

Fatores de qualidade no ensino superior e o desempenho no trabalho dos docentes universitários

Quality factors in higher education and the work performance of university professors

Factores de calidad en la enseñanza superior y el desempeño en el trabajo de los docentes universitarios.

Rita Eliana Masaro¹

Universidade Federal de Mato Grosso

Alessandro Vinicius de Paula²

Universidade Federal de Mato Grosso

Resumo: Objetivou-se compreender os fatores da qualidade do ensino superior no campo de atividade do professor universitário. Como aspecto teórico, ressalta-se a gestão da qualidade como inclusão, convivência, relações e vínculo emocional para além dos saberes pedagógicos. Utilizou-se a abordagem quali-quantitativa com o uso da escala Q. Participaram professores e coordenadores de instituições privadas de ensino superior de São Paulo/SP. Identificou-se quatro dimensões que contribuem com a qualidade do ensino universitário: comportamento do professor; desempenho e atualização do professor, conceito do ensino superior e condições de trabalho. O fator que mais contribuiu para a qualidade do desempenho do professor universitário foi o sentimento de prazer do docente no desempenho do seu trabalho.

Palavras-chave: Professor universitário. Ensino superior. Metodologia Q. Abordagem quali-quantitativa. Avaliação do ensino.

Abstract: The objective was to understand the factors of the quality of higher education in the field of activity of the university professor. As a theoretical aspect, quality management stands out as inclusion, coexistence, relationships and emotional bonding beyond pedagogical knowledge. A qualitative-quantitative approach was used, using the Q scale. Teachers and coordinators from private higher education institutions in São Paulo/SP participated. Four dimensions that contribute to the quality of university education were identified: teacher behavior; teacher performance and updating, higher education concept and working conditions. The factor that most contributed to the quality of the university professor's performance was the professor's feeling of pleasure while performing his work.

Keywords: College professor. Higher education. Q Methodology. Quali-quantitative approach. Teaching evaluation.

¹ Doutora em Psicologia Social e do Trabalho pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Instituto de Educação - Departamento de Psicologia e do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Cuiabá, Mato Grosso (MT), Brasil. E-mail: masarorita@gmail.com; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4733536328864721>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4348-0385>.

² Doutor em Administração pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Professor/pesquisador no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade Federal de Mato Grosso (PPGpsi-UFMT) e no curso de graduação em Psicologia da UFMT. Cuiabá, Mato Grosso (MT), Brasil. E-mail: avpaula@yahoo.com.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9006393751517536>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7366-5095>.

Resumen: El objetivo fue comprender los factores de calidad en la enseñanza superior en el ámbito de actividad del docente universitario. Como aspecto teórico, se destaca la gestión de la calidad como inclusión, convivencia, relaciones y vínculo emocional más allá del conocimiento pedagógico. Se utilizó el enfoque cualitativo-cuantitativo con el uso de la escala Q. Han participado docentes y coordinadores de instituciones privadas de enseñanza superior en São Paulo/SP. Se identificaron cuatro dimensiones que contribuyen con la calidad de la educación universitaria: comportamiento docente; desempeño y actualización docente, concepto de enseñanza superior y condiciones de trabajo. El factor que más contribuyó a la calidad del desempeño del profesor universitario fue la sensación de placer del docente en el desempeño de su trabajo.

Palabras clave: Profesor universitario. Enseñanza superior. Metodología Q. Enfoque cualitativo-cuantitativo. Evaluación de la enseñanza.

Recebido em: 15 de fevereiro de 2022.

Aceito em: 31 de março de 2022.

Introdução

Um dos desafios centrais da educação universitária no Brasil é a questão da avaliação da qualidade da educação, especialmente, pelo caráter estratégico dos seus resultados para a nação. Desse processo de educação, considerado como um patrimônio humano, emerge a capacidade de formação das futuras gerações e o potencial de inovação de práticas e saberes. Visto que a formação profissional das pessoas, em geral, tem seu início nas instituições de ensino superior (IES), fica evidente o quanto o debate sobre a qualidade da educação superior é fundamental na vida das pessoas e socialmente relevante.

No Brasil, a população busca uma formação educacional individual por meio das IES como estratégia para aquisição e validação de suas competências, atualmente, traduzidas pela sociedade como mercadoria valiosa para a obtenção do engajamento profissional cada vez mais especializado. Os indivíduos que gerenciam a educação perceberam essa demanda, e, oportunamente o Estado permitiu tal expansão (DALLAGNOL; BROTTTO, 2021). Este movimento de expansão das IES também foi acompanhado de um processo de mercantilização da formação e da pesquisa, em geral, subordinada ao capital financeiro e demais lógicas mercadológicas (VIEIRA; CASTAMAN; JUNGES JÚNIOR, 2021; VIVIAN; TRINDADE; VENDRUSCOLO, 2020).

Em meio a essa realidade social, os docentes se veem diante da sociedade do conhecimento, geradora de desconforto e de possível adoecimento psíquico e somático, que supervaloriza o trabalho como plataforma para o sucesso. O mercado de trabalho exige elevada dedicação à carreira profissional para a manutenção da empregabilidade, gerando um desequilíbrio com as outras esferas da vida humana. Desta forma, é exigido que os docentes universitários estejam sempre atualizados e desempenhem atividades de ensino, pesquisa e extensão que envolvam muita complexidade e qualificação/especialização (SANCHEZ *et al.*, 2019).

Soma-se ao contexto descrito, a exigência de alto grau de qualificação no exercício da docência universitária a qual foi intensificada com o avanço das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Pede-se ambiente colaborativo junto aos pares, aderência da formação acadêmica com a disciplina lecionada e fusão do ensino presencial com o semipresencial e o virtual. É a inversão do modelo tradicional da sala de aula, e, por isso, desempenhar o trabalho com qualidade tornou-se um desafio constante para o docente universitário.

Sendo assim, as atribuições do docente universitário foram aumentadas e os controles foram aplicados em cadeia: do governo para a instituição, da instituição para o coordenador, do coordenador para o docente universitário e em mão dupla do docente universitário para o aluno. É uma mudança nas formas de trabalho, de sociabilidade e de valores sociais, uma vez que as antigas ferramentas de trabalho docente foram substituídas e/ou uniram-se ao notebook e uma gama de dispositivos inteligentes conectados.

