



Gestão & Regionalidade

ISSN: 1808-5792

revista.adm@uscs.edu.br

Universidade Municipal de São Caetano do
Sul

Brasil

Seno, João Paulo; Borges Kappel, Lucas; Machado Valadão Júnior, Valdir
AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DA ÁREA DE GESTÃO ACERCA DAS
MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PESQUISA COM PROFISSIONAIS DE
INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS DO TRIÂNGULO MINEIRO
Gestão & Regionalidade, vol. 30, núm. 88, enero-abril, 2014, pp. 49-61
Universidade Municipal de São Caetano do Sul
Sao Caetano do Sul, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133430605005>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal
Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

AS PERCEPÇÕES DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DA ÁREA DE GESTÃO ACERCA DAS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR: UMA PESQUISA COM PROFISSIONAIS DE INSTITUIÇÕES DE ENSINO PRIVADAS DO TRIÂNGULO MINEIRO

PERCEPTIONS OF UNIVERSITY TEACHERS AT THE MANAGEMENT AREA ABOUT THE CHANGES IN HIGHER EDUCATION: A RESEARCH WITH PROFESSIONAL OF PRIVATE EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF TRIÂNGULO MINEIRO

João Paulo Seno

Professor da União Educacional Minas Gerais – Uberlândia (MG), Brasil.

Data de recebimento: 02-04-2013

Data de aceite: 03-03-2014

Lucas Borges Kappel

Mestre em Administração pela Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia (MG), Brasil.

Valdir Machado Valadão Júnior

Professor Associado e Coordenador do Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia (MG), Brasil.

RESUMO

Este artigo objetivou identificar os pontos de vista do professor acerca das mudanças na educação superior e da percepção desse profissional sobre o impacto dessas mudanças em seu trabalho. Com abordagem qualitativa e objetivo descritivo, foram analisadas 21 entrevistas realizadas por e-mail com professores da área de gestão de Instituições de Ensino Superior (IESs) privadas localizadas no Triângulo Mineiro. Os resultados geraram *insights* a respeito de problemas relacionados à profissão, como o comportamento do alunado. Ainda, os resultados sugerem que o professor é um sujeito altruísta, pelas escolhas que faz, e flexível, à medida que se adapta às mudanças que se impõem ao seu ambiente de trabalho. Também se observa que um novo aluno está presente em sala de aula, e as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) são a ponte para se chegar até ele; sugere-se, então, que o incentivo à carreira docente pode partir de boas experiências vividas já na graduação.

Palavras-chave: experiência docente; ensino em administração; mudanças no ensino superior.

ABSTRACT

This article aimed to identify the views of teachers about changes in higher education and their perception about impact of these changes on their work. Using a qualitative approach and descriptive purpose, were analyzed 21 interviews, conducted via e-mail, with management's teachers of private educational institutions located in Triângulo Mineiro. The results were compared with existing literature and generated insights about issues related to the profession, as the student's behavior. The results suggest that teacher is an altruistic, by the choices they make, and flexible, as it adapts to the changes that are necessary to your work environment. It also notes that a new student is present in class and Information and Communication Technologies (ICT) are the bridge to get him; it appears also that the incentive teaching career can bring good experiences already lived in graduation.

Keywords: teaching experience; education in administration; changes in college education.

Endereços dos autores:

João Paulo Seno
jpseno@uol.com.br

Lucas Borges Kappel
lucaskappel@yahoo.com.br

Valdir Machado Valadão Júnior
valdirjr@ufu.br

1. INTRODUÇÃO

A maneira pela qual as mudanças institucionais têm impactado a dinâmica da educação superior, mais especificamente o ensino na área de gestão, é o tema deste trabalho. Tem sido comum encontrar, em artigos que discutem o trabalho docente em Administração, as questões da mercantilização do ensino (BAILEY, 2000; PFEFFER; FONG, 2004; BERTERO, 2007; BARRETO; SOUZA; MARTINS, 2009; ALCADIPANI, 2011; FROTA; TEODÓSIO, 2012). Esse assunto não é recente, uma vez que, já em 1999, as consequências da visão da educação como produto de consumo foram chamadas de McDolnadição do ensino, segundo Alcadipani (2011), por Ricardo Bresler. Frota e Teodósio (2012) e Alcadipani (2011) ressaltam que o gerencialismo, característica típica das organizações privadas de caráter comercial, passou a ser aplicado também à educação.

