam a partir das disposições dominantes nos perfis que, por sua vez, partem das disposições individuais de cada agente, como o fato de os professores do perfil acadêmico terem pais com profissões de nível superior, o que permitiu aos agentes estratégias para aquisições de capitais diversas das estratégias dos agentes com pais com profissões de nível médio (maioria do perfil profissional dominante). Ademais, para além do que já foi exposto, foi interessante (e recompensador) observar as aproximações no subcampo, apesar das distâncias, inclusive físicas, como nas falas dos entrevistados 5 e 10, um do interior

---

educação, especialmente pública, muitos também não veem a sala de aula como atrativa, o que está relacionado a dificuldade mencionada pelos professores, em saber lidar com diferentes públicos e com o viés tecnológico, dentre outros.



do Rio Grande do Sul e outro do interior do Tocantins, e a mesma percepção e motivo para continuar investido na carreira, associado ao perfil militante/defensor.

Por ser um sistema transferível de disposições socialmente constituídas, podemos falar do *habitus* de um campo. Sendo o foco da tese propor os mecanismos de *illusio* de um subcampo específico, e assim de um grupo de agentes, entendo que há uma mescla de *habitus* no subcampo. No caso, um *habitus* gerencial, um *habitus* acadêmico e um *habitus* voltado para contribuição social.

Segundo Bourdieu (2001), o *habitus* possui graus de integração não sendo, necessariamente, adaptado e coerente, o que permitiu a discussão dos desajustamentos quando do ingresso na carreira EBTT, evidenciando as disposições dos professores em desacordo com o campo e com as expectativas coletivas constitutivas de sua normalidade. A fase de desajustamento, momento em que há um hiato entre as determinações passadas que produziram o *habitus* e as determinações atuais que o interpelam, é mais propícia para ocorrer mudança gerando, assim, as novas formas de investimento que passam a compor a *illusio*.

Os professores constroem seus mundos a partir de suas atividades, mas ancorados por limites impessoais das estruturas sociais impostas a eles. Assim, o *habitus* remete a agência dos indivíduos, que constroem seus cursos de ação, mas não é uma agência que nega a estrutura (como em algumas abordagens microssociológicas), pois “a agência é em si socialmente estruturada” (WACQUANT, 2005). Como o *habitus* tende a produzir práticas, induz carreiras e opções de carreiras objetivamente ajustadas às estruturas objetivas de cada agente (como ter feito a opção de prestar concurso para o IF, que exige apenas graduação).

[...] cargos mal delimitados, ou que estão em construção, como o objeto da tese] deixam a seus ocupantes a possibilidade de defini-los inculindo-lhes a necessidade incorporada constitutiva de seus *habitus*, seu futuro vai depender muito mais do que farão dele seus ocupantes, ou pelo menos os que dentre eles, nas lutas internas à ‘profissão’ e nos confrontos com as profissões vizinhas e concorrentes, lograrão impor a definição da profissão mais favorável ao que eles são (BOURDIEU, 2001, p. 192-193).

Como apresentado na análise e discussão, os relatos nas entrevistas destacam alguns pontos de conflito entre o real e o esperado, o que reforça a proposta de *habitus clivado* e as adaptações na *illusio*, pautadas por uma pluralidade das lógicas de ação que surgem dos professores e seus motivos para permanecerem investidos. Essa pluralidade também está atrelada à fragmentação do trabalho do professor que, como mostrado na carreira EBTT com a verticalização do ensino, dentre outros aspectos, leva à intensificação do trabalho docente.

Além dos contornos estabelecidos pela Rede Federal, os mecanismos de *illusio* identificados partem, inicialmente, do investimento em um concurso federal, na docência e na

Administração (escolha pela graduação e atuação na área). Como pode ser visto nos relatos dos professores, a busca pela estabilidade de um concurso federal, a perspectiva de uma carreira e o salário são motivos que influenciam na decisão por investir no jogo. Assim como a orientação para docência, por parte de alguns professores, conduziu à busca por uma carreira docente estruturada que oportunizasse possibilidades de crescimento, evidenciado pelos professores entrevistados ao mencionar a possibilidade de cursar mestrado e doutorado já estando no IF.

Na universidade, por vezes, encontramos professores que se consideram mais pesquisadores, nos IFs, porém, é necessário escolher ser professor, antes de qualquer outro aspecto. Para permanecer investido o (re)alinhamento a essa escolha parece necessário. O que, por sua vez, faz com que preocupações com questões de hierarquizações do campo do poder acadêmico, como publicações, escolha de periódicos, dentre outros aspectos normalmente valorizados pelo pesquisador-acadêmico, deixem de ser dominantes na orientação da prática dos professores EBTT.

O investimento na Administração também é orientado pelo *habitus*. A escolha pelo curso de Administração, mesmo muitos relatando que a Administração não era sua primeira opção de curso, após o ingresso a identificação faz com que continuem o curso. Em muitos casos, essa identificação está atrelada à sociedade empresarial em que vivemos e, assim, ao domínio do *management*, presente em todas as esferas da vida social, gerando essa vinculação e a crença de uma maior empregabilidade quando da inserção no mercado de trabalho.

O recurso à gestão, ao *management* e suas técnicas, aparentemente superiores, e até neutras para alguns, funcionam como verdadeiros instrumentos de dominação e perpetuadores da violência simbólica. A violência simbólica, como a operada pelo *management*, não pressupõe a mediação do discurso (uma das diferenças de Bourdieu com Foucault), mas opera pela inculcação de categorias mentais que, de tão ajustadas ao mundo objetivo e suas estruturas, produzem efeitos de poder ao torná-las imperceptíveis (WACQUANT, 2005). O que resulta, conforme indicado por Alvesson e Spicer (2016), na pouca resistência e muita conformidade por parte dos professores frente ao *management*, conforme corroborado pelo subcampo estudado na tese.

