



**ESTRATÉGIAS DE INCORPORAÇÃO E REESTRUTURAÇÕES
ORGANIZACIONAIS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO: UMA
ESCUTA AO TESTEMUNHO DE DOCENTES**

**INCORPORATION STRATEGIES AND ORGANIZATIONAL REESTRUCTURING IN THE
BRAZILIAN PRIVATE HIGHER EDUCATION: A LISTENING TO TEACHERS'S
TESTIMONY**

**INCORPORACIÓN DE ESTRATEGIAS Y REESTRUCTURACIÓN DE ORGANIZACIÓN EN LA
PRIVADA DE EDUCACIÓN SUPERIOR BRASIL: A ESCUCHAR A LOS PROFESORES DE
TESTIMONIO**

Helder Araujo de Carvalho, ESP
Universidade Estadual do Ceará/Brazil
helder_72@yahoo.com.br

Sidarta Silva Galas, BEL
Universidade Estadual do Ceará/Brazil
sidartagalas@gmail.com

Marcelo Antonino de Santiago, BEL
Universidade Estadual do Ceará/Brazil
marceloantonino@gmail.com

Ana Cristina Batista-dos-Santos, Dr.
Universidade Estadual do Ceará/Brazil
anabatistauece@gmail.com

RESUMO

O texto socializa resultados de uma pesquisa qualitativa sobre processos de reestruturação organizacional decorrentes de incorporações no ensino superior brasileiro. Parte de pressupostos da teoria da contingência estrutural que considera a relação entre características organizacionais e contingências que afetam a organização. O objetivo da pesquisa foi compreender o processo de reestruturação organizacional de duas faculdades privadas ante a incorporação de um grande grupo educacional em fase expansionista no Brasil, desde o testemunho de duas docentes que vivenciaram o processo. Utilizou-se a entrevista semiestruturada para coleta de dados, a qual partia de um roteiro concebido com a intenção de evocar narrativas testemunhais. Os resultados mostram que o processo de incorporação implicou em grandes desafios, ligados principalmente às mudanças nas grades curriculares, à imposição de novas práticas de ensino, à intensificação do trabalho, às mudanças estruturais e às alterações na forma de gestão.

Palavras-chave: Estratégias de incorporação; Reestruturações organizacionais; Ensino superior.

ABSTRACT

The text socializes results of a qualitative research on organizational restructuring processes caused by incorporation in Brazilian higher education. Some assumptions of structural contingency theory that consider the relationship between organizational and contingencies characteristics affect the organization. The research aims to comprehend the organizational restructuring process of two private colleges before the incorporation of a large educational group in expansionary stage in Brazil, from the testimony of two professors who experienced this process. Methodologically, it is utilized semi-structured interview to collect the data, which started from a guide designed with the intention of evoking testimonial narratives. The results show that the incorporation process implied in great challenges, mainly related to changes in the curricula, the imposition of new teaching practices, the intensification of work, structural changes, and management changes.

Keywords: Incorporation strategies; Organizational restructuring; Higher education.



RESUMEN

El texto socializa resultados de una investigación cualitativa sobre los procesos de reestructuración de organización provocados por la incorporación en la educación superior brasileña. Algunos supuestos de la teoría de la contingencia estructural que tengan en cuenta la relación entre las características de organización y contingencias afectan a la organización. La investigación tiene como objetivo comprender el proceso de reestructuración de la organización de dos colegios privados antes de la incorporación de un grupo educativo grande en la etapa expansiva en Brasil, por el testimonio de dos profesores que experimentaron este proceso. Metodológicamente, se utilizó la entrevista semiestructurada para recoger los datos, que se iniciaron a partir de una guía diseñada con la intención de evocar narrativas testimoniales. Los resultados muestran que el proceso de incorporación implícita en grandes retos, principalmente relacionada con los cambios en los planes de estudio, la imposición de nuevas prácticas de enseñanza, la intensificación del trabajo, los cambios estructurales y cambios de gestión.

Palabras clave: Estrategias de incorporación; Reestructuración organizacional; Educación más alta.

1 INTRODUÇÃO

Este texto integra um estudo sobre processos de reestruturação organizacional decorrentes de incorporações no ensino superior privado brasileiro. Parte de pressupostos da teoria da contingência estrutural ao considerar a pertinente relação entre características organizacionais, como estrutura, e as contingências que afetam a organização, como ambiente, tamanho, tecnologia e estratégia, tendo em vista a performance organizacional (DONALDSON, 2001; MORGAN, 2006; SCHEFFEL; CUNHA; LIMA, 2012).

As lentes da teoria da contingência estrutural são frequentemente utilizadas para ler as modificações organizacionais, sendo identificáveis três elementos comuns às diferentes teorias dessa perspectiva: i) associação entre contingência e estrutura organizacional; ii) mudanças nas contingências como causadoras de mudanças organizacionais estruturais; e iii) adaptações como alteradoras de performance (DONALDSON, 2001).

Por essa perspectiva teórica, advoga-se que uma pressão é criada sobre as organizações à medida que o ambiente é alterado, com decorrente mudança estratégica e estrutural das mesmas (GEHRKE, 1993; MORGAN, 2006). Morgan (2006) afirma que há uma proliferação, na atualidade, de empresas sinônimos de sucesso, as quais são preparadas para os diversos graus de mudanças do ambiente, mostrando-se capazes de readequar suas estruturas e processos de acordo com as mudanças. Por outro lado, pode-se inferir que são essas empresas afeitas às mudanças que por vezes deflagram transformações no ambiente competitivo, reconfigurando-o e gerando contingências para outras organizações.

Donaldson (2001) lista, dentre as diversas possibilidades de estudos utilizando a teoria da contingência estrutural, aqueles que se ocupam com a análise dos processos de adaptação contingencial. É nessa esteira de estudos que este se inscreve ao investigar processos de reestruturações de IES privadas brasileiras motivadas por incorporação de grandes grupos.

O estudo partiu da seguinte questão norteadora: como organizações de ensino superior privadas, de pequeno e médio porte, são reestruturadas a partir da estratégia de incorporação de grandes grupos educacionais? O objetivo geral da pesquisa foi compreender o processo de reestruturação organizacional de duas faculdades privadas (doravante Alfa e Beta), situadas no nordeste brasileiro, ante a incorporação de um grande grupo educacional (doravante Grupo Ômega). Este objetivo geral foi operacionalizado por meio dos seguintes objetivos específicos: i) descrever o processo de reestruturação organizacional de Alfa e Beta oriundo da

estratégia de incorporação feita pelo Grupo Ômega; e ii) analisar as mudanças decorrentes da estratégia de incorporação a partir da percepção do corpo docente.

O estudo do qual este texto é integrante prevê a escuta aos seguintes tipos de sujeitos de pesquisa: i) cúpula estratégica do grupo incorporador; ii) direção das faculdades incorporadas; iii) corpo docente; iv) corpo discente; v) funcionários das incorporadas. O texto socializa resultados da pesquisa de campo realizada com representantes do corpo docente.

Após esta introdução, a segunda parte do artigo apresenta uma revisão sobre o cenário educacional brasileiro no contexto de expansão das instituições de ensino superior (IES). A terceira parte apresenta o desenho da pesquisa de campo. A quarta parte apresenta a análise e discussão dos resultados e as considerações finais integram a quinta e última parte do texto.

2 MUDANÇAS NO ENSINO SUPERIOR PRIVADO BRASILEIRO

A expansão da participação das IES privadas no cenário do ensino superior brasileiro pode ser observada no expressivo número publicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa (INEP), que evidencia um salto de 1004 instituições, no ano 2000, para 2069 instituições, em 2015, o que representa um aumento de 106% neste intervalo de tempo. Quando se considera apenas a região nordeste, no mesmo período de tempo, o número de instituições passa de 113 para 385, o que indica um crescimento de 241%.

Essas IES podem ser categorizadas de três formas distintas, conforme o decreto nº 5.773/06 do Ministério da Educação: como faculdades, centros universitários ou universidades. De acordo com o decreto, as IES são credenciadas originalmente como faculdades; num segundo nível de credenciamento estão os centros universitários, que são instituições de ensino superior “pluricurriculares, abrangendo uma ou mais áreas do conhecimento” (MEC, 2006); e, num terceiro estrato, tem-se as universidades, instituições que se caracterizam pela indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Nesse contexto de expansão, Casartelli *et al.* (2010) destacam a necessidade de reflexões sobre o arranjo estratégico das IES à medida que elas necessitam buscar a excelência em sua atuação. Fagundes *et al.* (2009) acrescentam a necessidade de identificação das contingencialidades, pelas quais as IES precisariam lidar com diversos agentes externos (e.g clientes, fornecedores, concorrentes, trabalhadores) na busca do seu sucesso.