Para o professor, essas mudanças provocam o aumento da carga de trabalho, a precarização das condições profissionais e a necessidade constante de atualização tecnológica, além de cobranças por desempenho, conforme elencado por Barreto, Souza e Martins (2009). Com o uso de Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) cada vez mais intenso, o professor trabalha mais horas, principalmente em casa (FROTA; TEODÓSIO, 2012). Além disso, muitas tarefas administrativas foram transferidas a ele, com consequente redução da estrutura administrativa de apoio (FREITAS, 2007). Tudo isso está inserido, segundo Cruz (2009), em um contexto de cultura de consumo e de exagero, com jovens (alunos) sem referenciais. A expressão carregada de saudosismo: “não se fazem mais alunos como antigamente”, de Cruz (2009, p. 12), ilustra bem essas mudanças.

Essas fontes de sofrimento no trabalho docente fazem com que a profissão de professor se torne uma atividade de risco (FROTA; TEODÓSIO, 2012). Cruz (2009), por exemplo, relata casos em que foi vítima de armadilhas de alunos. As mudanças na educação, assim, teriam minado o respeito pelo professor (FROTA; TEODÓSIO, 2012).

O aumento no número de vagas e as cotas dos vários tipos (étnicas, escola pública frequentada durante o ensino médio e/ou fundamental) fizeram,

e provavelmente ainda farão, com que o perfil do ingressante se alterasse. Um aluno menos preparado tem acesso aos bancos das universidades, já que o processo de seleção nem sempre privilegia aqueles que obtêm as melhores notas. Outro aspecto a considerar na mudança do perfil refere-se aos hábitos ligados à Internet e uma desvalorização do ensino superior como fator-chave de sucesso. Basta o diploma. O aluno é um trabalhador que vai à escola e não se dedica ao estudo fora da sala de aula, tem dificuldades para entender o que lê e não domina a aritmética e a álgebra, que são habilidades básicas (BERTERO, 2007).

Diante do exposto, resta conhecer algumas respostas ainda não obtidas. Quais são as percepções do professor a respeito dessas mudanças? Como essas mudanças o afetam como pessoa e como docente? Com o objetivo de responder a essas questões, foram selecionados professores dos cursos da área de gestão (Administração, Contabilidade e Tecnólogos em Logística e Recursos Humanos) de escolas privadas da Região do Triângulo Mineiro, para os quais foram enviados e-mails com questões acerca dessa problemática. As respostas recebidas foram analisadas em busca dessas perspectivas e de *insights* que ajudem a compreender melhor o tema.

O esforço de pesquisa justifica-se, pois contribui para a identificação das perspectivas e opiniões de um grupo de profissionais diretamente envolvidos nas questões discutidas, bem como para o enriquecimento dos trabalhos já realizados por outros autores. Espera-se, ainda, que os resultados ajudem a atender à necessidade de se conhecerem as mudanças que afetam o ensino superior, a fim de facilitar a relação entre professor, aluno e sociedade.

2. O TRABALHO DOCENTE E AS MUDANÇAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Esta seção é subdividida em duas partes. Na primeira, são discutidas, de forma breve, as questões relacionadas à satisfação com a carreira, ao respeito ao professor, ao uso das TICs, à mercantilização do ensino e ao gerencialismo aplicado às instituições de ensino. Na segunda, é apresentada a mudança do perfil do aluno. As discussões ao longo desta seção serviram de base para a elaboração das perguntas enviadas

aos professores pesquisados neste trabalho e para a análise das respostas recebidas.

2.1. Mudanças estruturais, econômicas e tecnológicas

Frota e Teodósio (2012) identificaram, em uma pesquisa realizada com professores de uma instituição de ensino particular, que o sentimento de satisfação predomina entre os professores e que a maioria da classe se considera valorizada e realizada. A fala dos entrevistados demonstra satisfação profissional, uma vez que os professores consideram algo positivo o “ser professor”. Para eles, é prazeroso estar em contato com jovens, ajudar as pessoas a melhorarem sua condição. A carreira docente é considerada, por eles, uma atividade nobre. Tal constatação corrobora aquilo que Freitas (2007) afirmava: a carreira acadêmica pode ser uma fonte de autorrealização. Para essa autora, escolhe-se a profissão pelas suas inúmeras vantagens não ligadas à remuneração, como a liberdade e a autonomia.