Sendo um dos objetivos da tese, é importante reforçar que os professores estão aderidos ao *management* e sua agência é direcionada a abraçá-lo e usá-lo como recurso, estratégia no campo, sendo essa, inclusive, a forma como analisam se o câmpus em que atuam é bom, por ser “bem gerido”. Como esse investimento é uma *illusio* compartilhada pelo subcampo, mesmo que algum professor, individualmente, discorde, enquanto agente do subcampo está engajado e

a defende, pois dá poder no subcampo e poder ao subcampo, por exemplo, frente a subcampos de outras áreas/disciplinas.

Da *illusio* inicial, como foi apresentado, alguns mecanismos de *illusio* própria passam a emergir: o destaque dado a essa ser uma carreira mais “prática” e assim não ser necessariamente acadêmica; a percepção de uma maior fragmentação do trabalho e; a afetividade.

Destaco como característica distintiva da *illusio* do subcampo a afetividade. Essa afetividade se enraíza em uma afinidade do *habitus* que passa a ser compartilhado (referente ao subcampo, que é primordialmente o espaço de trabalho dos agentes). A afetividade como mecanismo da *illusio*, própria do subcampo, se torna central para a permanência e investimento no subcampo com o passar dos anos. O que reforça e é reforçado pelo perfil militante/defensor do IF e da Rede que, como aponte, é a tendência de perfil dominante para o subcampo.

A afetividade compõe as disposições dos agentes em defesa da Rede. Mesmo nos professores que indicam a possibilidade de sair do IF, voltar para o mercado ou prestar concurso para uma universidade, a percepção é mais de afirmar que não quer permanecer, demonstrando um certo desinteresse, mas no qual já está defendendo a posição que possui e, por consequência, a Rede. O que evidencia o quanto já estão envolvidos e investidos no subcampo. Ainda que exista o interesse financeiro, a busca pela estabilidade, o desejo pela docência, há um vínculo além e esse vínculo é o aspecto afetivo que passa a ser desenvolvido.

Essa afetividade, inclusive, pode contrariar o individualismo do *management* e, assim, o segundo perfil de maior força no subcampo que é o do gestor. O que demonstra uma ambiguidade no subcampo, que é uma ambiguidade do capital simbólico, quero e faço, mas não digo que quero ou que faço. Bourdieu (2001) destaca essa ambiguidade do capital simbólico – que, ao mesmo tempo em que é uma busca egoísta de satisfações próprias (como honra, reputação, notoriedade), é uma busca pela aprovação e reconhecimento do outro. Essa ambiguidade nem é vista, ou percebida em si, pela maioria dos professores, tanto por estarem investidos no subcampo, quanto pela crítica ao *management* ser reduzida. Como Bourdieu (2011b, p. 146-147) destaca,

se minha análise está correta, podemos, por exemplo, ajustar-nos às necessidades de um jogo, podemos fazer uma belíssima carreira acadêmica, sem nunca ter a necessidade de postular tal objetivo. [...] Se o que digo é correto, vale também o reverso. Os agentes que lutam por objetivos definidos podem estar possuídos por esses objetivos. [...] Sua relação com o objetivo que lhes interessa não é de modo nenhum o cálculo consciente de utilidade que lhe oferece o utilitarismo, filosofia que preferimos atribuir as ações dos outros. Eles têm o sentido do jogo; nos jogos nos quais, por exemplo, é preciso mostrar ‘desinteresse’ para ter êxito, eles podem realizar, de maneira espontaneamente desinteressada, ações que estejam de acordo com seus interesses.

A ambiguidade apontada também reflete os tensionamentos e contradições quando observamos o processo de mercantilização da educação em um contexto social delimitado. As diferenças entre as falas dos professores, inclusive as diferenças entre os seus perfis, refletem o quanto, por vezes, atuam para reforçar o acirramento da mercantilização; porém, em outros momentos, colocam-se de forma crítica em relação ao processo, defendendo, inclusive, os IFs com políticas mais inclusivas. Da mesma forma, este fato é evidenciado através de contradições: ao mesmo tempo em que alguns defendem a Rede Federal, também, apoiam o discurso, na maioria das vezes genérico, do empreendedorismo. Neste sentido, ao mesmo tempo em que há uma crítica ao processo de mercantilização, também contribuem para a articulação e aceitação desse mesmo processo na sociedade como um todo.

No entanto, o investimento no campo não é desconectado do contexto, assim, permanecer investido dependerá das possibilidades que os professores possuem frente ao momento. Como discutido, apesar da crítica a aspectos da situação atual, que já entendem que interfere nos motivos pelos quais estão investidos no subcampo, alguns optam por não sair por receio de perder financeiramente e não ter certeza de ter outra opção de trabalho estável. Assim, a situação atual, que envolve incertezas e ameaças pode, inclusive, reforçar o investimento e a busca pela defesa da Rede Federal, pois é a defesa do vínculo em que já estão investidos.

Acredito que há professores no subcampo que possuam mais capital econômico pessoal, embora não entre os entrevistados, e que assim estariam mais livres para sair do jogo se considerassem que não mais satisfaz suas expectativas. Mas, talvez, dadas as especificidades do subcampo e à grande possibilidade de atuação no interior, a carreira EBTT é menos atrativa para essas pessoas, fazendo com que o investimento inicial seja desestimulado.

Apesar de apontar uma tendência para o subcampo, reforço que, dependendo do contexto, novas práticas e formas de envolvimento com o subcampo podem surgir, levando a atualizações do *habitus* e da *illusio*. Como o momento atual, de migração para atividades remotas (ou não presenciais), tem levado os professores a buscarem atualizações e novas formas de dar aula, que inevitavelmente passarão a integrar suas práticas após o retorno ao ensino presencial, isso pode, por exemplo, levar à revisão da estrutura de ensino nos IFs com o aumento de cargas horárias a distância. Reforçando que o avanço do uso de tecnologias e o recurso de ensino a distância faz parte do processo de mercantilização e neoliberalização da educação no país e precarização do trabalho docente.