As IES colocadas em termos estratégicos e contingencialistas podem ser inseridas temporalmente no contexto que Martins (2008) nomeia como tempos do capitalismo universitário brasileiro, como os deflagrados a partir da década de 1990, momento em que se opera uma “conversão da universidade como instituição para a universidade como organização” (MARTINS, 2008, p. 736). Esta passa a ser vista como empresa que deve se adaptar ao alto grau de mudanças mercadológicas e tecnológicas, moldando-se aos demandantes contidos no ambiente. Espera-se também que prospecte novos cenários de mercado, num movimento estratégico de exploração das vantagens competitivas.

Chaves (2010) aborda a expansão do ensino superior brasileiro falando da criação de redes de empresas por meio da compra ou fusão de IES privadas do país por grandes grupos educacionais e pela abertura de capital dessas instituições, configurando a formação de oligopólios. Esse processo de compra e incorporação da IES pelo grupo educacional maior afeta a maneira como a incorporada se adaptará às características organizacionais e gerenciais do grande grupo, havendo impacto sobre sua estratégia e estrutura.

A expansão das universidades serve de catalisador de suas ações havendo interatividade entre as instituições e a sociedade em que estão inseridas. Rosenthal (1982) afirma que as instituições espelham o estado e a sociedade em que se situam. No Brasil, o que se percebe é o aumento da demanda por esse tipo de organização, resultante da regularização do fluxo contínuo de egressos no ensino fundamental e médio (OLIVEIRA, 2009).

Oliveira (2009, p. 742) argumenta que “criou-se um próspero e afluyente mercado, cuja faceta mais importante refere-se à penetração do capital financeiro na educação e a consequente internacionalização da oferta educacional”, fruto da inserção da iniciativa privada e pouca maestria das políticas públicas; tornando-se fundamental, para as faculdades, uma boa gestão nesse importante processo de expansão (CANTERLE; FAVARETTO, 2008). Nesse cenário, uma postura estratégica das IES ganhou relevância, pela qual demanda-se que sua gestão reflita as conjunturas e mudanças no ambiente (e.g macro/micro economia, movimentos de fusões/aquisições) que lhe cerca. Assim, faz-se necessário “adaptar sua maneira de ser, entendendo, aproveitando e antecipando as transformações em seu ambiente” (CASARTELLI *et al.*, 2010, p. 187).

Em 2007, grandes grupos educacionais brasileiros aderiram ao movimento de abertura de capital no intento de ampliar suas operações de forma a não perderem espaço no mercado ou mesmo serem incorporadas pelos demais grupos de IES privadas operantes no país, algo que advém do potencial do mercado brasileiro ora em evidência no setor. Para Oliveira (2009), é evidente o açodamento de expansão das instituições privadas, em sua grande maioria suportadas por fundos de investimento e/ou ações na bolsa de valores. O autor destaca que, em períodos de crise financeira, esse processo de incorporação é ainda mais fácil.

Dentre alguns pontos tidos como negativos nesse processo de reestruturação das IES privadas brasileiras, estão a demissão em massa de docentes das instituições adquiridas; o temor dos professores horistas ante a prática das demissões constantes, tendo que se sujeitar a situações contraproducentes de trabalho, como salas de aula sobrecarregadas, e um ambiente em que estudantes são tomados como clientes que não podem ser contrariados, por exemplo, com reprovações; situações que tendem a apontar para um cenário de precarização do trabalho docente (SANTOS; IOSIF, 2012; SIQUEIRA, 2009; OLIVEIRA, 2009).

3 DESENHO DA PESQUISA

A pesquisa, de natureza exploratório-descritiva, foi conduzida numa perspectiva integralmente qualitativa, onde empregou-se a técnica de análise do conteúdo para analisar os dados levantados na fase das entrevistas (DESLAURIERS; KÉRISIT, 2008; MINAYO, 2004).

Com essa inscrição qualitativa, a pesquisa buscou as opiniões e significações explícitas ou ocultas dos sujeitos de pesquisa em relação ao objeto de estudo. Como advoga Minayo (2004, p. 22), tomar o objeto das ciências sociais como qualitativo e histórico “implica considerar como sujeito de estudo: gente, em determinada condição social, pertencente a determinado grupo social ou classe com suas crenças, valores e significados”. Neste sentido, buscou-se compreender o processo de reestruturação organizacional de Alfa e Beta, ante a incorporação do Grupo Ômega, a partir do ponto de vista de sujeitos que estiveram diretamente envolvidos com o fenômeno em experiências de vida. Teve-se, assim, contato com as elaborações subjetivas decorrentes das objetividades vivenciadas pelos sujeitos.

Quanto a sua tipicidade, a pesquisa foi exploratório-descritiva. Exploratória por buscar uma maior familiaridade com o problema, proporcionando uma visão geral do objeto em estudo, ao mesmo tempo em que amplia as suas possibilidades de problematização (GIL, 2002); e descritiva por analisar o fenômeno a partir da descrição de sua manifestação objetiva na realidade (TRIVIÑOS, 1987), a partir das narrativas dos sujeitos.

A técnica de coleta utilizada foi a entrevista semiestruturada, que partia de um roteiro de questões previamente elaborado pelos pesquisadores para servir como fio condutor da interlocução que buscavam com os sujeitos de pesquisa. O roteiro de entrevista foi concebido com a intenção de evocar relatos que se assemelhassem, na medida do possível, a narrativas testemunhais do que aconteceu durante e após o processo de incorporação, guardando da técnica do testemunho, a característica de ser uma narrativa elaborada por alguém que participou das experiências que relata, desde um lugar de subalternidade; tendo, ainda, “cada testemunho individual a capacidade de evocar a polifonia ausente de outras vozes, outras vidas e experiências possíveis” (BEVERLEY, 2000, p. 555) ligadas à história que se resgata.

As entrevistas foram realizadas em dupla de pesquisadores, em locais e horários determinados pelos sujeitos de pesquisa. Foram entrevistadas duas docentes que vivenciaram o processo de incorporação de Alfa e Beta pelo Grupo Ômega. As entrevistas foram realizadas e gravadas após assinatura do termo de consentimento por ambas as professoras do termo de confidencialidade pelos pesquisadores. Tendo em vista a garantia do anonimato firmada entre as partes, as entrevistadas são aqui apresentadas por nomes fictícios (Quadro 1).

Quadro 1 – Caracterização dos sujeitos de pesquisa

| Identificação fictícia | Idade | Graduação | Pós-graduação | Cargos ocupados |
|-------------------------------|--------------|---------------------------------|--------------------------|---------------------------------|
| A | 53 | Administração Serviço Social | Mestre em Administração | Docente Coordenação do Curso |
| B | 34 | Serviço Social | Mestre em Serviço Social | Docente Coordenação do Curso |

Fonte: elaboração própria, dados da pesquisa (2015).

O Grupo Ômega foi escolhido como campo de pesquisa por atender aos critérios de representatividade do objeto de estudo (ações negociadas na bolsa e polos nas principais cidades de todas as regiões do país) e acessibilidade. O Grupo Ômega atende ao critério de representatividade por ser um caso típico de grupo educacional de grande porte em franca fase de expansão no território nacional.

Após a pesquisa de campo, as entrevistas foram integralmente transcritas pelos pesquisadores, que passaram a trabalhar com o áudio transformado em texto. Tendo em vista explorar ao máximo a riqueza do material coletado, numa primeira fase analítica cada pesquisador imergiu isoladamente no contato com as entrevistas. A técnica de análise utilizada foi a análise de conteúdo do tipo temática, tal como proposto por Minayo (2004). Optou-se, ainda, por adicionar ao processo analítico a identificação e exploração das figuras de linguagem, especialmente as metáforas, pois, como argumentam Lakoff e Johnson (2002), muito mais do que um aparato ou adorno linguístico, isto é, mais do que um elemento retórico, a metáfora deve ser entendida como uma expressão (linguística) da forma como as pessoas pensam e agem no mundo.