Deste modo, o ambiente de aprendizagem presencial passou a se conectar com o ambiente virtual. Como o docente universitário vai mediar tais desafios? Ele será obrigado a entrar nesta nova lógica, neste novo ambiente muito mais complexo e enfrentar os desafios que as inovações trazem? Será que as mediações serão da mesma qualidade às da educação a distância? Os docentes terão que elaborar um novo *design* para a aprendizagem? Serão capazes de criar práticas e melhores metodologias, a partir das TDIC juntamente com o ensino presencial? As recentes metodologias educacionais passaram a ser mais relevantes, diante das experiências vivenciadas após a pandemia de Coronavírus Disease 2019 (Covid-19), (FELTRIN; BATISTA, 2020; ZAIDAN; GALVÃO, 2020).

Diante de tantas controvérsias e impactado pelos desafios e adaptações às exigências da cultura digital, momento este no qual os métodos de ensino estão sendo reinventados, será que o docente universitário consegue experimentar o prazer e a satisfação no que faz? Considerando que os processos de prazer e o sofrimento vivenciados no mundo do trabalho tendem a ser indissociáveis, espera-se que o docente

universitário possa ressignificar e/ou transformar o custo negativo do trabalho e do sofrimento, visando garantir as vivências de prazer e de bem-estar no trabalho, para o bom desempenho das atividades docentes (VIVIAN; TRINDADE; VENDRUSCOLO, 2020; SANCHEZ *et al.*, 2019).

Com os desafios trazidos com a vivência da pandemia do Covid-19 o campo de atividade do professor universitário passou a ser desenvolvido por meio do teletrabalho na maioria dos países do mundo, atualizado de diversas formas remotas de ensino, tanto nas instituições de ensino públicas quanto nas privadas (ZAIDAN; GALVÃO, 2020; OECD, 2020).

Com a pandemia da Covid-19, em curso desde fevereiro de 2020, no Brasil, novas formas de conduzir as disciplinas acadêmicas precisaram ser criadas rapidamente pelos professores com o direcionamento da universidade, por meio de seus gestores acadêmicos e administrativos para se adequar e reduzir danos pedagógicos com vistas à continuidade do ensino superior de qualidade (GUSSO *et al.*, 2020).

Diante de um cenário atípico de aprendizagem, como enfrentamento e resposta efetiva da educação à pandemia da Covid-19, muitos docentes universitários tiveram de se adaptar ao modelo virtual, no qual a aprendizagem tornou-se somente *on line*. Além disso, houve o desafio de desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem, considerando materiais de estudos adequados para tal, assim como acesso à conectividade por parte dos discentes; o professor também foi convocado a repensar novas modalidades para atender os discentes sem conectividade.

Uma nova forma de trabalho cunhada pela “[...] penetração insidiosa do trabalho em todos os espaços e momentos do seu cotidiano” de forma extenuante (ZAIDAN; GALVÃO, 2020, p. 264), tiveram de ser silenciosamente absorvidas pelos professores universitários diante do anestésico diário e da perplexidade dos índices de mortalidade mundial pelo advento da pandemia de Covid-19 (PEREIRA; SANTOS; MANENTI, 2020; OLIVEIRA, 2020; OECD, 2020).

Desta maneira, os itens “prazer”, “atualização profissional” e “eficácia” colocam a questão da qualidade que as avaliações institucionais buscam mensurar por meio de índices quantitativos. Essa questão tornou-se alvo de intensas discussões sobre seus desdobramentos, pois, qualquer definição de qualidade, qualquer sistema de monitoramento ou de promoção que pretenda impor um modelo único de excelência para todos os docentes tem a difícil missão de ser construída, considerando contextos tão diversos; de tal forma que seja um indicativo de políticas públicas para a melhoria e o desenvolvimento da educação no país, e não mais um instrumento laboral punitivo em descompasso com as necessidades e expectativas da sociedade (CONNELL, 2010).

A suposição fundamental desta pesquisa é que a dimensão do comportamento do professor, ou seja, os fatores intrínsecos que geram forte motivação como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o próprio trabalho e a possibilidade de crescimento serão os fatores de maior influência no processo de ensino-aprendizagem que implicam a melhoria e manutenção da qualidade, em detrimento das condições de trabalho docente, seu desenvolvimento e gestão que o orienta, e também são de grande importância para a efetivação da qualidade do fazer docente.

O trabalho do professor universitário é um trabalho diferenciado que envolve alto grau de complexidade e subjetividade (VIVIAN; TRINDADE; VENDRUSCOLO, 2020; SANCHEZ *et al.*, 2019). A qualidade da universidade depende diretamente do profissionalismo da docência universitária. A forma de exercer a docência é influenciada diretamente pela identidade e a política da instituição no que se refere ao exercício da profissão (POLO, 2011). Diante dessas premissas, a questão do que é qualidade, no âmbito acadêmico, é prioritária para que as políticas educacionais e as ações profissionais possam atingir a excelência em educação superior.

A saúde do docente é um fator que também deve ser considerado ao tratarmos do tema da qualidade do desempenho do docente universitário. Haja vista que o sistema educacional performático é gerador de crescente individualismo e competitividade. Tal lógica produtivista, em geral, está mais focada na quantidade de produtos criados/publicados, em detrimento de sua qualidade e/ou seus benefícios para a sociedade (VIEIRA; CASTAMAN; JUNGES JÚNIOR, 2021; VIVIAN; TRINDADE; VENDRUSCOLO, 2020; SANCHEZ *et al.*, 2019).

Avaliar a qualidade do ensino superior e a de seus protagonistas implica muitas dimensões e não cabe uma discussão ampla neste artigo. Portanto, este estudo limitou-se a um questionamento acerca da qualidade do ofício docente que fator mais contribui para a qualidade do desempenho do trabalho do professor universitário?

Para responder ao problema proposto realizou-se uma pesquisa de abordagem quali-quantitativa com o uso da metodologia Q, que buscou compreender os fatores da qualidade quando aplicada no campo de atividade do professor universitário. A metodologia Q refere-se aos procedimentos de operacionalização da Técnica Q - também chamada de técnica *Q-sort* (CUNHA, 2005b; STENNER; STAINTON-ROGERS, 2004; STEPHENSON, 1953).