Por tudo apresentado, ainda destaco a contribuição teórica da tese, ao operacionalizar o conceito de *illusio*, dentro dos estudos organizacionais da Administração. Acredito que o caminho de pesquisa percorrido possa servir de inspiração para pesquisadores do campo que

desejam recorrer à teoria de Pierre Bourdieu em seus estudos. Ainda referente à área dos estudos organizacionais, destaco a contribuição para a compreensão de como ocorrem, nos níveis de análise micro e meso, o processo de mercantilização da educação. Enquanto no nível meso, no âmbito das políticas educacionais, podemos perceber uma certa homogeneidade das orientações neoliberais/mercantis, ao utilizar o referencial teórico-metodológico de Bourdieu e analisar um subcampo específico, foi possível compreender como são operadas/constituídas as práticas dos agentes, que se manifestam de forma heterogênea e difusa. Revelando, assim, que os processos de mercantilização da educação, quando compreendidos como manifestações das agências heterogêneas dos agentes, em função das disposições específicas de seus *habitus*, expressam-se por meio de tensionamentos e ambiguidades, muito distantes de abordagens pretensamente homogêneas e totalizadoras dos fenômenos sociais.

Ressalto, ainda, a escolha por tomar como objeto os docentes da carreira EBTT. Embora seja uma carreira com um pouco mais de dez anos, frente à carreira do MS é uma carreira que ainda necessita ser melhor analisada e conhecida. Espero que essa tese, ainda que centrada em um subcampo específico, contribua para o aprimoramento dessas reflexões.

Por fim, como todo estudo, esta tese representa uma forma de ver e compreender esse subcampo, a partir da lente proposta, articulada com a pesquisa empírica. Novos estudos e abordagens, que levem ao aprofundamento do debate, são recomendados e bem-vindos. Como sugestão para estudos futuros, menciono uma pesquisa que parta do referencial microssociológico de Lahire (2002) e explore cada agente individualmente ou pequenos grupos, como pelos perfis ou regiões, o que permitiria uma discussão individualizada dos *habitus*, assim como uma melhor compreensão das (novas) relações que os professores passam a estabelecer no local de atuação. Acredito que estudos que aprofundem a compreensão do local e dos investimentos individuais nesse pelos professores, podem indicar e complementar a conformação do *habitus* e da *illusio*, de forma a explorar mais as estratégias dos agentes, auxiliando, inclusive, na compreensão que o processo de interiorização possui na configuração da própria Rede Federal. Além, é claro, de estudos que continuem acompanhando o subcampo, suas alterações e evolução.

## REFERÊNCIAS

ALCADIPANI, Rafael. Réplica: a singularidade do plural. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 1, p. 219-228, 2005a.

\_\_\_\_\_. A hiperatividade do professor bombril. **Revista Organizações e Sociedade (o&s)**, Salvador, v.12, n.35, p. 161-163. Out.-Dez., 2005b.

ALCADIPANI, Rafael. ROSA, Alexandre. A terceira margem do rio dos estudos críticos sobre administração e organizações no Brasil: (re)pensando a crítica a partir do pós-colonialismo. **Revista Adm. Mackenzie (RAM)**, São Paulo, v.14, n.6, Edição Especial, p. 185-215. Nov.-Dez., 2013.

ALCADIPANI, Rafael. DUARTE, Márcia. Contribuições do organizar (organizing) para os estudos organizacionais. **Revista Organizações e Sociedade (o&s)**, Salvador, v.23, n.76, p. 57-72. Jan.-Mar., 2016.

ALVESSON, Mats; SPICER, André. (Un)Conditional surrender? Why do professionals willingly comply with managerialism. **Journal of Organizational Change Management**, v. 29, n.1, p. 29 – 45, 2016.

AMARAL, Marina. A nova roupa da direita. **Agência Pública**. 23 jun. 2015. Disponível em: <<https://apublica.org/2015/06/a-nova-roupa-da-direita/>>. Acesso em: 11 mar. 2018.

ANDES – Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior. Circulares – quadro geral das greves. **Sedufsm** - Seção Sindical do Andes dos Docentes da UFSM. Disponível em: <<https://www.sedufsm.org.br/?secao=greve>>. Acesso em: 20 nov. 2019.

AZEVEDO, Luiz Alberto; SHIROMA, Eneida; COAN, Marival. As políticas públicas para a educação profissional tecnológica: sucessivas reformas para atender a quem. **B. Téc. Senac: a R. Educ. Prof.**, Rio de Janeiro, v. 38, n. 2, p. 27-40, mai.-ago., 2012.

BACCIN, Ecléa Vanessa; SHIROMA, Eneida. A intensificação e precarização do trabalho docente nos Institutos Federais. **Revista Pedagógica**. v. 18, n. 39, p. 129-150, set.-dez., 2016.

BARBERIS, Peter. The managerial imperative: Fifty years' change in UK public administration. **Public Policy and Administration**. v. 28, n.4, p. 327-345, 2012.

BARROS, Amon; ALCADIPANI, Rafael; BERTERO, Carlos O. A criação do curso superior em administração na UFRGS em 1963: uma análise histórica. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 58, n. 1, p. 3-15, jan./fev. 2018.

BEMVINDO, Vitor; ALMEIDA, Cosme; TURRINI, Jullia. A relação trabalho e educação em Marx, Engels e Gramsci: elementos para uma análise comparativa. **Caderno cemarx**, nº 7, p. 209-226, 2014.

BERTOLIN, Julio César. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização**: período 1994-2003. 2007. 282f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BOURDIEU, Pierre. **A Distinção**: crítica social do julgamento. 2 ed. Porto Alegre: Zouk, 2011.

\_\_\_\_\_. **A economia das trocas simbólicas**. 8 ed. São Paulo: Perspectiva, 2015.

\_\_\_\_\_. **A miséria do mundo**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

\_\_\_\_\_. **As estruturas sociais da economia**. Lisboa: Instituto Piaget, 2001b.

\_\_\_\_\_. **As Regras da Arte**: Gênese e Estrutura do Campo Literário. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

\_\_\_\_\_. **Coisas ditas**. São Paulo: Ed. Brasiliense, 2009.