Cada pesquisador gerou sua tabela de categorização temática das entrevistas composta pelos seguintes campos: i) falas (unidades de contexto); ii) palavras/expressões/frases (unidades de sentido); iii) figuras de linguagem; e iv) temas. Os três primeiros campos eram excertos literais das entrevistas, já o último campo era oriundo do “batismo” feito por cada pesquisador do conteúdo analisado. Após a fase individual, os pesquisadores se reuniram para apresentação de suas tabelas de categorização e debate das mesmas tendo em vista um consenso grupal condutor de uma síntese da pesquisa. O resultado desse processo é socializado na seção a seguir. Por razões de espaço, somente trechos mais representativos dos sentidos emergentes nas narrativas são apresentados ao leitor.

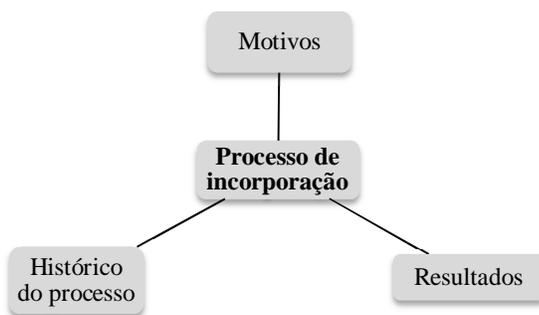
4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Os dados são apresentados em dois grupos temáticos. O primeiro expõe os temas descritivos do processo de incorporação; o segundo apresenta os temas exploratórios que perpassam a narrativa. Após a análise dos grupos temáticos, é feita a discussão dos resultados.

4.1 Grupo temático 1: temas descritivos do processo de incorporação

Três temas, com suas respectivas unidades de sentido, compõem o grupo temático 1: motivos da incorporação, histórico do processo de incorporação e resultados da incorporação, tal como expresso na Figura 1:

Figura 1 – Temas descritivos do processo de incorporação



Fonte: elaboração própria, dados da pesquisa (2015)

Motivos

As falas que demonstram a consistência do tema foram agrupadas a partir de unidades de sentido como: concorrência; sobreviver no mercado educacional competitivo; sustentabilidade; pessoa que montava faculdade, enchia de aluno, deixava bonitinho e vendia; questões financeiras; visão empresarial. Algumas são causas da incorporação feita pelo Grupo Ômega, outras detalham as justificativas para a venda das Faculdades Alfa e Beta.

A e B indicam a forte concorrência como um dos elementos impulsionadores da venda das faculdades. A, por exemplo, conta que as faculdades tinham problemas financeiros e não conseguiam lidar com os custos de sua operação. Tais fatores somados à forte concorrência existente na região vinha comprometendo a sobrevivência das faculdades.

Concorrência né?! Eu acredito também que os resultados não estavam né... e isso é colocado, inclusive, quando alguém reclama sobre essas cobranças, sobre cortes né... e eles falam né... se não houvesse isso, a Alfa/Beta não teria condições de sobreviver nesse mercado tão competitivo. (A)

A afirma que o mercado de ensino superior brasileiro é muito competitivo e que sua cidade não está fora desse cenário. Para ela, a forte competitividade gerava disputa entre as faculdades na captação de alunos. O que ela percebe é que a chegada dos grandes grupos pode ter elevado a disputa, como também acelerado o processo de compra das faculdades pequenas. Ela qualifica esse processo de compra com expressões metafóricas como “ser engolido”, em convergência à metáfora da guerra, com vencedores e vencidos, que a competitividade evoca.

A Cidade X tem um mercado educacional muito competitivo, e é uma concorrência acirradíssima com muitos grupos ali. E o que foi que aconteceu? As faculdades pequenas foram engolidas por um grupo grande que chegou na Cidade X pra fazer concorrência com a Universidade Z, que é um grupo grande também. E aí a gente tem muita faculdade disputando aluno mesmo. (A)

Do mesmo modo, o que se percebe nos relatos de A e B é que por trás das pequenas faculdades existia uma gestão amadora o que, talvez, fica evidente somente com a chegada dos grandes grupos na cidade. A, ao se questionar sobre as aquisições, desde a perspectiva da gestão, admite que as mesmas deveriam acontecer.

Algumas vezes eu acho que a gente trabalhou de forma amadora sabe, mas ela (Alfa) funcionava. (B)

Será que realmente teria que haver essa mudança? Será que a Alfa não foi vendida justamente porque lidava com os processos com muita flexibilidade? Quando eu penso como gestora, acho que realmente tinha que ser feita essa transição. (A)

Por outro lado, B menciona a ocorrência de boatos sobre a venda da Faculdade Alfa e das reais intenções de um dos mantenedores. Ela conta que ele era conhecido por investir em faculdades, organizá-las, captar alunos e posteriormente vendê-las para outras faculdades, num movimento de claro oportunismo mercadológico.

Na verdade, eu não vou te falar com toda garantia do mundo, mas a pessoa que era um dos mantenedores, todos falavam que ele era aquela pessoa que montava faculdade, enchia de aluno, deixava bonitinho e vendia. [...] Porque ele já tinha uma faculdade na Cidade Y, que ele já tinha feito a mesma coisa também. (B)

Entretanto, B também ressalta que circulavam informações sobre problemas financeiros gerados pela inadimplência dos alunos. Segundo ela, quando houve a compra, o grupo Ômega comunicou que a faculdade não estava bem financeiramente e que, por isso, seriam implantadas medidas tais como a redução da carga horária.

Também tinha a informação que a faculdade não estava andando bem (financeiramente), existiam muitos alunos inadimplentes, e o Grupo Ômega não deixa isso acontecer, ele vai, ele arruma, essa parte financeira ele deixou bem arrumadinho quando houve a compra. Quando o Grupo Ômega chegou, ele disse: a faculdade não está bem das pernas, nós temos que organizar isso, por isso redução de carga de horária (B).

A unidade de sentido visão empresarial qualifica o tema motivos desde a perspectiva do grupo incorporador. B destaca a inversão de valores, pois antes o foco estava no usuário, no aluno, e agora a visão está baseada somente na geração de valor e maximização do lucro para acionistas num movimento de expansionismo empresarial tendo em vista maior participação de mercado. Ela expressa preocupação e mesmo angústia diante da mudança de perspectiva da organização, que parecem conflitar com sua visão de profissional da educação.

Eu entender que o meu aluno ele não tinha o mesmo ensino, ele não tinha a mesma qualidade (de antes)... e eu acho que o que me dói, compreendendo a realidade destas instituições de grandes corporações, é porque elas são empresas de capital aberto, são empresas que [...] se importam com o lucro, eu não tenho dúvida disso, mas a visão é muito mais empresarial do que de uma instituição de educação, então a minha preocupação e a minha angústia sempre foi essa, de a gente sair de uma instituição de ensino que a gente quer formar profissionais comprometidos com a profissão [...] simplesmente isso se perde dentro do ensino que a gente tá propondo ao aluno. (B)

Histórico do processo

O tema histórico do processo de incorporação é composto por unidades de sentido como: *processo de compra e venda*, *processo de um a dois anos*; *fases*; e *laranja versus limão*, as quais são identificadas de modo consistente na fala das entrevistadas.

No que tange ao processo de compra e venda, revela-se na fala das entrevistadas que o início do processo de incorporação foi feito sem uma comunicação explícita ao corpo docente.

Os alunos, na verdade, eles souberam desse processo de venda e compra antes mesmo da gente. Então, teve um dia que a direção nos convidou pra uma reunião e já ficou colocado, de fato. Isso bem próximo dos alunos me falarem né? (B)

Ao falar sobre a duração do processo de incorporação, nota-se que a mudança ocorreu em um período de quase dois anos, iniciado ainda em 2010 e concluído apenas em 2012:

Fins de 2010, estava em processo de compra. Em 2011, realmente chegou tudo [...] que vieram as mudanças. Em 2012, foi a virada, a migração do sistema antigo pro sistema Ômega. (B)
Esse processo na verdade já vinha acontecendo, só que assim, foi concretizado no final de 2012. (A)

Na tentativa de caracterizar fases do processo de incorporação, foi destacado o cuidado com a mudança da marca, para tentar evitar uma rejeição ao Grupo Ômega e manter a imagem positiva que já era associada à Faculdade Alfa.

Daqui a pouco eles já colocaram o nome Ômega no início. Então assim, existia um cuidado nesse sentido, até porque, se houvesse uma mudança brusca, a própria comunidade não ia compreender que ali era a Alfa. E a Alfa era uma faculdade que era muito bem vista na localidade, sabe?(B)

Na verdade eles estão tentando mudar a marca (de Alfa para Ômega). Mas isso é um processo, né, eu acho que o próprio marketing é que está conduzindo isso. (A)

A mudança em fases gradativas ocorria também para o próprio corpo docente, que naturalmente passava a utilizar o nome da nova marca em seu cotidiano.