No entanto, Cruz (2009), ao analisar seus “causos”, conclui que o professor encontra-se em situação vulnerável dentro da própria sala de aula, visto que ele não possui autoridade, em decorrência, conforme indicam Frota e Teodósio (2012), de a escola deixar de ser motivo de respeito, perder o apoio moral e a autoridade real. Logo, apesar do sentimento de satisfação encontrado na pesquisa desses autores, parece que “nem tudo são flores”.

Também estão na ordem do dia as mudanças no cargo de professor. Bosi (2007) fala sobre uma percepção generalizada de professores universitários que têm acusado o aumento, a intensificação e a desvalorização de seu trabalho. O autor exemplifica essa situação com a cobrança por produtividade que os órgãos de fomento fazem e o aumento da carga horária imposta aos professores.

O estresse também é uma realidade na carreira docente. Segundo Freitas (2007), essa carreira é tida como uma das mais desgastantes do mercado, fato corroborado por Barreto, Souza e Martins (2009). Segundo os últimos autores, conforme constatação em seus estudos, os fatores “cobranças institucionais” e o “descompromisso dos alunos” são altamente

estressantes, entre outros. Frota e Teodósio (2012) também constataram que há um aumento das exigências e da carga de trabalho, o que impacta na saúde e causa afastamentos do trabalho docente. Freitas (2007) já havia assinalado que essa profissão pode oferecer risco à saúde em função do excesso de trabalho provocado, por sua vez, pela mudança na prática de ensino e pesquisa, causada pela incorporação de novas tecnologias que ajudam, mas aumentam o ritmo de trabalho.

Kenski (1998), na mesma linha, já tinha indicado o impacto das novas tecnologias no trabalho docente. Essas, segundo a autora, exigem que o professor oriente sua prática docente a partir de uma nova lógica, que ele somente poderá encontrar mudando as suas percepções a respeito da realidade. Em levantamento realizado dez anos depois, Hocayen-da-Silva, Castro e Maciel (2008) indicaram uma preocupação com relação ao uso de novas tecnologias, pois constataram que os professores não variam as suas técnicas. Portanto, se de um lado o professor é compelido a usar novas tecnologias, por outro lado, como uma estratégia de defesa, ele permanece usando as tecnologias habituais.

No bojo desse contexto de incertezas e de instabilidade, as mudanças no processo de seleção também corroboram o quadro, conforme Cruz (2009): o vestibular não seleciona bem os futuros alunos, pois parece conspirar para a permanência da lógica de encher as turmas e buscar a maximização dos lucros.

As mudanças tratadas neste artigo modificaram também as características do mercado de trabalho no ramo da educação. Segundo Frota e Teodósio (2012), os professores percebem uma maior ênfase no resultado econômico, destacando-se o conflito entre as dimensões pedagógica e comercial. Os autores afirmam que parece haver uma desvalorização da profissão de professor na medida em que se valoriza mais a dimensão comercial da educação. Ainda, ressalta-se a perda de autoridade da Instituição de Ensino Superior (IES) e do professor, na medida em que a relação professor-aluno se transforma em uma relação de fornecedor-cliente (FROTA; TEODÓSIO, 2012; CRUZ, 2009). Pfeffer e Fong (2004) já afirmavam que a expansão orientada para o mercado das escolas de negócios nos EUA se deu à custa da perda de qualidade. Os autores também citam que os alunos estavam mais preocupados com a

carreira do que com o conhecimento. Por fim, sugerem que este modelo não seja imitado por outros países.

Alcadipani (2011) assegura que o tratamento do aluno como cliente transformou o professor em um mero prestador de serviços. Consequentemente, a lógica “ensino-aprendizagem” se transformou em “consumo-satisfação”. Nesse sentido, o aluno espera um resultado imediato e não se dá conta de que o aprender exige estudo fora da sala de aula, postura crítica e reflexão. Como identificou Bertero (2007), o aluno típico acredita que vai aprender apenas em sala de aula, não se dando conta de que o aprendizado é um processo.