Para alcançar o objetivo proposto, a próxima seção descreve brevemente algumas definições para a qualidade da educação superior e sobre como o desempenho do trabalho do docente universitário é requerido para o seu exercício.

A qualidade da educação superior e do desempenho do trabalho do docente universitário

A qualidade é um conceito construído socialmente, porém é mais comum referir-se àquele ou àquela que consegue demonstrar ser capaz de cumprir com os requisitos, padrões ou critérios estabelecidos por agências ou organismos. Como construção social, o termo “qualidade” associa-se também à busca dos trabalhadores pela educação (MICHELS, 2021). Pode ainda ser instigada como produtos e resultados que são apresentados como representações da qualidade, como se fossem a própria qualidade, como se fossem entidades autossuficientes e independentes das realidades concretas em que fundam suas existências (DIAS SOBRINHO, 2010).

Quando se aplica à ação humana, converge com a ideia de bem-feito e completo, é o toque humano na quantidade. A dimensão de intensidade de algo em dualidade com a quantidade, que é a dimensão de extensão. Quantidade, para qualidade, é base e condição. Como base, significa o concreto material, de que também é feita a vida. É corpo, tamanho, número, extensão. Como condição, indica que toda pretensão qualitativa passa igualmente pela quantidade, nem que seja como simples meio, instrumento e insumo (DEMO, 2001).

Em economia e administração, tanto pode significar a relação entre as características e os procedimentos aplicados na fabricação ou desenvolvimento de um bem ou um serviço, como também o grau de satisfação do cliente para com o produto ou serviço adquirido em relação à sua expectativa inicial (DAVOK, 2007).

Nas Ciências Sociais e Humanas, significa a perfeição de algo diante da expectativa das pessoas. Exige a relação desses dois elementos (perfeição e expectativa) (DAVOK, 2007). A qualidade aponta para a dimensão da intensidade. Tem a ver com profundidade e, principalmente, com participação e criação. Está mais para ser do que para ter (DEMO, 2001).

Tem sido utilizada para referenciar a eficácia, a efetividade e a relevância do setor educacional, e, na maioria das vezes, dos sistemas educacionais e de suas instituições (inexoravelmente reconstruída em função de um conjunto de especificidades das IES, tais como autonomia acadêmica e aspectos impeditivos de formalização das atividades acadêmicas e científicas) (BERTOLIN, 2007).

Para assegurar os padrões de qualidade, o Brasil utiliza indicadores de qualidade da Educação Superior brasileiro que são definidos pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES) por meio da Comissão específica para esta finalidade ligada ao INEP. Em 2019, os aspectos gerais de cálculo para os indicadores são: “I - Conceito Enade; II - Indicador de Diferença entre os Desempenhos Observado e Esperado - IDD;

III - Conceito Preliminar de Curso - CPC; e IV - Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição – IGC” (BRASIL, 2020). Esses indicadores possuem como direcionamento:

I - Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes - Enade: desempenho dos estudantes e respostas ao Questionário do Estudante (percepção dos discentes sobre as condições oferta do processo formativo), aplicados no ano de 2019; II - Exame Nacional do Ensino Médio - Enem: desempenho dos estudantes; III - Censo da Educação Superior: informações sobre o corpo docente e número de matrículas na graduação, constantes no Censo de 2019; e IV - Avaliação dos programas de pós-graduação stricto sensu da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes: conceito(s) e número de matrículas do(s) programa(s), com referência ao ano de 2019 [...] (BRASIL, 2020, p. 01).

A qualidade no contexto atual “[...]” está fortemente associada à investigação, à internacionalização e às exigências do mercado” (CAVALCANTI; GUERRA; GOMES, 2021, p. 01). A internacionalização é uma tendência, um processo intencional e estratégico da gestão do ensino superior que se traduz em experiências e políticas com melhoria da qualidade na vida acadêmica (BARBOSA; NEVES, 2000). Sendo assim, as IES exercem a pesquisa, o ensino, a extensão, e a internacionalização em sinergia com “[...]” a ação colaborativa e permanente, entre o Estado – através do Ministério da Educação (MEC), responsável pela avaliação das IES – e os cursos do ensino superior” (CAVALCANTI; GUERRA; GOMES; 2021, p. 03).

O termo “qualidade” pode ser também definido pela capacidade de produção original de conhecimento, do qual depende intrinsecamente a docência (DEMO, 1985) ou ainda considera a capacidade do professor transmitir o conhecimento que ele próprio construiu por meio de suas atividades de pesquisa, assim como de orientar os alunos a dar tratamento teórico, pesquisar e apresentar soluções práticas a problemas específicos da sociedade (ZABALZA, 2004).

Pode ser ainda uma espécie de humanismo de massa, embutido nos currículos de matérias básicas e transmitido por professores intelectualmente autônomos, formados em universidades (CONNELL, 2010), que possibilita a aquisição de uma cultura científica ou literária; ou aquela que desenvolve a máxima capacidade técnica para servir ao sistema produtivo; ou, ainda, aquela que promove o espírito crítico e fortalece o compromisso para transformar a realidade social (DAVOK, 2007).

Pinto (2012) elenca onze indicadores de qualidade para a educação superior, resultado de sua investigação com professores, gestores e alunos de uma universidade privada sem fins lucrativos do Sul do Brasil: relação entre a formação técnica e humana; infraestrutura; cuidado com os estudantes; cuidado com os professores; ambiente

adequado para a aprendizagem, relação com o mercado, gestão institucional; pós-graduação para qualificar a pesquisa, competências de natureza pedagógica; formação integral da pessoa humana e formação técnica.

Em relação ao desempenho do trabalho do docente universitário, o professor será competente se dominar bem um conjunto de competências específicas que são importantes para as boas práticas de ensino, embora algumas delas possam ser mais relevantes do que outras para determinar a sua competência geral. O desempenho está claramente associado àquilo que o professor efetivamente faz quando está a trabalhar. O termo qualidade é utilizado de maneira generalizada, mas, na atualidade, evoluiu da aquisição das competências básicas para as oportunidades de aprendizado (MICHELS, 2021).