Foi, foi por fases. Na verdade, a mudança, eu acho que agora nós podemos dizer que nós somos a Ômega mesmo. Eu acho que nesses últimos dois anos é que foi (mudando) gradativamente... foi bem... Já incorporamos a marca (A)

Sintetizando as principais mudanças ocorridas entre o início e o término do processo de incorporação, A compara metaforicamente duas frutas: a laranja e o limão. A laranja, mais doce, representaria a condescendência da Alfa, que poderia um dia tornar-se insustentável; e o limão, mais ácido, representaria a abordagem mais estrita, dura, porém eficiente do modelo de gestão do Grupo Ômega.

Vou comparar duas frutas: uma laranja e um limão: uma mais amarelinha, mais docinha, mais bonita, e outra, mais rígida, mais forte... Acho que seriam essas duas imagens. Eu faria o suco da laranja mas, com aquela restrição, até quando eu poderia tomar o suco da laranja? Será que não iria acabar esse suco? (A)

Resultados

O tema resultados foi recorrente entre as entrevistadas, mostrando que ambas estão cientes das mudanças pessoais e institucionais decorrentes da incorporação das faculdades pelo Grupo Ômega. Tal tema ganha força pela repetição de unidades de sentido que retratam essas consequências: *mudar e incorporar a marca; total transformação/outra instituição; o aluno foi embora; aluno não tem o mesmo ensino; e a gente vai se adaptando*.

A mudança da marca Faculdade Alfa para Grupo Ômega não é um evento isolado de transformação. B, que viveu “*realmente todo o processo de transformação*”, afirma que foi uma “*total transformação da instituição!*”. B alega que “*não tem como dizer que é a mesma coisa, impossível! É uma outra instituição*”. Entende-se que foram tantas mudanças ocorridas na Faculdade Alfa, que se tornou impossível assegurar que ainda é a mesma instituição que foi incorporada pelo Grupo Ômega, que é a mesma instituição em que outrora trabalhavam.

A percepção das entrevistadas em relação à evasão dos alunos é expressa por expressões metafóricas como “*ver o curso morrer*” (A), relacionando às diversas mudanças que foram impostas pelo Grupo Ômega.

Quando o Grupo Ômega chegou, quando eu entrei, eu tinha mais de 700 alunos, hoje eu tenho 300. Então, isso pra mim foi algo que impactou indiretamente em mim, mas que me deixa muito triste. Por que? O que é que houve, né? O aluno muitas vezes... o aluno saiu, o aluno foi embora. É como se eu estivesse vendo o curso morrer... (Ana)

Como mencionado, B percebe que a evasão dos alunos pode ser decorrente da mudança do ensino que o Grupo Ômega implementou. Desde o seu ponto de vista, B afirma que a qualidade do ensino e a preocupação de formar bons profissionais, presentes na Faculdade Alfa, não são mais prioridade com a compra pelo Grupo Ômega.

A unidade de sentido *a gente vai se adaptando* deu suporte ao tema quando as entrevistadas apontaram a necessidade de se adaptar à nova situação da instituição. B evoca a complicação do processo de mudança, que impactou negativamente nos empregados da Faculdade Alfa. Como consequência, vários profissionais da faculdade não suportaram a pressão imposta por esse processo de incorporação e acabaram perdendo seus cargos, desde a alta gestão até o cargo mais baixo.

Quando a gente passa pelo processo de mudança, é um processo muito traumático naquele momento, que as coisas vão se organizando, porque, também, a gente vai se adaptando àquela nova realidade. Ou se adapta ou sai, porque não tem como ficar num lugar se você não se adaptar. (B)

Uma síntese dos conteúdos do Grupo Temático 1 é apresentada no Quadro 2.

Quadro 2 – Grupo temático 1: processo de incorporação

| Motivos | Histórico do processo | Resultados |
|---|---|--|
| <p><i>Incorporadas:</i> Concorrência Sobreviver no mercado educacional competitivo Sustentabilidade Pessoa que montava faculdade, enchia de aluno, deixava bonitinho e vendia Questões financeiras</p> <p><i>Incorporadora:</i> Visão empresarial</p> | <p>Processo de compra e venda Processo de dois anos Fases Laranja x Limão</p> | <p>Total transformação/Outra instituição Aluno foi embora Aluno não tem o mesmo ensino Mudar e incorporar a marca A gente vai se adaptando</p> |

Fonte: elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2015)

4.2 Grupo temático 2 – temas exploratórios

Além dos temas descritivos, a riqueza da narrativa possibilitou a identificação de seis temas exploratórios que qualificam o processo de reestruturação ocorrido nas faculdades. A categoria mudança qualifica esse grande grupo temático (ver Figura 2).

Figura 2 – Temas exploratórios



Fonte: elaboração própria, dados da pesquisa (2015)

Mudanças estruturais

O tema mudanças estruturais contempla unidades de sentido recorrentes na narrativa, como mega estrutura, mudança nos cargos, movimentação organizacional e processos lentos.

Depois do processo de incorporação pelo Grupo Ômega, as entrevistadas comentam sobre o crescimento na estrutura organizacional, que saiu de uma estrutura de nível local para uma estrutura de nível nacional. Esse crescimento implicou em mudança nos cargos.

É porque mudou toda a estrutura. A gente tinha a direção geral e tinha os coordenadores. Então, com a mudança a gente tem: a gerência nacional, a gente tem a gerência regional, a gente tem a diretora de unidade, a gente tem o coordenador acadêmico e a gente tem os coordenadores de cursos. (B)

Houve mudança nos cargos né, na composição dos cargos. Mexeram bastante nessa estrutura, no organograma. Criaram cargos que a gente desconhecia. Até porque como juntaram várias unidades, tem o diretor do núcleo. Aí dentro do núcleo tem toda uma estrutura que dá apoio às unidades. Cada unidade tem o seu gestor. (A)

Outra característica que surgiu em decorrência dessa mega estrutura foi evidenciada pelo uso da metáfora movimentação organizacional, que é a migração e/ou promoção de pessoas entre diferentes níveis hierárquicos, e que pode incluir uma realocação geográfica.

Eles têm essa política de promoção interna. Isso é muito visível na instituição. O profissional que se dedica, ele cresce ali. [...] Então existe uma movimentação - eles chamam esse nome mesmo, movimentação organizacional - muito grande dentro da Ômega. De três em três meses a gente recebe a movimentação organizacional, de pessoas que estão sendo promovidas e indo para outros estados. (A)

A mudança no ritmo de tomada de decisão e na velocidade dos processos foram fatores destacados pelas entrevistadas como posteriores à incorporação. O crescimento da estrutura acrescentou muitas etapas à tomada de decisão, tornando-a mais lenta.

Os processos são muito lentos, muito demorados, a estrutura é muito grande, a tomada de decisão às vezes fica lá na direção nacional, então, assim, as coisas demoram mais a acontecer, e quando não era Ômega, acho que as coisas acabavam acontecendo de forma mais rápida, porque era tudo decidido aqui. Então hoje, as instâncias de decisão... Embora a comunicação seja muito rápida, o que a gente percebe é que as coisas demoram a mudar, demoram a acontecer. (A)

Tudo, tudo que se faz na faculdade, tem que pedir permissão à direção nacional, tudo, tudo, tudo. (B)

B e A, em suas narrativas, comentam que essa lentidão as deixa “muito amarradas”, referindo-se à impossibilidade de tomar decisões que, antes da incorporação, ocorreriam de maneira bem mais rápida.

Mudanças nas relações de trabalho

O tema mudanças nas relações de trabalho emerge com recorrência na narrativa, suportado, em especial, pelas unidades de sentidos convívio, coleguismo, dissipando laços, afetividade, proximidade, prazer, conflito asqueroso e competitividade entre professores. Neste tema, observa-se uma constante comparação entre o antes e o depois da incorporação pelo Grupo Ômega, enfatizando o quão bom era antes.

Destacando que a Faculdade Alfa era uma instituição pequena, as entrevistadas expõem que o coleguismo, a afetividade e o convívio faziam os professores sentirem prazer de fazer parte de tal instituição.