\_\_\_\_\_. **Contrafogos**: táticas para enfrentar a invasão neoliberal. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

\_\_\_\_\_. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

\_\_\_\_\_. **Homo academicus**. Tradução Ione Ribeiro Valle e Nilton Valle. 2 ed. Florianópolis: Editora da UFSC, 2017.

\_\_\_\_\_. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. **O campo científico**. In ORTIZ, R. e FERNÁNDEZ, F. Pierre Bourdieu. São Paulo: Ática, 1983, p. 122-155.

\_\_\_\_\_. O capital social – notas provisórias, 1980. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu – Escritos em Educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 65-69.

\_\_\_\_\_. **O poder simbólico**. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001c.

\_\_\_\_\_. Os três estados do capital cultural, 1979. In: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (Orgs.). **Pierre Bourdieu – Escritos em Educação**. 4ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 71-79.

\_\_\_\_\_. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia clínica do campo científico. São Paulo: Editora da UNESP, 2004.

\_\_\_\_\_. **Questões de sociologia**. Petrópolis: Vozes, 2019.

\_\_\_\_\_. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. 11 ed. Campinas: Papyrus, 2011b.

\_\_\_\_\_. **Sobre o Estado**: Cursos no Collège de France (1989-92). Tradução Rosa Freire d'Aguiar. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean-C. **A reprodução**: Elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982, p. 21- 90.

BOURDIEU, Pierre. WACQUANT, Loïc. **An Invitation to Reflexive Sociology**. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

BOURDIEU, Pierre. CHAMBOREDON, Jean-C. PASSERON, Jean-C. **Ofício de sociólogo: Metodologia da pesquisa na sociologia**. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

BOURDIEU, Pierre. CHARTIER, Roger. **O sociólogo e o historiador**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

BRAGA, Ruy. BIANCHI, Alvaro. Entre duas ameaças: a burocracia e a mercantilização da universidade. **Margem Esquerda: ensaios marxistas**, São Paulo, n. 25, p. 36-42, out. 2015.

BRAGA, Ruy. O fim do lulismo. *In*: JINKINGS, Ivana; DORIA, Kim; CLETO, Murilo (Orgs.). **Por que gritamos golpe?** Para entender o impeachment a crise política no Brasil. São Paulo: Boitempo, 2016.

BRASIL. **Decreto-lei nº 9.070, de 25 de outubro de 1911**. Dá novo regulamento às escolas de aprendizes artífices. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/10/1911.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 13.064, de 12 de junho de 1918**. Dá novo regulamento às Escolas de Aprendizes Artífices. Diário Oficial da União - Seção 1 - 25/6/1918.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 5.241, de 22 de agosto de 1927**. Crêa o ensino profissional obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União, bem como no Collegio Pedro II e estabelecimentos a este equiparados e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/8/1927.

\_\_\_\_\_. **Decreto-lei nº 4.127, de 25 de fevereiro de 1942**. Estabelece as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial. Diário Oficial da União - Seção 1 - 27/2/1942.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 60.731, de 19 de maio de 1967**. Transfere para o Ministério da Educação e Cultura os órgãos de ensino do Ministério da Agricultura e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 22/5/1967.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909**. Crêa nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/9/1909.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 1.867, de 17 de abril de 1996**. Dispõe sobre instrumento de registro de assiduidade e pontualidade dos servidores públicos federais da Administração Pública Federal direta, autárquica e fundacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/04/1996.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/4/1997.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/7/2004.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.773, de 09 de maio de 2006**. Dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de



graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Diário Oficial da União - Seção 1 - 10/5/2006a.

\_\_\_\_\_. **Decreto nº 5.840, de 13 de julho de 2006.** Institui, no âmbito federal, o Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos - PROEJA, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 14/7/2006b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937.** Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. Diário Oficial da União - Seção 1 - 15/1/1937.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 12/8/1971.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 6.545, de 30 de junho de 1978.** Dispõe sobre a transformação das Escolas Técnicas Federais de Minas Gerais, do Paraná e Celso Suckow da Fonseca em Centros Federais de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 04/7/1978.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.948, de 08 de dezembro de 1994.** Dispõe sobre a instituição do Sistema Nacional de Educação Tecnológica e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 09/12/1994.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Diário Oficial da União - Seção 1 - 23/12/1996.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.195, de 18 de novembro de 2005.** Dá nova redação ao § 5º do art. 3º da Lei nº 8.948, de 8 de dezembro de 1994. Diário Oficial da União - Seção 1 - 18/11/2005.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.741, de 16 de julho de 2008.** Altera dispositivos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para redimensionar, institucionalizar e integrar as ações da educação profissional técnica de nível médio, da educação de jovens e adultos e da educação profissional e tecnológica. Diário Oficial da União - Seção 1 - 17/7/2008a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008.** Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 30/12/2008b.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.677, de 25 de junho de 2012.** Dispõe sobre a criação de cargos efetivos, cargos de direção e funções gratificadas no âmbito do Ministério da Educação, destinados às instituições federais de ensino; altera as Leis nºs 8.168, de 16 de janeiro de 1991, 11.892, de 29 de dezembro de 2008, e 11.526, de 4 de outubro de 2007; revoga as Leis nºs 5.490, de 3 de setembro de 1968, e 5.758, de 3 de dezembro de 1971, e os Decretos-Leis nºs 245, de 28 de fevereiro de 1967, 419, de 10 de janeiro de 1969, e 530, de 15 de abril de 1969; e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 26/6/2012a.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 12.772, de 28 de dezembro de 2012.** Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistério Federal; sobre a Carreira do Magistério Superior, de que trata a Lei nº 7.596, de 10 de abril de 1987; sobre o Plano de Carreira e Cargos de Magistério do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico e sobre o Plano de Carreiras de Magistério do Ensino Básico Federal, de que trata a Lei nº 11.784, de 22 de setembro de 2008; sobre a

contratação de professores substitutos, visitantes e estrangeiros, de que trata a Lei nº 8.745 de 9 de dezembro de 1993; [...] e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 31/6/2012b.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Histórico da educação profissional. **Portal do MEC**. 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico\\_educacao\\_profissional.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/centenario/historico_educacao_profissional.pdf)>. Acesso em 23 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Future-se. **Portal do MEC**. 2019. Disponível em: <[#~:text=O%20Future%2Dse%20%C3%A9%20o,como%20ressaltou%20Weintraub%20no%20encontro.>](http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/52641). Acesso em 03 set. 2020.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Histórico. **Portal da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica**. 11 abr. 2016. Disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/historico>>. Acesso em 24 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SETEC – Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia: um novo modelo em educação profissional e tecnológica – concepção e diretrizes**. Brasília: Ministério da Educação, 2010.