Bailey (2000) já fazia referência a essa questão da perspectiva “estudante-como-consumidor” nos EUA. Como consequências dessa visão, o autor lista: as aulas se tornam disputas de popularidade; a pedagogia se torna entretenimento; os estudantes querem dirigir os programas de curso; as grades curriculares correm soltas; e os professores se tornam subordinados a seus consumidores. O autor faz então uma proposta de mudança sutil: considerar o aluno como cliente (quem recebe um serviço profissional), e não como consumidor (quem compra um produto ou serviço). Nessa nova perspectiva, predominaria uma relação profissional, com as responsabilidades das partes claramente definidas e respeito mútuo.

As instituições de ensino também estão sujeitas à lógica “gerencial-empresarial”, que prioriza a produtividade e o desempenho. Essa lógica pode ser percebida nas cobranças por publicação (mais especificamente nas escolas com tradição acadêmica que mantêm cursos de pós-graduação *stricto sensu*) e nas avaliações de desempenho de professores, que geram premiações e punições baseadas no índice de satisfação do aluno (ALCADIPANI, 2011).

Conforme o mesmo autor, cursos enlatados, uso exagerado de apostilas, transformação do aluno em cliente, difusão de formas de avaliação de desempenho parecidas com as das empresas, dentre outras características do gerencialismo, já estavam presentes no ensino superior brasileiro em 1999, apenas havendo um agravamento da situação ao longo dos últimos anos.

Alguns autores chegam a externar os resultados de maneira mais enfática. Barreto, Souza e Martins (2009, p. 140), por exemplo, se referiram às universidades particulares, algumas delas, como “empresas particulares que estão a vender educação tem como objetivos primordiais a lucratividade, resultados, custos reduzidos e boa competitividade”. Segundo os autores, nessas instituições, “[...] o professor é considerado apenas como uma peça de uma engrenagem que precisa funcionar adequadamente para que os interesses institucionais sejam alcançados”. Fica claro, neste trecho, que o objetivo organizacional mencionado não era a educação.

De acordo com os resultados obtidos por Frota e Teodósio (2012), os professores têm uma forte preocupação em relação às avaliações, sentindo-se na obrigação de entregar um resultado sempre positivo. Isso causa a impressão, segundo as conclusões da pesquisa, de que há uma submissão da instituição e do professor aos interesses dos alunos.

2.2. Influências do perfil dos alunos nas mudanças acadêmicas

Reis Neto e da Luz (2006) estudaram o perfil de estudantes paulistanos, por intermédio de 1.101 entrevistas com estudantes de 27 faculdades e universidades, durante 10 anos, de 1996 a 2006. Entre outras constatações, verificaram baixa capacidade de expressão escrita e oral. Ainda segundo os autores, há quatro tipos de estudantes em relação ao seu comportamento na sala de aula, conforme apresentado no Quadro 1.

Bertero (2007, p. 3) aponta “[...] níveis sofríveis do alunado [...]” quando se refere à educação superior em Administração no Brasil. O autor também faz um retrato do aluno de graduação em Administração, apresentando seus traços característicos. No Quadro 2, com base nesse autor, foram selecionados os traços mais relevantes para os autores deste trabalho e apresentados de forma simplificada.

Conforme se verifica, o típico aluno de graduação é alienado quanto ao verdadeiro propósito e às exigências dos cursos de graduação. Tudo isso, aliado principalmente à rápida e constante expansão de cursos e instituições “ofertantes” da Administração, fez com que o alunado

acabasse por recepcionar um curso com qualidade inferior à anteriormente registrada (BERTERO, 2007).

Os estudantes complicam mais essa situação, uma vez que não se dedicam como deveriam às necessidades acadêmicas. Amaro et al. (2007) estudaram os alunos com bom rendimento (média acima de 8,0) no curso noturno de Administração da Universidade Federal de Pernambuco. O resultado da pesquisa demonstrou que 66% dos respondentes estudam apenas na véspera da prova, e 33,33% desses estudam lendo as anotações realizadas apenas uma vez. Ainda segundo o mesmo

estudo, apenas 19,4% dos entrevistados estipulam um horário mínimo para estudo e, de fato, o cumprem.