Os desafios da qualidade no que tange ao campo de trabalho do professor na atualidade são: atrair, formar, desenvolver, atualizar e manter os estudantes para garantir as competências desses profissionais. E, em sua gestão a ênfase para a inclusão, convivência, relações e vínculo emocional para além dos saberes pedagógicos (MICHELS, 2021; ROSSI, BITTENCOURT; MARQUEZAN, 2021).

Na contemporaneidade, outra medida para avaliar a capacidade do docente universitário, por exemplo, tem sido a utilização das plataformas de ensino. A adequação para o manejo das novas ferramentas de inclusão digital, do enfrentamento dos receios do professor em relação ao computador, do seu tempo dividido entre trabalho e casa e de sua saúde mental passaram a ser um desafio profissional (MONTEIRO; SOUZA, 2020; GUSSO *et al.*, 2020).

O desgaste dos professores e a evasão escolar são fenômenos que emergiram durante as limitações do tempo para o planejamento, treinamento e implantação do ensino remoto emergencial (GUSSO *et al.*, 2020). Com a mudança súbita do enfrentamento da Covid-19 no mundo todo, é possível que a qualidade de ensino tenha sido comprometida e, por conseguinte, a de seus protagonistas no que concerne ao processo dialógico necessário para o ensino-aprendizagem, diante do repertório de cada um para a necessidade premente da conectividade.

Método

A metodologia Q foi desenvolvida por Stephenson (1953) com o intuito de investigar conceitos, teorias e ideologias pelo seu poder de revelar significância na força de afirmações, para aglutinar sujeitos em torno de si e pela compreensão da subjetividade

humana por meio da expressão do ponto de vista individual. A metodologia Q é “[...] uma estratégia para descobrir diferentes padrões de percepção, podendo tornar as estruturas internalizadas explícitas” (RERKE *et al.*, 2021, s/p).

Ademais, a metodologia Q é composta por “[...] um conjunto de proposições que, após o tratamento estatístico, oferecem-nos um meio quantitativo sistemático e rigoroso para a investigação da subjetividade humana” (CUNHA, 2005a, p. 02), qual seja, “[...] identificar padrões comuns de atitudes e valores em indivíduos em relação a um tema.” (SANTOS; SCHOR, 2003, p. 15). É ainda um método misto de pesquisa que congrega os pontos das abordagens qualitativas e quantitativas de forma a realizar uma “ponte” entre os dois (CUNHA, 2005b). De acordo com Cunha (2005b), embora seja uma metodologia complexa e laboriosa na produção do seu instrumento, é de fácil aplicação e avaliação.

As escolhas dos respondentes representam uma tomada de decisão em um determinado momento, ou seja, podem mudar com o tempo ou sob diferentes circunstâncias; ou ainda, tal decisão pode ocorrer em função do que pensam que deveriam responder. A metodologia Q é de aplicação demorada, o que pode dispendir um tempo considerável do sujeito respondente. Cabe destacar que o respondente precisa saber ler, o que demanda alfabetização para ser elegível (BREWER-DELUCE *et al.*, 2020; TOMEI; RUSSO, 2013; BIGRAS; DESSEN, 2002).

Para a aplicação desse método, são necessários poucos participantes. O número de itens/declarações é geralmente inferior a 65 e o número de sujeitos tem sido até bastante limitado a 5, 7 e 10 sujeitos (TOMEI; RUSSO, 2013; BIGRAS; DESSEN, 2002; BROWN, 1997; BROWN, 1996; STEPHENSON, 1953).

Da construção do instrumento

O instrumento criado para a metodologia Q e utilizado para este artigo foi composto por um conjunto de 70 declarações, cujo conteúdo referiam-se aos fatores que contribuem para a qualidade do desempenho do trabalho dos docentes universitários. A escolha desse conjunto preservou a tradição da grande maioria das pesquisas que tem utilizado em torno de 70 proposições para que o objetivo da utilização desta técnica fosse alcançado (NOVAES, 2020; SAMPAIO *et al.*, 2020).

Desse modo, de um conjunto de mais de 150 registros, formou-se a fonte de declarações (também identificada como *Q-sorts*). Essas declarações foram exaustivamente comparadas entre si, aperfeiçoadas até se chegar a um número suficiente para uma escolha

sofisticada de cinco domínios de fatores que explicam, de acordo com a literatura, a qualidade do ensino universitário, quais sejam: 1) conceito de ensino superior; 2) gestão do professor; 3) comportamento do professor; 4) desenvolvimento e atualização do professor, por fim, 5) condições de trabalho do professor.

Para oferecer opções equilibradas entre esses diversos domínios, buscou-se um número aproximado de declarações para cada um deles e, desse modo, foi possível a obtenção de 14 proposições para cada um dos domínios de tal forma que os cinco puderam ser comparados por idêntico número de declarações. Em resumo, 70 declarações (também identificado como escala Q) foram os fatores de qualidade do ensino superior submetidos ao julgamento dos sujeitos. Para a conclusão das declarações, uma entrevista não estruturada foi realizada com um professor titulado doutor de uma universidade privada e, em duas reuniões, utilizou-se a técnica do *brainstorming*, realizada com 8 professores convidados de uma universidade privada, cujas titulações partiam de especialista até doutores. Esta gama de opiniões e ideias também é conhecida como “*concourse of ideas*” (SANTOS; SCHOR, 2003, p. 17).

Para a totalização das 70 proposições apresentadas na construção do instrumento, após a sua confecção e reflexão final dos pesquisadores, três juízes foram convidados para o teste de validação delas: 2 coordenadores e 1 professor opinaram sobre a compreensão de cada proposição formulada, do vocabulário utilizado e do formato proposto do material.

A partir desses procedimentos, as 70 proposições foram assumidas como escala Q para esta pesquisa e transcritas em cartões como se fossem cartas de um baralho para que pudessem ser manuseadas pelos sujeitos e alocadas numa cartela. A amostra representativa do *concourse of ideas* – composta por assertivas que representam os principais conceitos, teorias e ideologias – também é conhecida como *Q-sample*, *Q-set* ou *Q-sort deck* (CUNHA, 2005b; SANTOS; SCHOR, 2003).