BRISTOW, Alexandra; ROBINSON, Sarah; RATLE, Olivier. Being na early-carrer CMS academic in the context of insecurity and ‘excellence’: the dialectics of resistance and compliance. **Organization Studies**. vol. 38, n. 9, p. 1185-1207, 2017.

BRITO, D. S.; CALDAS, F. S. A evolução da carreira do magistério do ensino básico, técnico e tecnológico (EBTT) nos Institutos Federais. **Revista Brasileira da Educação Profissional Tecnológica**. v. 1, n. 10, p. 85-96, 2016.

BURAWOY, Michael. Ensino superior em crise: o contexto global. **Margem Esquerda: ensaios marxistas**, São Paulo, n. 25, p. 43-51, out. 2015.

BURAWOY, Michael. **O marxismo encontra Bourdieu**. Campinas: Editora Unicamp, 2017.

CARVALHO, Djalma Pacheco de. A nova lei de diretrizes e bases e a formação de professores para a educação básica. **Ciência e Educação**. v. 5, n. 2, p. 81-90, 1998.

CARVALHO, Elaci Costa. **A privatização/mercantilização da educação superior brasileira no contexto do sistema do capital e da sua crise estrutural**. 2010. 159f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Programa de Pós Graduação em Serviço Social, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2010.

CLEGG, Stewart R.; BIER, Clerilei A. Ethics and power in business schools and organizations. **Journal of Power**. v. 3, n. 2, p. 227–242, ago., 2010.

CMS. Conference programme booklet. **10º International Critical Management Studies Conference**. Edge Hill University Business School: Liverpool, 2017.

COSTA, Elen de Fátima. **Trabalho e carreira docente nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia**. Tese de Doutorado. 265f. Universidade Federal de São Carlos (Programa de Pós-Graduação em Educação). São Carlos: UFSCAR, 2016.

COSTA, Camila Furlan da. A Universidade Pública e o padrão dependente de educação superior: uma análise da articulação entre as políticas de ampliação do acesso e de incentivo à inovação. Tese de Doutorado. 266f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Programa de Pós-Graduação em Administração). Porto Alegre: UFRGS, 2018.

COUTO, Mabel Rocha. **Novas formas de intensificação do trabalho docente**: um estudo sobre a implementação de políticas de regulação do trabalho do professor no ensino profissional. Tese de Doutorado. 146f. Universidade Estadual de Campinas (Faculdade de Educação). Campinas: Unicamp, 2018.

CUNLIFFE, Ann L. Management, Managerialism and Managers. In: CUNLIFFE, Ann L. **A Very Short, Fairly Interesting and Reasonably Cheap Book about Management**. Londres: Sage Publications, 2009. p. 8-50.

DENZIN, Norman. K.; LINCOLN, Y. S. Introdução: a disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (orgs.) **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

FARIA, José Henrique de. Epistemologia crítica do concreto e momentos da pesquisa: uma proposição para os estudos organizacionais. **RAM – Rev. Adm. Mackenzie**, 16(5), São Paulo, p. 15-40, set./out. 2015.

\_\_\_\_\_. Estudos Organizacionais no Brasil: arriscando perspectivas. **Revista Brasileira de Estudos Organizacionais (RBEO)**, v.1, n.1, jan.-jul. 2014.

\_\_\_\_\_. Teoria crítica em estudos organizacionais no Brasil: o estado da arte. **Cadernos EBAPE. BR**, v. 7, n. 1, p. 509-515, 2009.

FARIA, José Henrique de; FARIA, José Ricardo V. de. A Concepção de Estado e a Administração Pública no Brasil no Âmbito do Plano Diretor de Reforma do Estado. **Administração Pública e Gestão Social**, 9(3), p. 140-147, jul./set., 2017.

FERREIRA JR., Amarilio; BITTAR, Marisa. A educação na perspectiva marxista: uma abordagem baseada em Marx e Gramsci. **Interface Comunicação, Saúde, Educação**, v.12, n.26, p.635-646, jul.-set., 2008.

GAULEJAC, Vincent de. **A doença do management**. Vídeo. Canal FGV EASP. 2013. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=P7B0Y15gS1E>>. Acesso em: 10 jun. 2018.

GAVRAS, Douglas. **Crise tirou 170 mil jovens da faculdade**. Estadão. 19 mai. 2018. Disponível em: <<http://economia.estadao.com.br/noticias/geral,crise-tirou-170-mil-jovens-da-faculdade,70002315629>>. Acesso em: 21 mai. 2018.

GOMES, Pedro Henrique; GARCIA, Gustavo. **Milton Ribeiro toma posse como quarto ministro da Educação no governo Bolsonaro**. G1.Globo.com. 16 jul. 2020. Disponível em: <<https://g1.globo.com/politica/noticia/2020/07/16/milton-ribeiro-toma-posse-como-quarto-ministro-da-educacao-no-governo-bolsonaro.ghtml>>. Acesso em: 03 set. 2020.

GOULART, Sueli; CARVALHO, Cristina. A. O pesquisador e o design da pesquisa qualitativa em administração. In: VIEIRA, Marcelo. M.; ZOUAIN, Deborah. M. **Pesquisa qualitativa em administração – Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

GOULART, Sueli. **Ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil: implicações organizacionais**. Projeto de Pesquisa submetido ao edital CNPQ – Edital 14/2013 – Faixa C. Disponível em: <<https://institucional.ufpel.edu.br/projetos/id/p4490>>. Acesso em 22 abr. 2018.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Taxa de sindicalização cai para 12,5% em 2018 e atinge menor nível em sete anos. **Agência IBGE Notícias**. 18 dez. 2019. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/26423-taxa-de-sindicalizacao-cai-para-12-5-em-2018-e-atinge-menor-nivel-em-sete-anos>>. Acesso em: 20 jul. 2020.