Entretanto, após a compra, esses laços foram se dissipando à medida que o Grupo Ômega adaptava a estrutura organizacional da Faculdade Alfa. As narrativas mostram que o Grupo Ômega tem buscado reatar os laços que existiam anteriormente, porém, para A, antes era algo mais familiar e, agora, empresarial.

Aos poucos, esses laços, essas afetividades que existiam entre os colegas parece que está diminuindo, está dissipando aqueles laços. A gente se sente trabalhando em uma empresa mesmo, e antes a gente sentia um algo mais de família. (A)

Corroborando com A, B pensa que, antes da incorporação, existia uma equipe muito unida na Faculdade Alfa, que desenvolvia inúmeros projetos e atividades acadêmicas com o corpo docente, enfatizando que, às vezes, não eram remunerados por isso, simplesmente era prazeroso dar aula na Faculdade Alfa, apesar do valor da carga horária ser baixo. Metaforicamente, tratava-se de uma equipe que “vestia a camisa”.

Existia uma política de aconchego ali naquela instituição. [...] Então, gerou uma insatisfação muito grande, em relação ao antes e depois da compra. Mas existia realmente uma relação prazerosa antes, de fazer parte da equipe, de fazer parte da instituição, os professores vestirem a camisa... (B)

A sala dos professores era o melhor espaço da faculdade. Era muito bom! Chegar... e tinha uma energia muito boa! Os professores sempre animados, conversando, aquela coisa de sala de professores que eu nunca vi em outra instituição. (B)

A unidade de sentido *proximidade* guarda relação com o modo como as entrevistadas entendem a aproximação e o afastamento entre gestor e professor. Tal entendimento mostra que agora, mesmo o gestor (superior) sendo também um professor e trabalhando próximo aos demais, existe um limite claro entre os cargos, onde um cobra o outro.

[Sobre relação gestor/professor] Como é que eu posso dizer. Ela é próxima, mas ao mesmo tempo, até um certo limite. Os atuais gestores, eles já estavam lá na Alfa. Alguns foram promovidos, outros que foram afastados na época da transição voltaram. [...] Então, de certa forma, existe uma proximidade, porque são todos colegas, os professores e os gestores, e geralmente o gestor também é professor, e (também) é muito claro o limite... de que ele é seu superior, ele vai te cobrar. (A)

Analogamente, B percebe que antes a Faculdade Alfa possuía uma relação mais próxima entre direção, coordenação e docentes, o que facilitava o convívio entre as partes, próprio do citado contexto familiar da Faculdade Alfa.

Tinha uma relação muito próxima, então a direção era muito próxima dos coordenadores e os coordenadores eram muitos próximos dos professores. [...] No geral, era muito salutar essa relação (B).

As unidades de sentido *conflito asqueroso* e *competitividade entre professores* desvelam os aspectos negativos ligados ao tema mudanças nas relações de trabalho, uma vez que conflitos entre professores e coordenação foram intensificados, o coordenador não tinha liberdade perante Ômega e a competitividade foi incentivada pela política da meritocracia. Para B, a competitividade excessiva entre os professores não foi algo saudável.

Existia esse conflito asqueroso de correlações de força, e o coordenador ficava sem autonomia pra muita coisa. Existia uma forma de policiar que eles chamavam de meritocracia, que a gente sabe o que é isso, mas ao mesmo tempo acaba correndo uma competitividade entre os professores que eu não sei se foi saudável. (B)

Mudanças no modelo de ensino

Alinhado às variadas mudanças ocorridas no processo de incorporação feita pelo Grupo Ômega, o modelo de ensino da Faculdade Alfa também emergiu como alvo de mudanças expressivas. A consistência do tema se verificou pela recorrência de unidades de sentido que indicavam alterações importantes na atividade fim da instituição: redução de aulas presenciais; disciplinas on line; grade específica; material didático padronizado; avaliação nacionalizada; e produto ruim.

Ambas as entrevistadas narram a redução de aulas presenciais, com conseqüente criação de disciplinas em regime de educação à distância (EAD), como algo que gerou impacto negativo. B, por exemplo, sinaliza uma aparente incoerência na oferta de disciplinas virtuais no contexto de um curso presencial. Ela qualifica o impacto dessa mudança como agressivo, indicando ter havido insatisfação por parte dos docentes que viram suas disciplinas se tornarem alvo de tal modificação.

Algo que impacta de forma agressiva são disciplinas importantes, elas, ao invés de serem presenciais, elas passam a ser EAD, apesar de ser um curso presencial [...]. Insatisfação dos professores, principalmente quando você vê a sua disciplina se transformar numa disciplina EAD. (B)

Semelhantemente, A vê tal transferência (do presencial para o virtual) como uma das maiores mudanças ocorridas no período de transição, afirmando que isso impactou negativamente tanto alunos quanto professores. Quanto aos alunos, A evoca a dificuldade destes em lidar com a modalidade à distância como causa do impacto negativo; já em relação aos professores, ela traz outro fato à tona que foi a influência de tal transferência na redução da carga horária docente, com conseqüente efeito na remuneração.

O Grupo Ômega trouxe as disciplinas on-line, que não tinham. Então, isso impactou na redução de disciplinas para os professores, redução de aulas presenciais. Isso impactou na carga horária do professor, isso impactou no aluno, que o aluno muitas vezes tem dificuldade de lidar com a disciplina à distância. (A)

A unidade de sentido grade específica qualificou o tema mudanças no modelo de ensino quando as entrevistadas compararam a autonomia dos docentes na elaboração das matrizes curriculares, nos tempos da pequena Faculdade Alfa, com a atual imposição, por parte do Grupo Ômega, da utilização da grade nacionalizada. B, por exemplo, considera a mudança negativa por entender que a flexibilidade anterior permitia ao docente a proposição de currículos compatíveis com as especificidades regionais, diferencial que estaria sendo desperdiçado ao adotar o padrão curricular do grupo nacional.

Quando a gente ensina numa instituição pequena, de ensino privado superior é algo bom porque a gente tem muita autonomia. Quando a coordenação, principalmente, nós temos autonomia de lidar com o curso, a nossa grade curricular era excelente. No caso específico da Faculdade Alfa, era muito bonitinha a nossa grade. Disciplinas exclusivas do curso eram excelentes, a grade em si. Eu aqui acho que foi aonde teve grandes impactos, porque quando houve o processo de compra, de incorporação, a instituição ela chega com uma grade específica, que é uma grade que não tem a questão específica da região (B)

De maneira convergente à nacionalização das grades, as unidades de sentido material didático e avaliação nacionalizada emergem de maneira associada, nas falas de A, indicando uma padronização adotada após o processo de incorporação. Ela qualifica metaforicamente essas novidades pedagógicas como um produto ruim. Nesse momento da entrevista, ao ser inquirida sobre as principais mudanças com as quais não concordava, A faz essa dupla referência: ao material didático e à avaliação, e indica haver falhas em ambos. Ela também expressa a impotência e aprisionamento do docente em sua atuação profissional no Grupo Ômega evocando duas outras metáforas: a do “ter que engolir” e a do “não ter como fugir”. Por outro lado, também emerge em sua narrativa um indício de resistência em relação à obrigatoriedade do “uso do produto ruim”, indicando possíveis formas de “burla” de tal produto por parte dos professores, mesmo que estes sejam alvo de auditoria sistemática.

Essa avaliação, o material didático. Existem falhas no material didático, existem falhas nas questões elaboradas que o professor tem que engolir. Por que o banco lá está pronto, as questões prontas as vezes com erro (e) o professor tem que aceitar, não tem como fugir... se ele não aplicar e a auditoria... faz uma auditoria depois... se foi aplicada ou não a prova. Tem auditoria todo final de semestre. Eles sorteiam uma disciplina lá... Se a professora não aplicou a prova nacionalizada, a professora vai ser chamada a atenção... Já aconteceu... (A)

O modo como foi feito, ele chegou e falou: tem que ser assim. Não houve todo aquele preparo, né... tinha que ter sido trazido um produto bom para que o professor aceitasse, então quando o professor chega e recebe um produto ruim, ele critica, ele não aceita, ele tenta burlar, o modo como foi feito (A)

Mudanças pessoais

Os diversos tipos de mudanças ocorridas implicaram diretamente nos envolvidos, donde emergiram unidades de sentido conducentes ao tema mudanças pessoais: não se identificaram; incômodos; insegurança; desprazer; insatisfação; desgaste.