Dos procedimentos de aplicação da metodologia Q

Participaram da pesquisa 24 professores e 11 coordenadores, totalizando 35 profissionais que formaram o grupo geral da amostra, todos atuantes em duas instituições privadas de ensino superior da zona oeste, da cidade de São Paulo - SP. Cada participante foi convidado pessoalmente e o critério para inclusão desses sujeitos no estudo foi atuar no exercício efetivo da docência, com no mínimo 20 horas de trabalho semanais e carga horária no ensino presencial, independente de gênero, da idade e da disciplina abordada e/ou do curso ministrado. Todos(as) participantes, assinaram o termo de consentimento

livre e esclarecido, dispondo-se voluntariamente a fim de contribuir para pesquisa. Os respondentes não foram identificados, assim como a IES, nas quais trabalhavam.

Antes do início da aplicação foi apresentada uma pequena explicação dos objetivos gerais da pesquisa aos sujeitos, a fim de explicar e esclarecer eventuais perguntas com relação à investigação. Foi pedido a cada participante que lesse e relese as proposições cuidadosamente e depois as classificasse segundo sua importância para a questão proposta. Essa classificação foi disposta em uma escala de 0 a 10, cabendo a cada posto um número pré-fixado de itens, de modo a garantir certa normalidade na distribuição dos itens pela escala. Cada declaração recebeu uma nota correspondente ao valor do posto que lhe foi atribuído na escala pelo participante. Para cada arranjo, então, dada a distribuição do número de itens por posto, dois dos itens recebiam nota zero (os que eram classificados no posto 0), três deles nota 1 (os que eram classificados no posto 1), cinco deles nota 2 (os que eram classificados no posto 2), e assim por diante.

Em suma, o método Q é formado por cinco fases, dentre as quais:

[...] três abrangem o componente qualitativo do estudo: i. definição do *concourse* (declarações sobre determinado tema), ii. o desenvolvimento da amostra Q (*Q-sample* ou *Q-set*, um conjunto de afirmações), iii. a seleção do *P set* (amostra de sujeitos que participaram do estudo); uma fase caracteriza o componente quantitativo do método: iv. análise do *Q-sort* (ordenação das declarações pelo participante do estudo em uma grade) com geração de fatores e análise estatística; v. e por fim, a fase de interpretação dos dados, dar-se pela conciliação dos componentes qualitativos e quantitativos (SAMPAIO *et al.*, 2020, s/p).

Sobre a conciliação dos componentes qualitativos e quantitativos utilizados na metodologia Q, vale ressaltar que Stenner e Stainton-Rogers (2004) cunharam o termo “qualiquantologia”. A amostra Q foi analisada estatisticamente, após ordenada por seus participantes (*P set*).

Utilizou-se da análise fatorial para agrupar esses respondentes. A análise foi realizada para o grupo geral e para o grupo de professores e de coordenadores separadamente. Das três análises fatoriais aplicadas, utilizou-se o método de rotação Varimax³ e considerou-se apenas as cargas maiores de 0,35 para representar cada fator.

Resultados e discussão

A significância estatística identificou as proposições que contribuíram significativamente para a carga fatorial, revelando o peso de cada uma das cinco

³ O método de rotação Varimax procura minimizar o número de variáveis que apresentam altas cargas em cada fator.

dimensões. De acordo com as tendências da literatura foram identificados, como segue: 1) conceito de ensino superior, 2) gestão do professor, 3) comportamento do professor, 4) desenvolvimento e atualização do professor e, 5) condições de trabalho do professor. Dessa forma, as proposições que mais contribuíram para a qualidade do desempenho do docente universitário constituíram a teoria da qualidade na compreensão dos sujeitos.

Os dados indicaram baixa diferença entre o grupo de professores e o grupo de coordenadores. Ambos os grupos convergem na maioria das proposições com peso significativo, divergindo em apenas duas proposições (compromisso com a formação de cidadãos autônomos e consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem).

Os dados mostraram que nem os coordenadores nem os professores deram significância a qualquer um dos itens da dimensão gestão do professor. Dentre as dez proposições identificadas pelo grupo geral, constituído de professores e coordenadores, verificou-se que os sujeitos atribuem a qualidade do desempenho docente, especialmente, às proposições dimensionadas no comportamento do professor.

Conforme pode-se verificar na Tabela 1, os resultados evidenciaram quatro dimensões (comportamento do professor, desenvolvimento e atualização do professor, conceito de ensino superior e condições de trabalho do professor) e as dez proposições que mais contribuíram para a qualidade do desempenho do docente universitário, tendo como referência o grupo geral constituído por professores e coordenadores.

Tabela 1- Dimensões e proposições que mais contribuíram para a qualidade do desempenho do docente universitário

Dimensões	Proposições	Grupo geral		Grupo de professores		Grupo de coordenadores	
		Peso	Cl.	Peso	Cl.	Peso	Cl.
Comportamento do professor	Sentimento de prazer no desempenho do seu trabalho	144,24	1	167,51	1	128,54	1
	Consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem	101,72	10	124,80	10	79,38	14
	Clareza na comunicação com os alunos	114,10	5	143,15	5	96,95	5
	Equilíbrio emocional do docente	108,18	7	130,31	8	90,64	8
	Autocrítica	105,09	8	129,87	9	86,52	10

Desenvolvimento e atualização do professor	Consciência do valor da própria competência pedagógica e científica	123,65	3	144,63	4	96,66	6
	Desempenho comprometido	112,59	6	139,63	6	52,43	55
Conceito de ensino superior	Compromisso com a formação profissional de alto padrão de qualidade	102,26	9	132,15	7	97,38	4
	Compromisso com a formação de cidadãos autônomos	115,91	4	145,44	3	73,02	26
Condições de trabalho do professor	Motivação pela disciplina a qual leciona	128,13	2	155,92	2	107,73	2

Fonte: construção dos autores.

Nota: Cl = classificação.

Nessas dez proposições, metade está alocada na dimensão comportamento do professor: a) sentimento de prazer no desempenho do seu trabalho; b) consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem; c) clareza na comunicação com os alunos; d) equilíbrio emocional do docente; e) autocrítica. Este resultado indica que a qualidade do desempenho docente e, portanto, a qualidade do próprio ensino superior, depende do professor como protagonista fundamental e, nesse protagonismo, o docente depende de condições pessoais e de seu comportamento.