IFAM – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO AMAZONAS. Institucional. **Sítio do IFAM**. Disponível em: <<http://www2.ifam.edu.br/campus/cmc/institucional/a-instituicao-1>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFB – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE BRASÍLIA. Institucional. **Sítio do IFB**. Disponível em: <<https://www.ifb.edu.br/institucional>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFFAR – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA FARROUPILHA. Institucional. **Sítio do IFFar**. Disponível em: <<https://www.iffarroupilha.edu.br/a-institui%C3%A7%C3%A3o>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFMA – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MARANHÃO. Institucional. **Sítio do IFMA**. Disponível em: <<https://portal.ifma.edu.br/quem-somos/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFMG – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. Institucional. **Sítio do IFMG**. Disponível em: <<https://www2.ifmg.edu.br/portal/sobre-o-ifmg/historico-e-missao>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFMT – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO MATO GROSSO. Institucional. **Sítio do IFMT**. Disponível em: <<http://ifmt.edu.br/conteudo/pagina/apresentacao-e-historico/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFPI – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA PIAUÍ. Institucional. **Sítio do IFPI**. Disponível em: <<http://www.ifpi.edu.br/acesso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFRO – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE RONDÔNIA. Institucional. **Sítio do IFRO**. Disponível em: <<https://portal.ifro.edu.br/apresentacao>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFRS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. Institucional. **Sítio do IFRS**. Disponível em: <<https://ifrs.edu.br/institucional/sobre/>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFSP – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO. Institucional. **Sítio do IFSP**. Disponível em: <<https://www.ifsp.edu.br/institucional>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFSUL DE MINAS – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO SUL DE MINAS. Institucional. **Sítio do IFSul de Minas**. Disponível em: <<https://portal.ifsuldeminas.edu.br/index.php/o-instituto>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

IFTO – INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO TOCANTINS. Institucional. **Sítio do IFTO**. Disponível em: <<http://www.ifto.edu.br/ifto/colegiados/consup/documentos-aprovados/pdi/pdi-ifto-2020-2024.pdf/view>>. Acesso em: 10 mar. 2020.

JUSTEN, Carlos E. **Um olhar político sobre o fenômeno organizacional**: a organização da resistência do Movimento Ponta do Coral 100% Pública. 2017. 249 p. Tese. (Doutorado em Administração). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2017.

KALLIO, Kirsi-Mari; KALLIO, Tomi; TIENARI, Janne; HYVÖNEN, Timo. Ethos at stake: Performance management and academic work in universities. **Human Relations**. p. 1-25, 2015.

KLIKAUER, Thomas. What Is Managerialism? **Critical Sociology**. v. (0), p. 1-17, 2013.

KNIGHTS, David. CLARKE, Caroline. It's a bittersweet symphony, this life: fragile academic selves and insecure identities at work. **Organization Studies**. v. 35(3), p. 335-357, 2014.

LAHIRE, Bernard. Esboço do programa científico de uma sociologia psicológica. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 34, n. 2, p. 373-389, mai.-ago., 2008.

\_\_\_\_\_. **O homem plural**: os determinantes da ação. Petrópolis, Rio de Janeiro, Vozes, 2002b.

\_\_\_\_\_. Reprodução ou prolongamentos críticos? **Educação & Sociedade**, ano XXIII, n. 78, p. 37-55, abr., 2002.

\_\_\_\_\_. Trajetória acadêmica e pensamento sociológico: entrevista com Bernard Lahire. Tradução Eugênio Vinci de Moraes e Maria A. C. Cappello. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 30, n. 2, p. 315-321, mai.-ago., 2004.

LEHER, Roberto. A contra-reforma universitária de Lula da Silva. **Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública** – FEDESP. 2004. Disponível em: <<http://www.fedesp.org.br/superior/Roberto%20LeherA%20contra-reforma%20universit%C3%A1ria%20de%20Lula%20da%20Silva.htm>>. Acesso em: 17 jun. 2018.

\_\_\_\_\_. Crise universitária, crise do capital. **Margem Esquerda**: ensaios marxistas, São Paulo, n. 25, p. 27-35, out. 2015.

LIMA, Vivian C. **Habitus professoral na educação tecnológica**: ser professor, funções docentes exercidas e ato de ensinar na educação superior brasileira. 170 p. Tese (doutorado), Doutorado em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Goiás: Goiânia, 2013.

LIMA FILHO, Domingos L. Expansão da educação superior e da educação profissional no Brasil: tensões e perspectivas. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 195-223, jan./abr., 2015.

MANCEBO, Deise. Crise político-econômica no Brasil: breve análise da educação superior. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 38, n.º. 141, p.875-892, out.-dez., 2017.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João R. Expansão da educação superior e a reforma da rede federal de educação profissional. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, p. 73-94, jan./abr. 2015.

MANCEBO, Deise; SILVA JÚNIOR, João R.; SCHUGURENSKY, D. A educação superior no Brasil diante da mundialização do capital. **Educar em Revista**, v. 32, p. 205-225, 2016.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2ª ed. São Paulo: Boitempo, 2010.

MEZZARROBA, Cristiano. A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na educação física – configurações, perspectivas e inflexões. 370 p. Tese (doutorado), Doutorado em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina: Florianópolis, 2018. (versão banca de defesa).

MINTO, Lalo W. Governo Lula e “reforma universitária”: presença e controle do capital no ensino superior. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1246-1249, set./dez. 2008.

MISOCZKY, Maria Ceci; ANDRADE, Jackeline A. Uma crítica à crítica domesticada nos estudos organizacionais. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 9, n. 1, p. 215-233, 2005.