Ambas as entrevistadas narram que após a transição para o Grupo Ômega, percebeu-se que as novas metodologias implantadas por esta gestão desagradou e motivou insatisfação por parte dos professores. B ressalta que muitos colegas de trabalho saíram do grupo por não concordarem ou não se adaptarem com as novas metodologias, por não haver uma identificação pessoal com as mesmas.

Eu me lembro de um caso de uma pessoa que era o apoio na sala dos professores, pessoa maravilhosa, e ela foi convidada a assumir outro cargo no qual ela não se identificou e ela pediu demissão. Então, é um caso que eu me lembro. (B)

Ômega implantou essa cultura né e ela impôs isso e muitos professores não aceitam essas cobranças [...] muitos saíram também né [...] se afastaram. (A)

Do mesmo modo, as constantes cobranças por metas operacionais cercearam a liberdade e a metodologia que era do arbítrio de cada docente. Isto foi evidenciado pela emergência da unidade de sentido incômodo com a cultura que estava sendo implantada.

Isso é prática Ômega. Então, isso é uma coisa que incomoda muitos professores, porque o professor gosta de ter muita liberdade, né... do modo como fazer. E a Ômega implantou essa cultura né e ela impôs isso. (A)

B relata que com o enxugamento de disciplinas, que se transformaram em disciplinas *on line*, muitos professores se viram sem opções de trabalho no grupo. Isso também corroborou para a insatisfação generalizada dos docentes que ali se encontravam. Uma vez que isto aconteceu, os professores tiveram que optar por ministrar aulas em outras instituições e isso não foi bem visto no Grupo Ômega.

"Ah, quem não é só nosso, é porque não quer ser nosso", "mas como se você não dá condição pra isso [...]". Então, gerou uma insatisfação muito grande em relação ao antes e depois da compra. (B)

Convergentemente, o desprazer emergiu, pois as transformações pós-compra impactaram na vida de todos os envolvidos, alunos e professores. Na visão de B, somam-se mais pontos negativos do que positivos, principalmente para os professores.

O fato de você ter prazer em fazer parte daquela instituição e depois ter o desprazer de fazer parte. Mudança de grade curricular, enxugamento de carga horária de algumas disciplinas que são fundamentais para o curso. Então, são situações que a gente sente e foi traumático, não foi fácil a mudança não. (B)

A destaca que o clima de insegurança precedera a todas essas transformações, à medida que professores e funcionários começaram a perceber as pequenas mudanças e não sabiam ao certo até que ponto elas chegariam no futuro.

Até a gente saber o que ia acontecer. Quando eles chegaram, começaram a fazer cortes em xerox, em coisas mínimas. A gente começou a perceber esses cortes. Todo mundo ficou bastante preocupado. Qual seria o futuro ali dentro. (A)

O desgaste emergiu como consequência inevitável. Para A, ele guarda forte relação com a maneira como a transição foi conduzida, com a falta de preparo para a mudança.

Difícil aceitar essa transição como ela é feita. Acho que algumas coisas tinham que ser repensadas, não poderiam ser impostas. Ou a maneira como foi feita, também, que trouxe bastante desgaste, na época da transição foi um desgaste grande, talvez o modo como foi feito, não foi preparado, essa mudança. (A)

Intensificação do trabalho/recompensa

A intensificação do trabalho, com correspondente recompensa, também emergiu como uma mudança significativa ocorrida após o processo de incorporação. A consistência deste tema se verificou pela recorrência de unidades de sentido ricas em advérbios de intensidade, que indicavam alterações importantes no trabalho do professor, em sua mensuração e remuneração: *remuneração variável; quanto mais trabalhar mais vai ganhar; pegar mais turmas; professor quer assumir o máximo de turmas para elevar o salário; meritocracia; premiar o professor; a gente trabalha muito, muito mesmo; e ganhando menos.*

Nas entrevistas, fica evidenciada a mudança na forma de trabalho dos professores, com a forte presença da “meritocracia”, que seria o reconhecimento dado àqueles que mais se dedicassem, conforme um conjunto de critérios estipulados por Ômega. A remuneração variável passou a ter um peso relevante na remuneração total dos professores, o que os incentivava a assumirem cada vez mais turmas. Ao comentar sobre a questão da remuneração variável e da intensificação do trabalho, A metaforiza que Ômega “tira o sangue” dos docentes ao incentivá-los a assumir o máximo possível de turmas.

(A Ômega) faz que você perceba que quanto mais você trabalhar, mais você vai ganhar. (A)

Essa é a cultura que tem na Ômega. Então, o professor quer assumir o máximo de turmas para elevar o salário dele que chega até um ponto assim que a gente tem que falar “não quero, não quero porque eu quero ter meu tempo livre”. (A)

As entrevistadas narram a redução de valores de orientação de trabalhos de conclusão de curso e a criação de várias regras de remuneração variável como causas da competitividade excessiva entre professores e da sobrecarga no volume de trabalho para manter ou ampliar o padrão de remuneração. B, por exemplo, comenta sobre a insatisfação entre os docentes com os valores pagos pela Ômega em relação ao mercado, justificando a saída dos mesmos.

Existia uma insatisfação notória, não era algum assim ‘eu acho’ não, era a fala, era o professor buscando outra instituição e se desligando da Ômega pra ir pras outras faculdades, muitos, e como eu te falei, a Ômega criticava quem ia pra outra faculdade. Sim?! E vou dizer que o professor não vá pra outra faculdade? Ou o professor tem que entender que não é pra ele ir, se ele está ganhando menos? (B)

A segue em sua narrativa listando critérios associados à rotina operacional docente que impactam na remuneração variável dos professores. B chama atenção também para estes critérios de remuneração variável, que ela chama de meritocracia, e diz ser na verdade uma forma de policiamento do professor.

Tinha muito a história da meritocracia, se você elaborar tantas questões e botar no banco de questões, você recebe tanto por isso... se você apresentar um num sei o que... se você for um professor que chega na hora... então assim, existia uma forma de policiar que eles chamavam de meritocracia. (B)

O professor não pode faltar... que isso vai impactar nos resultados da unidade como um todo, isso impacta na remuneração variável de todos, de todos! Do professor, do superior a ele... (A)

Gestão baseada em cobrança e controle

Gestão baseada em cobrança e controle é um tema qualificador da nova realidade do trabalho nas faculdades Alfa e Beta. As unidades de sentido que lhe suportam são: *somos cobrados o tempo todo; amarrados; monitorados; cumprimento de metas/produtividade; relação policaiesca; auditoria; coordenador-gestor; muito cacique/pouco índio.*

As entrevistadas são recorrentes quanto à cobrança imposta aos professores pelo cumprimento de horários e alcance de metas de produtividade. A e B relatam que a nova gestão implantou indicadores que são utilizados ao estilo “gestão à vista”, para acompanhar o cumprimento da rotina operacional docente, com impactos na remuneração de todos. Os coordenadores de curso repassam as cobranças aos professores, sendo as reuniões semanais o espaço de identificação pública dos professores com baixo desempenho operacional.

Existe uma coisa lá que se chama “farol” [...] existe reuniões com as coordenações de curso toda semana e nessas reuniões são apresentados quais são os professores que estão com o farol amarelo, verde e vermelho né. O professor não pode faltar, que isso vai impactar nos resultados da unidade como um todo, isso impacta na remuneração variável de todos, de todos!

Metáforas como sentir-se amarrado emergiram para explicitar a sensação de imobilidade de docentes e coordenadores-gestores ante as mudanças gerenciais ocorridas, as quais guardam relação com a nova estrutura organizacional, sobre a qual também metaforizavam como sendo uma estrutura com muitos comandantes e poucos comandados: “*muito cacique pra pouco índio*” (B). Professores e coordenadores passaram a não ter autonomia para decidirem qual material utilizar, quais normatizações implantar na faculdade e até mesmo como corrigir problemas corriqueiros, devido à centralização da gestão.

Houve um erro, tipo, o aluno pagou e não deu baixa no sistema, só quem libera é [a sede]. Então, a gente ficou muito amarrado, e isso gera outros conflitos com aluno. Então existia esse conflito asqueroso de correlações de força, e o coordenador ficava sem autonomia pra muita coisa. (B)

Convergentemente, emergiram outras representações metafóricas que carregam o sentido de controle permanente, como monitoramento e relação polícialasca, pelos quais os professores sentiram drasticamente o constante controle de suas tarefas. B destaca que sempre discordou deste sistema de monitoramento que devia ser seguido impreterivelmente.