A qualidade do desempenho docente também está associada ao que ele mesmo entende por ensino superior, figurado como compromisso com a formação de alto padrão de qualidade e, também, com a formação de cidadãos autônomos, e do que ocorre em relação ao seu desenvolvimento e atualização. A proposição “motivação pela disciplina a qual leciona” depende de condições de trabalho. Neste caso, se a disciplina é motivadora ou não, para o professor.

Estes resultados confirmaram que variáveis intrínsecas que geram forte motivação como a realização, o reconhecimento, a responsabilidade, o próprio trabalho e a possibilidade de crescimento são os fatores de maior influência no processo de ensino-aprendizagem que contribuem para a qualidade do desempenho docente em detrimento das outras dimensões que tiveram menor inclusão.

Desses resultados gerais, emergem com clareza algumas reflexões e conclusões pontuais que são explicitadas a seguir. É unânime nos três grupos analisados

(professores, coordenadores e o grupo total), que a proposição que mais contribui para a qualidade do desempenho do trabalho do professor universitário é o sentimento de prazer no desempenho do seu trabalho.

O trabalho se constitui em espaço tanto do prazer, quanto do sofrimento e nesta dinâmica, o prazer “[...] consiste na construção intersubjetiva que inclui o psíquico e o social no processo de ação do sujeito ao trabalhar e expressar a sua subjetividade nas relações de trabalho e na construção do coletivo de trabalho” (FREITAS, 2013, p. 44).

Este sentimento de prazer do docente universitário, ao lecionar, é perpassado pela relação afetiva dos professores com os seus alunos, pelo seu apreço em relação aos seus orientandos, bem como pelo acompanhamento dos resultados satisfatórios do trabalho realizado, o que evidencia um forte sentimento de utilidade e de responsabilidade por participarem do processo de formação dos cidadãos.

Experiências de prazer no cotidiano do trabalho podem criar defesas contra o sofrimento nesse ambiente e se apresenta como uma compensação da sobrecarga de trabalho (FREITAS, 2013; MANCEBO, 2007). É uma relação paradoxal, na qual o prazer é antagônico à sobrecarga de trabalho e surge como forma de sobrevivência e enfrentamento às novas atribuições dos professores no exercício do seu trabalho.

Como o prazer e o sofrimento na atividade docente estão presentes de forma indissociáveis, espera-se que o professor universitário possa superar os aspectos negativos do que geram sofrimento, visando a garantir as vivências de prazer e de bem-estar no trabalho. Cabe destacar que essa distância entre prazer e sofrimento é muito tênue e pode ter consequências na saúde ou processo de adoecimento do docente (VIEIRA; CASTAMAN; JUNGES JÚNIOR, 2021; VIVIAN; TRINDADE; VENDRUSCOLO, 2020; SANCHEZ *et al.*, 2019).

Assim como o sentimento de prazer no desempenho do trabalho docente, a motivação para a disciplina a qual leciona também representa uma proposição unânime nos três grupos investigados e está alocada como proposição significativa para a qualidade do desempenho do trabalho do professor universitário.

É importante ressaltar que propositalmente a motivação foi posta na dimensão condições de trabalho, em detrimento da dimensão do comportamento do professor, pelo fato de que a disciplina atribuída ao docente universitário, na universidade privada, depende do número de matrículas que sejam suficientes para o curso/disciplina em questão.

Parte-se do princípio que a proposição motivação para a disciplina a qual leciona faz parte da condição de trabalho que incide diretamente na qualidade do desempenho do trabalho docente, pois, inúmeras vezes o docente nas IES privadas leciona disciplinas sem

afinidade e por ele desconhecidas, apenas para atender à necessidade dessas instituições, além de preencher vagas de recursos humanos faltosos, de manter-se no quadro funcional e como forma de complementar a sua carga horária, que nem sempre é garantida de um semestre para o outro.

A motivação pela disciplina, a qual leciona, relaciona-se com a afinidade da formação acadêmica do docente com a distribuição das disciplinas que lhe foi direcionada e, circunscrita no horário de trabalho e que, em geral, não depende diretamente da dimensão da gestão do professor. Essa escolha tem mais a ver com a conjuntura política e econômica, assim como depende de fatores da qualidade das IES que conseguem angariar mais matrículas e, com isto, contratar maior carga horária para o corpo docente.

A possibilidade de atribuição da disciplina correlata à formação acadêmica do docente universitário é conhecida, no meio acadêmico, como aderência à disciplina que leciona. Essa aderência é uma preocupação atual dos indivíduos que gerenciam a educação, pois já é percebida como fator que incide no desempenho do trabalho docente, e, por conseguinte, na qualidade do ensino superior. A motivação para a disciplina a qual leciona representa a gama de proposições estimuladoras que contribuem para a qualidade do desempenho do professor universitário. Esse é um elemento fundamental para alcançar a qualidade universitária, visto que “[...] reconhecimento é o elemento-chave da relação do sujeito com o trabalho e a organização, com as implicações diretas nos processos motivacionais e nas percepções de valorização do trabalhador e de justiça [...]” e é apontado como central em processos de construção identitária e de saúde e prazer no trabalho (BENDASSOLLI, 2012, p. 38).

Em síntese, a qualidade é mediada significativamente pelo trabalho de construção do professor, ou seja, daquilo que o indivíduo se empenha em fazer, pelo sentimento de prazer, pela motivação da disciplina da qual é responsável e pela sua realização pessoal. Estes fatores intrínsecos, além de contribuírem para a qualidade do seu trabalho, transformam o sofrimento e reduzem as tensões o que implica transformar as limitações em oportunidades. Mesmo que a condição das IES não contribua efetivamente para o desempenho do trabalho do docente universitário, os resultados desta pesquisa reforçaram que o fator da qualidade é dependente da força pessoal do professor que o leva, em alguns casos, a se desgastar em um ambiente profissional que pouco contribui com a sua prática.

Considerações finais

A metodologia Q utilizada com os professores e coordenadores, sujeitos desta pesquisa, possibilitou inovação e ludicidade para a coleta de dados. Desta forma, a motivação despertada contribuiu para a fidedignidade das respostas, enriquecendo o arcabouço dos envolvidos na pesquisa que desconheciam a sua aplicação.