MOURA, Dante H.; FILHO, Domingos L.; SILVA, Mônica R. Politecnia e formação integrada: confrontos conceituais, projetos políticos e contradições históricas da educação brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, v. 20, n. 63, p. 1057-1080, out.-dez. 2015.

OLIVEIRA, Romualdo P. de. A transformação da educação em mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

OTRANTO, Célia R. Criação e implantação dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia – IFET's. **Revista de Educação Técnica e Tecnológica em Ciências Agrícolas**. v. 1, n. 1, p. 89-108, jan.-jun. 2010.

OTRANTO, Célia R.; PAIVA, Liz D. Contextos identitários dos Institutos Federais no Brasil: implicações da expansão da educação superior. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados, v. 6, n.16, p.07-20, jan./abr. 2016a.

\_\_\_\_\_; \_\_\_\_\_. Educação superior: financiamento e diversificação institucional. **Revista Trabalho, Política e Sociedade**, v. 1, n.1, p. 95-118, jul./dez. 2016b.

PACHECO, Eliezer. Os Institutos Federais uma revolução na educação profissional tecnológica. **Portal do MEC**. p. 1-16, 2008. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti\\_evolucao.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/insti_evolucao.pdf)>. Acesso em: 20 jun. 2018.

PAES DE PAULA, Ana Paula. Estudos organizacionais críticos e pensadores nacionais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 13, n. 3, p. 410-413, jul.-set., 2015.

PAES DE PAULA, Ana Paula; MARANHÃO, Carolina; BARROS, Amon. Pluralismo, pós-estruturalismo e “gerencialismo engajado”: os limites do movimento critical management studies. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 7, n. 4, p. 393-404, 2009.

PARKER, Martin. University, Ltd: Changing a business school. **Organization**. v. 21(2), p. 281-292, 2014.

PARKER, Martin; JARY, David. The McUniversity: Organization, Management and Academic Subjectivity. **Organization**. v. 2, n. 2, p. 319-338, 1995.

PEREIRA, Gilson Medeiros. **A improvável trajetória de um sociólogo enervante**. Biografia intelectual. In: AQUINO, Julio Groppa; REGO, Teresa Cristina (Orgs.). Bourdieu pensa a educação [livro eletrônico]: a escola e a miséria do mundo. São Paulo: Editora Segmento, 2014. p. 10-35.

PINTO, Carmem Lúcia Lascano; GOES, Rosângela Irigaray Garcia de; KATREIN, Beatriz Helena; BARREIRO, Cristhianny Bento. Entre o Bem e o Mal-Estar: a intensificação do trabalho docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Revista Educação por Escrito**, v. 4, n. 1, p. 48-54, jul. 2013. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/11219/9700>>. Acesso em: 27 jun. 2018.

PNP. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2019** (ano base 2018). 2019. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2019.html>>. Acesso em: 14 abr. 2020.

\_\_\_\_\_. PLATAFORMA NILO PEÇANHA. **PNP 2020** (ano base 2019). 2020. Disponível em: <<http://plataformanilopecanha.mec.gov.br/2020.html>>. Acesso em: 14 set. 2020.

POZZI, Sandro. **Financiamentos afundam os estudantes nos EUA: dívidas superam 5,9 trilhões de reais**. El País. 08 jun. 2018. Disponível em: <[https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/06/internacional/1528282199\\_859406.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2018/06/06/internacional/1528282199_859406.html)>. Acesso em: 19 jun. 2018.

SANTOS, Jennifer Susan; CHAVES, Vera Lúcia Jacob. Reconhecimento de Saberes e Competências – RSC e as novas configurações da carreira dos Professores Federais do Ensino Básico Técnico e Tecnológico-EBTT. **Universidade e Sociedade**. ANDES-SN, n. 59, p. 82-91, jan., 2017.

SCHWEDE, Marcos A.; LIMA FILHO, Domingos L. Os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: dos motivos para a sua constituição à produção da ciência e da tecnologia. **37ª Reunião Nacional da ANPEd**, UFSC – Florianópolis, 04 a 08 de out., 2015.

SETTON, Maria da Graça J. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. **Revista Brasileira de Educação**. n. 20, p. 60-70, mai.-ago., 2002.

SHEPHERD, Sue. Managerialism: an ideal type. **Studies in Higher Education**. v. 43, n.9, p. 1668-1678, 2018.

SILVA, Marilda da. O habitus professoral: o objeto dos estudos sobre o ato de ensinar na sala de aula. **Revista Brasileira de Educação**. n. 29, p. 152-163, mai.-ago., 2005.

SILVA JÚNIOR, João R.; MANCEBO, Deise. Considerações sobre a universidade (nos Estados Unidos e Brasil) e a financeirização da economia mundial. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 8, n. 1, p. 91-100, jun. 2016.