Existia uma relação muito polícialasca com o professor depois da compra. Então, a gente sentia um monitoramento do professor... um monitoramento de forma assim, o ponto biométrico foi posto [...] “olha, você tem que entrar no horário tal e sair no horário tal”. [...] eu sempre falava pra direção, a gente não pode lidar com relação polícialasca dentro de instituição de ensino, gente, precisa ter autonomia. (B)

O reflexo dessas cobranças são professores e coordenadores que transcendem o papel de professor para se pensarem e agirem como gestores, refletirem sobre os resultados que a instituição deve apresentar aos superiores e como o não cumprimento das metas pode afetar a todos, desdobrando-se a coordenação acadêmica numa coordenação-gestão profissional.

Pela experiência que a gente tem vivenciado nós ficamos muito amarrados... Mas ao mesmo tempo que eu penso como professor eu não consigo pensar só como professora, eu tenho que pensar como gestora também. (A)
O coordenador da faculdade, do Ômega, ele aprende a ser um coordenador-gestor. Então ele tem essa fala muito clara, então a gente acaba aprendendo, de uma certa forma, a gerenciar o curso de forma menos amadora. (B)

O Quadro 3 sintetiza as unidades de sentido de cada tema exploratório do Grupo temático 2.

Quadro 3 – Grupo temático 2: temas exploratórios

| Mudanças estruturais | Mudanças nas relações de trabalho | Mudanças no modelo de ensino | Mudanças pessoais | Intensificação do trabalho/Recompensa | Gestão baseada em cobrança e controle |
|---|---|---|---|--|--|
| Mega estrutura Mudança nos cargos Movimentação organizacional Processos lentos | Convívio Coleguismo Dissipando laços Afetividade, Proximidade Prazer Conflito asqueroso Competitividade entre professores | Redução de aulas presenciais Disciplinas on line Grade específica Material didático padronizado Avaliação nacionalizada produto ruim | Não se identificaram Incômodos Insegurança Desprazer Insatisfação Desgaste | Remuneração variável Quanto mais trabalhar mais vai ganhar Pegar mais turmas Professor quer assumir o máximo de turmas para elevar o salário Meritocracia Premiar o professor A gente trabalha muito Ganhando menos | Somos cobrados o tempo todo Amarrados Monitorados Cumprimento de metas/produtividade Relação policialesca Auditoria Coordenador-gestor Muito cacique/pouco índio. |

Fonte: elaborado pelos autores, dados da pesquisa (2015)

4.3 Discussão dos resultados

Os dados tomados em conjunto mostram a relevância das mudanças ocorridas no contexto em estudo, as quais são agora objeto de algumas reflexões à luz da literatura.

No que concerne à concorrência por alunos, categorizada no tema motivos, Bertolin (2007) e Pereira e Brito (2013) lembram que é lugar comum a forte competitividade iniciada nas últimas décadas entre as universidades. Em virtude disso, o que se nota é a incorporação ou fusão das pequenas faculdades por grupos maiores, como no caso em estudo, sendo a estratégia de crescimento de Ômega convergente com o que aponta a literatura:

os processos de fusões e aquisições constituem uma maneira rápida de uma firma crescer, entrar em mercados, defender-se de aquisições indesejadas, aproveitar oportunidades de investimento, ou até mesmo de alguns participantes desses processos lucrarem às expensas de outros (CAMARGOS; BARBOSA, 2003, p. 18).

Nesse cenário de grande competitividade, aspectos como gestão amadora e necessidade de injeção financeira, também citados nesse estudo como motivos da venda de Alfa e Beta, emergem como fatores proibitivos da sustentabilidade dos pequenos. Desde as lentes da teoria dos custos de transação, por exemplo, tem-se o entendimento de que para se fazer frente à concorrência, faz-se necessário: manter e controlar os custos reduzidos, gerenciar bem e não cometer erros e, por fim, buscar a redução de preços dos fatores de produção (COASE, 1937). Uma inferência possível, considerando a equação que A e B tentavam resolver entre visão empresarial de Ômega e qualidade do ensino de Alfa e Beta, é que, num contexto concorrencial exacerbado no ramo educacional, amadorismos gerenciais não são compensados nem mesmo por um bom fazer acadêmico.

Morosini (2005) pondera que após o movimento de privatização do setor educacional, em que impera o modelo de gestão baseado na orientação empresarial iniciado em 1990 (GOMES, 2009), essa transformação adentrou o século XXI impulsionada pela forte influência da chegada de instituições internacionais com seus modelos. Siqueira (2009, p. 68) nota que os docentes, lamentavelmente, “parecem não ter espaço diante da racionalidade econômica que impõe, cada vez mais, sua lógica e decide sobre seus custos e benefícios, por meio de interesses e perspectivas da instituição”. Neste estudo, esse cerceamento de espaço do profissional docente foi recorrente nos testemunhos de A e B.

Nessa mesma linha de raciocínio, Oliveira (2009) alega que grupos como Ômega, ao adquirirem pequenas faculdades, implantam processos de reestruturação com o objetivo de tornarem-se competitivos por meio da diminuição dos custos e racionalização administrativa. Por conseguinte, o que se nota é a capacidade desses grupos de se alastrarem agressivamente pelo país, pois somente executando estratégias corporativas será possível adequar-se ao mundo corporativo capitalista de que falam Pereira e Brito (2013). Esses autores questionam tais estratégias e afirmam que o que existe é um “empobrecimento tanto do conceito de educação, quanto de seu sentido para a coesão e viabilidade das sociedades”.

Assim, percebe-se que as transformações nas relações de trabalho também são inevitáveis, as quais podem ser explicadas pela comutação de valores e/ou pela implantação da ideia de que deve prevalecer o cumprimento de metas empresariais de curto prazo. Empresas (grupos) que aplicam seu capital no país exigem que estes sejam maximizados com a realização de lucros, não importando as relações internas com professores, alunos e demais funcionários. Figueira (2008) argumenta que isso é reflexo da quantidade massiva de capital estrangeiro que é aplicado no Brasil que, segundo Santos e Iosif (2012), tem provocado inúmeras mudanças na educação, a qual, sendo vista prioritariamente na perspectiva mercantil, é posta numa relação binária reducionista: educação-para-lucros exponenciais; relação esta que nem sempre é facilmente ajustável em termos de qualidade.

Por conseguinte, Siqueira (2009) relata que os professores passam por constantes angústias quanto à exploração da sua força de trabalho. Essas explorações estão simbolizadas nos baixos salários, instabilidade, jornadas excessivas, falta de planos de carreira, falta de autonomia, resultando, assim, no desmoronamento dos laços existentes no contexto laboral (SANTOS; IOSIF, 2012), fatores que emergiram com expressividade neste trabalho.

Quanto às mudanças estruturais, os dados levantados permitem afirmar que houve uma grande mudança em termos estruturais em Alfa após sua aquisição por Ômega. Tais mudanças impactam geograficamente, saindo de uma estrutura local para uma de nível nacional, e em decorrência disso a tomada de decisão passou a ser mais lenta, devido ao processo envolver muitos níveis hierárquicos e estar centralizado em outro Estado. Santos e Iosif (2012) explicam que essa mudança é natural nesse novo movimento de incorporações de universidades no Brasil. Por outro lado, essa tendência à burocratização parece ir de encontro ao discurso da flexibilidade e mudanças constantes próprio aos tempos de competitividade mercadológica. Estudos longitudinais seriam interessantes para examinar melhor esse ponto.