A definição de qualidade é de difícil conceituação pela polissemia do termo e a amplitude das áreas às quais esse conceito pode ser aplicado, mas há que se considerar que as pesquisas na área de ensino superior primam por esse caminho e tendem a contribuir para a elucidação das dimensões que envolvem o bom desempenho docente, tendo em vista que tal desempenho é fator *sine qua non* para o ensino superior de qualidade legitimado pelas leis brasileiras no que tange à educação.

O bom desempenho do docente universitário, por sua vez, é permeado pela pressão da eficiência, da produtividade e do desempenho cunhadas pela serialização industrial que se traduz, nesta pesquisa, como o sentimento de prazer no desempenho do trabalho, a motivação pela disciplina a qual leciona, pela consciência do valor da própria competência pedagógica e científica, pelo compromisso com a formação de cidadãos autônomos e pela clareza na comunicação dos alunos.

A qualidade do desempenho do seu trabalho depende ainda do comprometimento, equilíbrio emocional, autocrítica e da consciência do protagonismo do aluno em sua aprendizagem de forma a contribuir para que o ensino superior do qual faz parte tenha como premissa a formação profissional de alto padrão de qualidade. A suposição fundamental para a qualidade do desempenho docente desta pesquisa confirmou-se destacando a dimensão comportamento do professor como a mais significativa para a qualidade do desempenho do professor universitário, por meio do fator sentimento de prazer no desempenho do seu trabalho.

Considerando a diversidade de realidades docentes no Brasil, é provável que, em outras regiões geográficas e contextos socioeconômicos, as condições geradoras de qualidade sejam outras, especialmente, nesse período da docência no momento pandêmico e pós-Covid-19.

Referências

BARBOSA, M. L. O.; NEVES, C. E. B. Internationalization of higher education: institutions and knowledge diplomacy. *Sociologias*, v. 22, n. 54. p. 22-44, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/15174522-104425>

BENDASSOLLI, P. F. Reconhecimento no trabalho: perspectivas e questões contemporâneas. *Psicologia em Estudo*, v. 17, n. 1, p. 37-46, 2012. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722012000100005> .

BERTOLIN, J. C. G. *Avaliação da qualidade do sistema de educação superior brasileiro em tempos de mercantilização* – período de 1994-2003. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre – RS, 2007. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/10339> Acesso em: 09 nov. 2021.

BIGRAS, M.; DESSEN, M. A. O Método Q na avaliação psicológica: utilizando a família como ilustração. *Avaliação Psicológica*, v. 1, n. 2, p. 119-131, 2002. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1677-04712002000200005&lng=pt&nrm=iso Acesso em: 09 nov. 2021.

BRASIL. *Portaria 429 de 02 de julho de 2020*. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 jul. 2020, seção 1, n. 129 p. 24 Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/indicadores/legislacao/2020/PORTARIA_N_429_02072020.pdf . Acesso em: 19 mar. 2022.

BREWER-DELUCÉ, D.; SHARMA, B.; AKHTAR-DANESH, N.; JACKSON, T.; WAINMAN, B. C. Beyond Average Information: How Q-Methodology Enhances Course Evaluations in Anatomy. *Anatomical Sciences Education*, v. 13, n. 2, p. 137-148, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1002/ase.1885>.

BROWN, S. R. *A história e os princípios da Metodologia Q em Psicologia e das Ciências Sociais*. 1997. Disponível em: <http://facstaff.uww.edu/cottlec/QArchive/Bps.htm>. Acesso em: 09 nov. 2021.

BROWN, S. R. Q methodology and qualitative research. *Qualitative Health Research*, v. 6, n. 4, p. 561-567, 1996. DOI: <https://doi.org/10.1177/104973239600600408> .

CAVALCANTI, L. M. R.; GUERRA, M. G. G. V.; GOMES, C. S. F. Avaliação de cursos do ensino superior no Brasil: o SINAES na sua relação com a qualidade. *Eccos - Revista Científica*, n. 56, p. 01-20, e13437, 2021. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n56.13437>.

CONNELL, R. Bons professores em um terreno perigoso: rumo a uma nova visão da qualidade e do profissionalismo. *Educação e Pesquisa*, v. 36, n. spe, p. 165-184, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022010000400013> .

CUNHA, M. C. K. A técnica Q: coletando dados subjetivos na área de Linguística Aplicada. In: FIGUEIREDO, C. A.; JESUS, O. F. (Org.). *Linguística Aplicada: aspectos da leitura e do ensino de línguas*. Uberlândia: EDUFU, 2005a, p. 116-129.

CUNHA, M. C. K. *Ambiente de aprendizagem em aulas de língua estrangeira: percepções de aprendizes reveladas pela Metodologia Q*. 2005b. 248p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas - SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1601429> . Acesso em: 6 abr. 2022. DOI: <https://doi.org/10.47749/t/unicamp.2005.359531>.

DALLAGNOL, C.; BROTTTO, I. J. O. Educação Superior: as emoções e o processo de ensino-aprendizagem. *Práxis Educativa*, v. 16, p. 01–16, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.18474.077.

DAVOK, D. F. Qualidade em educação. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 12, n. 3, p. 505–513, 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772007000300007>.

DEMO, P. *Educação e qualidade*. 6 ed. São Paulo: Papirus, 2001.

DEMO, P. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1985.

DIAS SOBRINHO, J. Democratização, qualidade e crise da educação superior: faces da exclusão e limites da inclusão. *Educação & Sociedade*. 2010, v. 31, n. 113, p. 1223–1245. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302010000400010>.

FELTRIN, T.; BATISTA, L. N. Autoformação docente em tempos de pandemia: da (im)possibilidade da reinvenção sem cuidado de si. *Revista Científica Educ@ção*, v. 4, n. 8, p. 1017-1029, 2020. DOI: <https://doi.org/10.46616/rce.v4i8.128>.

FREITAS, L. G. Docente, seu trabalho e a dinâmica de prazer-sofrimento. In: FREITAS, L. G. (Coord). *Prazer e Sofrimento no Trabalho Docente*. Curitiba, Juruá Editora, 2013.

GUSSO, H. L.; ARCHER, A. B.; LUIZ, F. B.; SAHÃO, F. T.; LUCA, G. G. de; HENKLAIN, M. H. O.; PANOSSO, M. G.; KIENEN, N.; BELTRAMELLO, O.; GONÇALVES, V. M. Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. *Educação & Sociedade*, v. 41, p. e238957, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.