- SINASEFE - Sindicato Nacional dos Servidores Federais da Educação Básica, Profissional e Tecnológica. Greve 2015 – Plenária. **SINASEFE**. 04 jul. 2015. Disponível em: <[http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com\\_content&view=article&id=1297:greve-2015-132o-plenaria-nacional-aprova-deflagracao-da-greve-do-sinasefe-para-1307&catid=314:greve-2015&Itemid=133](http://www.sinasefe.org.br/v3/index.php?option=com_content&view=article&id=1297:greve-2015-132o-plenaria-nacional-aprova-deflagracao-da-greve-do-sinasefe-para-1307&catid=314:greve-2015&Itemid=133)>. Acesso em 20 nov. 2019.
- SOUZA, Jessé. **A elite do atraso: da escravidão à lava jato**. Rio de Janeiro: Leya, 2017.
- \_\_\_\_\_. **A ralé brasileira: quem é e como vive**. 3ª ed. São Paulo: Ed. Contracorrente, 2018.
- SOUZA, Eda Castro. FENILI, Renato Ribeiro. O estudo da cultura organizacional por meio das práticas: uma proposta à luz do legado de Bourdieu. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 14, n. 4, Artigo 2, p. 872-890, out.-dez., 2016.
- STAKE, R. E. Case studies. In: DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S.(Edits.). **Handbook of qualitative research**. Thousand Oaks: SAGE, 2000.
- TEELKEN, Christine. Compliance or pragmatism: how do academics deal with managerialism in higher education? A comparative study in three countries. **Studies in Higher Education**. V. 37, n. 3, p. 271-290, 2012.
- VALLE, Ione Ribeiro. A obra do sociólogo Pierre Bourdieu: Uma irradiação Incontestável. **Educação e Pesquisa**, São Paulo: FEUSP, v. 33, n. 1, p. 117-134, jan./abr., 2007.
- WACQUANT, Loïc. Esclarecer o habitus. Tradução de José M. Pinto e Virgílio B. Pereira. **Sociologia, Problemas e Práticas**. Lisboa, 2004. p. 35-41.
- \_\_\_\_\_. (Org.). **O mistério do ministério: Pierre Bourdieu e a política democrática**. Rio de Janeiro: Revan, 2005.
- \_\_\_\_\_. Pierre Bourdieu. In: STONES, Rob (Ed.). **Key Sociological Thinkers**. London: Palgrave Macmillan, 2006. p. 261-277.
- WEBER, Max. **Economia e Sociedade** (Vol. 1). Brasília: Editora UnB, 1994.
- WHITCHURCH, Celia. GORDON, George. Diversifying Academic and Professional Identities in Higher Education: Some management challenges. **Tertiary Education and Management**. v.16, n.2, p. 129-144, 2010.
- WILLMOTT, Hugh. Managing the academics: Commodification and control in the development of university education in the U.K. **Human Relations**. v. 48, n. 9, p. 993–1027, 1995.
- WOOD JR., Thomas. Management doentio. **Carta Capital**. 30 out. 2013. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/revista/772/management-doentio-6717.html>>. Acesso em: 17 jun. 2018.
- ZAGO, Nadir. A entrevista e seu processo de construção: reflexões com base na prática de pesquisa. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Orgs.). **Itinerários de pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 287-300.



## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA

### Docentes

**Nome:**

**Idade:**

**Local de nascimento:**

**Sexo:**

**Estado civil:**

**Profissão cônjuge:**

**Local de residência e trabalho:**

**Função e instituição:**

**Data de ingresso:**

**Formação escolar:**

**Profissão dos pais (dos avós):**

**Experiências profissionais anteriores:**

#### **Bloco 01: Identificação e caracterização dos professores de Administração**

- 1) Para iniciar, dados básicos: nome, idade, local de nascimento, local atual de residência e trabalho, formação escolar (idades de conclusão das “etapas”), profissão dos pais, experiências profissionais anteriores;
- 2) Comentar sobre o ano e instituição em que realizou a graduação em Administração, quais as percepções, lembranças, porquê escolheu esse curso;
- 3) Fez mestrado? Doutorado? Em quais instituições e por que a opção por essas instituições? Algum critério? Quais os temas de pesquisa? Comentar como foram as experiências (em termos de). Se não fez, tem interesse em fazer? Onde? O que deseja pesquisar?
- 4) Alguém influenciou a seguir a docência? Quando e qual foi sua primeira experiência como professor? Em qual instituição, por quanto tempo? Pode comentar como foi a experiência? Como eram as exigências e a gestão da instituição?
- 5) O que a família acha/pensa de suas escolhas (estudo, carreira...)?
- 6) O que faz para lazer? No tempo livre? ...

#### **Bloco 02: A prática de ser docente EBTT e as estratégias no campo**

- 7) Por que você optou por fazer concurso para professor de Administração do IF? Sabia que era carreira EBTT? O que você sabe sobre a carreira? Sobre a RSC (e se usou)?
- 8) pJá tinha uma licenciatura? Precisou fazer a pós em docência? Sabia que precisaria?

- 9) O que pensa sobre os IFs? Como analisa o campo da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e dos IFs (pensando inclusive a capilarização para o interior...)?
- 10) Comente quando você entrou no IF, como foi, percepções da instituição...
- 11) Que disciplinas já ministrou? Como trabalha em sala, metodologias que utiliza...? O que ensina está de acordo com o que acredita? Em quais cursos trabalhou? O que pensa a respeito (em termos de verticalização do ensino...)?
- 12) Está envolvido (ou já esteve) em projetos/ações de pesquisa? Quais? Por que se envolveu com essas atividades? Como é a organização?
- 13) Está envolvido (ou já esteve) em projetos/ações de extensão? Quais? Por que se envolveu com essas atividades? Como é a organização?
- 14) Em quais outras atividades já se envolveu na instituição (além de ensino, pesquisa e extensão)? Por que se envolveu com essas atividades? Como foi?
- 15) Guia sua prática levando em consideração o que é avaliado na avaliação de desempenho (assiduidade, disciplina (respeito aos colegas e cumprir a legislação), capacidade de iniciativa, responsabilidade (cumprir prazos e zelar pelos bens e imagem), produtividade (dividida em ensino, pesquisa, extensão, representação, qualificação e capacitação), avaliação pelo discente)? É algo que afeta sua prática?
- 16) Como percebe a prática de ser professor de Administração de um IF?
- 17) O comportamento/prática era diferente no período do estágio probatório? Acredita que afeta a prática? No que?
- 18) Como é a relação com outros professores de Administração (ajuda, competição, ...)?
- 19) Está satisfeito com a carreira? Que perspectivas tem (pensar ao longo da carreira)?
- 20) Deseja permanecer na instituição? Sair?
- 21) Compreende/percebe a adoção de técnicas/práticas de gestão pela instituição (avaliações de desempenho, controle de horários, planejamento estratégico e definição de objetivos da instituição, ...)? Quais? O que achas delas?
- 22) Acredita que algo poderia ser diferente? O que?
- 23) É sindicalizado? Qual seu envolvimento? O sindicato contribui para a carreira?
- 24) Você trocaria seu trabalho por outro? E outro não concursado?
- 25) Cuidar para ver se falam/questionar se poderiam fazer algo diferente? Resistir (e a que)?
- 26) Alguma sugestão? Situação atual (política...)? Contato com outros IFs (e professores...)?