Mintzberg (1979) explica que estruturas verticalizadas em geral são compostas de cinco elementos: a) núcleo operacional; b) vértice estratégico; c) linha do meio, que atua como zona de mediação entre o operacional com o estratégico; d) tecnoestrutura, que planeja o trabalho; e e) pessoal de apoio, que oferece suporte fora do fluxo de trabalho da organização. Dessa forma, é notável a complexidade estrutural que as novas organizações

assumem e como a sua adoção pode retardar a tomada de decisão. Além disso, a natureza da organização ou o tipo de “negócio” da mesma pode implicar, em casos como esses do ramo educacional, em entraves estruturais geradores de conflitos das mais diversas ordens. No caso em estudo, percebe-se a contradição de uma organização do ramo da educação não permitir ao profissional por excelência que lhe tipifica – o professor – atuar efetivamente como protagonista na “tecnopestrutura”, ao não lhe ser permitido planejar o fazer acadêmico. Em Ômega, parece imperar uma representação reducionista do trabalho docente, em que o mesmo se limita ao fazer operacional de “um corpo num espaço”, onde apenas o estar em sala de aula configura uma meta operacional, enquanto se retira do professor a autonomia quanto a aspectos estruturantes do seu saber-fazer profissional e da relação ensino-aprendizagem que deve se efetivar nesse espaço de formação.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou compreender o processo de reestruturação organizacional de duas faculdades privadas, Alfa e Beta, ante a incorporação de um grande grupo educacional, Ômega, desde o testemunho de docentes que vivenciaram tal processo. No que tange à reestruturação sentida pelos docentes, através dos resultados obtidos percebe-se que o processo de mudança implicou em grandes desafios, ligados principalmente às mudanças nas grades curriculares, à imposição de novas práticas de ensino que desagradaram aos docentes, à intensificação do trabalho que afetou o clima organizacional e a rotina de trabalho, às mudanças estruturais que operaram uma transformação completa na arquitetura organizacional, e às alterações na forma de gestão que implicaram num ambiente de vigilância. Este processo de mudança veio acompanhado de estratégias de defesa por parte do corpo docente que permaneceu em Ômega, as quais voltaram-se para a tentativa de adaptação à nova organização, o que envolveu desenvolver novos hábitos, mudar a forma de realizar o trabalho e mudar a própria visão que possuíam de sua relação com os pares: o que antes era visto como uma relação de coleguismo, de prazer, de fazer parte de uma família e trabalhar pelo bem maior dela transformou-se em uma relação formal, institucionalizada e mediada pela competitividade entre colegas.

Essa pesquisa possibilitou ampliar o entendimento de como a reestruturação organizacional pode impactar o trabalho docente no ensino superior, assim como reforça a abordagem teórica da contingência estrutural, ao demonstrar o surgimento de necessidades de adaptação oriundas do processo de incorporação. Por outro lado, os resultados sinalizam que fenômenos como esses não são plenamente explicáveis somente pelas variáveis preconizadas pela teoria da contingência estrutural, como ambiente, tamanho, tecnologia e estratégia. A realidade vivida por esses docentes exemplifica a presença de inúmeras outras variáveis transitando em situações de mudança organizacional como essa. A pesquisa de campo realizada aponta para outras dimensões que extrapolam os binômios de causalidade da perspectiva contingencialista como ambiente-estratégica, estratégia-estrutura, a saber: relações de trabalho, concepções de educação, representação do trabalho docente, o que sugere a importância de uma prática de pesquisa interdisciplinar para estudar movimentos de incorporação no ramo educacional. Essas variáveis não podem ser consideradas *outliers* pelos estudos sobre as organizações e sua gestão. Nesse sentido, diálogos entre os campos disciplinares da Administração e da Educação podem ser frutíferos.

Dentre as limitações deste estudo, lista-se: (i) a impossibilidade de explicar todas as facetas desse objeto ao olhar somente pela lente da teoria contingencial; e (ii) a não utilização de outras formas de coleta de dados

(e.g. documental) como forma de ampliar a riqueza de análise dos dados. Assim, estas limitações se traduzem ao mesmo tempo como oportunidade para continuidade desta pesquisa e como convite para que as pesquisas futuras contemplem não só os sujeitos envolvidos (dirigentes de grupos incorporadores, ex-dirigentes de faculdades incorporadas, corpo discente e funcionários) no processo de incorporação, mas também os documentos que possibilitem uma análise mais aprofundada desse processo. Outra sugestão seria investigar sobre as estratégias adotadas pelas pequenas faculdades para permanecerem no mercado e concorrerem com os grandes grupos educacionais.

Artigo submetido para avaliação em 17/04/2015 e aceito para publicação em 21/03/2017

REFERÊNCIAS

BERTOLIN, J. C. G. **Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização**: período 1994-2003. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

BEVERLEY, J. Testimonio, subalternity, and narrative authority. In: DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. **Handbook of Qualitative Research**. 2nd. Edi. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc; 2000.

CAMARGOS, M. A.; BARBOSA F. V. Fusões, aquisições e takeovers: um levantamento teórico dos motivos, hipóteses testáveis e evidências empíricas. **Caderno de pesquisas em administração**, São Paulo, v. 10, n. 2, p.17-38, abr./jun. 2003.

CANTERLE, N. M. G.; FAVARETTO, F. Proposta de um modelo referencial de gestão de indicadores de qualidade na instituição universitária. **Ensaio: aval.pol.públ.Educ.**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, Set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362008000300005&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 26 Ago. 2014.

COASE, R. H. The nature of the firm. **Economica**, London, v. 4, n. 16, p. 386-405, nov. 1937.

CASARTELL, A. O. et al. Inteligência estratégica em instituições de ensino superior. **Perspect. ciênc. inf.**, Belo Horizonte, v. 15, n. 2, ago. 2010.

CHAVES, V. L. J. Expansão da privatização/mercantilização do ensino superior Brasileiro: a formação dos oligopólios. **Educ. Soc.**, v. 31, n. 111, Campinas/Brasil, 2010. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n111/v31n111a10.pdf>>. Acesso em: 5 Ago. 2014.

DESLAURIERS, J. P.; KÉRISIT, M. O delineamento da pesquisa qualitativa. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 127-153.

DONALDSON, L. **The Contingency Theory of Organizations**. Sage Publications: Thousand Oaks, California, 2001.

FAGUNDES, J. A.; SOLLER, C. C.; FELIU, V. R.; LAVARDA, C. E. F. Gestão do curso de administração considerando o enfoque da teoria da contingência. **Revista de Contabilidade do Mestrado em Ciências Contábeis da UERJ**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p. 44 - p. 59, set./dez., 2009.

GEHRKE, L. S. **Fatores Ambientais e Estrutura Organizacional em Prefeituras Gaúchas**. 1993. 156f. Dissertação (Mestrado em Administração), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul. 1993.

GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INEP. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**. Sinopses Estatísticas da Educação Superior. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em: 09 Jan. 2017.

LAKOFF, G.; JOHNSON, M. **Metáforas da vida cotidiana**. Campinas, SP: Mercado de Letras; São Paulo: Educ, 2002.

MARTINS, A. L. M. A marcha do "capitalismo universitário" no Brasil nos anos 1990. **Avaliação** (Campinas), Sorocaba, v. 13, n. 3, Nov. 2008.

MEC. **Ministério da Educação**. Instituições Credenciadas. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=762&>>. Acesso em: 1 Set. 2014.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec / Rio de Janeiro: Abrasco, 2004.

MINTZBERG, H. **The Structuring of Organizations**. Prentice Hall. 1979.

MORGAN, G. **Imagens da organização**: edição executiva. 2. ed. 4a reimpressão - São Paulo: Atlas, 2006.
MOROSINI, M. O ensino superior no Brasil. In: STEPHANOU, M.; BASTOS, M. H. C. (Org.). **Histórias e memórias da educação no Brasil**: século XX. Petrópolis: Vozes, 2005. (v. 3).

OLIVEIRA, R. P. de. A Transformação da Educação em Mercadoria no Brasil. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 739-760, out. 2009.

PEREIRA, T. L.; BRITO, S. H. A. As aquisições e fusões no ensino superior privado no Brasil (2005-2013). In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto, Portugal. **Anais...** Porto, Portugal, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT2/GT2_Comunicacao/TarcisoLuizPereira_GT2_integra1.pdf>. Acesso em: 1 Set. 2014.

ROSENTHAL, E. **A propósito da qualidade do ensino superior no Brasil**: anais de dois encontros. Brasília, DF: Conselho Federal de Educação, 1982.

SANTOS, A. V.; IOSIF, R. G. Fusões institucionais no ensino superior brasileiro: implicações no trabalho docente. In: CONGRESSO IBERO AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 3., 2012, Zaragoza, Espanha. **Anais...** Zaragoza, Espanha, 2012. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/AlineVeigadosSantos_res_int_GT2.pdf>. Acesso em: 1 Set. 2014.

SCHEFFEL, F. R.; CUNHA, A. S.; LIMA, M. A. Teoria da Contingência Estrutural: as mudanças estratégicas ocorridas de 2000 a 2010 em uma empresa do setor elétrico. **Interface**, Natal, v. 9, n. 1, 2012.

SIQUEIRA, T. C. A. Ensino superior privado: notas sobre o trabalho dos docentes nas instituições particulares de ensino superior em Brasília. **Revista de Ciências Sociais**, Universidade Federal do Ceará, v. 40, n. 2, p. 61-72, 2009.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.