MANCEBO, D. Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investigações sobre trabalho docente. *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 99, p. 466-482, 2007. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302007000200009>.

MICHELS, M. H. Política de formação de professores: a “qualidade” como problema. *Atos de Pesquisa em Educação*, v. 16, p. e8358, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354202116e8358>.

MONTEIRO, B. M. M.; SOUZA, J. C. Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, v. 9, n. 9, p. e468997660, 2020. DOI: <https://doi.org/10.33448/rsd-v9i9.7660>.

NOVAES, A. Professor é uma pessoa: constituição de subjetividades docentes na periferia de São Paulo. *Novos estudos CEBRAP*, v. 39, n. 1, p. 59–79, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25091/S01013300202000010001>.

OLIVEIRA, F. L. Educação transformada em EAD durante a pandemia: quem e o que está por trás dessa ação? In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Org.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. [livro eletrônico] São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. pp 247-260. Disponível em: <http://www.saude.ufpr.br/portal/epmufpr/wp-content/uploads/sites/42/2020/07/Pandemias-e-pandemonio%CC%82nio-no-Brasil.pdf.pdf> Acesso em: 09 nov. 2021.

ORGANISATION FOR ECONOMIC COOPERATION AND DEVELOPMENT (OECD). *Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development (OECD), 30 mar. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1787/da7015da-pt>.

PEREIRA, H. P.; SANTOS, F. V.; MANENTI, M. A. Saúde mental de docentes em tempos de pandemia: os impactos das atividades remotas. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, v. 3, n. 9, p. 26-32, 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.5281/zenodo.3986851>.

POLO, F. C. Calidad docente en el ámbito universitario: un estudio comparativo de las universidades andaluzas. *EDUCADE - Revista de Educación en Contabilidad, Finanzas y Administración de Empresas*. n. 02, p. 157 – 172, 2011. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3965502>. Acesso em: 18 mai. 2021. DOI: <https://doi.org/10.12795/educade.2011.i02.09>.

RERKE, V. I.; BELYAKOVA, N. V.; KHUDYAKOVA, T. L.; KLEPACH, Y. V.; PLATONOVA, E. V.; MILORADOVA, N. G.; POZDNYAKOVA, I. R. Introspectiveness of Higher Education Students: Study and Development. *Propósitos y Representaciones*, v. 9, spe1, p. e1222, 2021. DOI: <http://dx.doi.org/10.20511/pyr2021.v9nSPE1.1222>.

ROSSI, E.; BITTENCOURT, Z. A.; MARQUEZAN, F. F. As contribuições do professor universitário para o engagement acadêmico. *Revista Educação & Formação*, v. 6, n. 3, p. e4609, 2021. DOI: <https://doi.org/10.25053/redufor.v6i3.4609>.

SAMPAIO, S.; GALVÃO, M. C.; BALDONI, N.; FERNANDES, M. N.; DONADELI, J.; SANTOS, M.; ROCHA, J.; SANTOS, A. M.; FERREIRA, J.; FORSTER, A. Analisando o uso do método Q nos estudos sobre educação em saúde. *Anais... XIV Jornadas da Associação Portuguesa de Documentação e Informação de Saúde (APDIS)*. 26 e 27 março 2020. Centro Hospitalar Universitário do Porto (Hospital de Santo António). Disponível em: <http://hdl.handle.net/10400.26/34834>. Acesso em: 16 mai. 2021.

SANCHEZ, H. M.; SANCHEZ, E. G. M.; BARBOSA, M. A.; GUIMARÃES, E. C.; PORTO, C. C. Impacto da saúde na qualidade de vida e trabalho de docentes universitários de diferentes áreas de conhecimento. *Ciência & Saúde Coletiva*, v. 24, n. 11, p. 4111-4123, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/1413-812320182411.28712017>.

SANTOS, S. R.; SCHOR, N. Vivências da maternidade na adolescência precoce. *Revista de Saúde Pública*, v. 37, n. 1, p. 15-23, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0034-89102003000100005>.

STENNER, P.; STAINTON ROGERS, R. Q methodology and qualiquantology: the example of discriminating between emotions. In: TODD Z, N. B, MCKEOWN S, CLARKE D. D. (ed.), *Mixing Methods in Psychology: The Integration of Qualitative and Quantitative Methods in Theory and Practice*. Hove/UK: Psychology Press, 2004. p. 101-120.

STEPHENSON, W. *The study of behavior; Q-technique and its methodology*. Chicago: University of Chicago Press, 1953.

TOMEI, P. A.; RUSSO, G. M. Práticas Metodológicas em Administração: o caso da utilização da metodologia-Q como ferramenta para pesquisa e diagnóstico da cultura organizacional. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 14, n. 1, p. 9–37, 2013. DOI: <https://doi.org/10.13058/raep.2013.v14n1.71>.

VIEIRA, J. A.; CASTAMAN, A. S.; JUNGES JÚNIOR, M. L. Produtivismo acadêmico: representação da universidade como espaço de reprodução social. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, v. 26, n. 1, p. 253–269, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1414-40772021000100014>.

VIVIAN, C.; TRINDADE, L. L.; VENDRUSCOLO, C. Prazer e sofrimento docente: estudo na pós-graduação *stricto sensu*. *Revista Psicologia: Organizações e Trabalho*, v. 20, n. 3, p. 1064–1071, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17652/rpot/2020.3.18949>.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário: seus cenários e protagonistas*. Reimpressão 2007. Porto Alegre: Artmed, 2004. 239 p.

ZAIDAN, J. M.; GALVÃO, A. C. Covid-19 e os abutres do setor educacional: a superexploração da força de trabalho escancarada. In: AUGUSTO, C. B.; SANTOS, R. D. (Org.). *Pandemias e pandemônio no Brasil*. [livro eletrônico] São Paulo: Tirant lo Blanch, 2020. p. 261–275. Disponível em: <http://www.saude.ufpr.br/portal/epmufpr/wp-content/uploads/sites/42/2020/07/Pandemias-e-pandemonio%CC%82nio-no-Brasil.pdf.pdf> Acesso em: 09 nov. 2021.