Dessa forma, infere-se que os alunos não colaboram no sentido de minimizar os impactos sofridos, pelos professores, em relação às mudanças acadêmicas; pelo contrário, esse “novo perfil” acaba por intensificar tais mudanças.

Segundo Bertero (2007), o perfil do estudante brasileiro de graduação em Administração poderia ser descrito, de forma simplificada, como no Quadro 3.

Quadro 1: Tipos de estudantes em relação ao seu comportamento em sala de aula.

Comportamento	Explicação acerca do comportamento
Prestam atenção e participam das aulas	Tipo ideal. Atentos, dão opinião, debatem, fazem perguntas pertinentes e estão sempre ligados em tudo o que acontece em sala. Representam, muitas vezes, a minoria nos cursos de graduação do período da manhã. Nos cursos noturnos e de pós já são encontrados em maior número.
Apenas prestam atenção às aulas	Escutam atentamente o professor e os colegas, mas não dão opiniões e evitam se manifestar. A rigor, não externam seus sentimentos ao professor, preferindo se tornarem “ocultos na multidão”.
Apáticos	Estão de corpo presente, mas com a mente longe em muitos momentos. Dão sinais claros de que não estão gostando da aula ou não se interessam pelo assunto. Algumas vezes, dormem ou adotam uma postura física de total distância e desinteresse.
Atrapalham as aulas	Não prestam atenção às aulas e adotam uma postura antiacadêmica. Conversam, arrastam cadeiras, entram e saem de sala, esquecem o celular ligado, fazem piadas, estão sempre se mexendo, usam o espaço da sala para o que for mais interessante no momento. Não se sentem constrangidos por estarem atrapalhando os colegas e os professores. São imaturos e/ou julgam que sua vontade é a lei, pois estão na posição de clientes.

Fonte: Adaptado de Reis Neto e da Luz (2006).

Quadro 2: Características do aluno de graduação “típico”.

- Por serem, em muitos casos, os primeiros a cursar uma universidade, não possuem certo preparo (<i>background</i> educacional e cultural) para aproveitá-la;
- Os vínculos que ligam o atual alunado à universidade são bem diversos daqueles que existiam em gerações passadas;
- O aluno atual é mais um trabalhador que vai às aulas do que propriamente um estudante universitário, como acontecia no passado;
- Ele entende que estudar é estar presente na sala de aula. O que tiver que ser aprendido o será naquelas horas alocadas em sua apertada agenda;
- Busca na universidade um treinamento rápido que lhe permita melhorar suas chances de ascensão e mesmo de simples emprego na estrutura ocupacional existente.

Fonte: Adaptado de Bertero (2007).

Quadro 3: Perfil do estudante brasileiro de graduação em Administração.

- É oriundo, predominantemente, de um sistema público de ensino fundamental e médio já marcado pela precariedade;
- Estuda em período noturno, trabalhando em regime de tempo integral;
- Não estuda fora da sala de aula;
- Não tem disciplina nem sabe como estudar;
- Acredita que o diploma lhe abrirá portas para carreira e futuro melhores.
- Tem dificuldades com a língua portuguesa e a matemática;
- Não são reprovados, pois isso atrapalha o planejamento acadêmico, o fluxo de caixa e o uso das instalações na maioria das instituições de ensino.

Fonte: Adaptado de Bertero (2007).

Assim, Bertero (2007) concorda com Amaro et al. (2007), principalmente no quesito “não tem disciplina e nem sabe como estudar”, citado acima. Outra questão também apontada nos estudos dos dois autores diz respeito ao fato de que os alunos, ao menos em sua maioria, “[...] fazem a escolha noturna devido às necessidades de trabalho [...]” (AMARO et al., 2007, p. 2). Nesse mesmo sentido, Reis Neto e da Luz (2006) já haviam constatado que, para sua amostra, 71% dos respondentes trabalhavam.

Portanto, de acordo com Bertero (2007), o aluno chega à universidade sem preparo, tanto cultural quanto educacional, “à espera de um milagre”. Diz-se milagre pois as expectativas dos alunos são altas, as mudanças necessárias são significativas, dadas suas situações, e o aluno não tem consciência de sua responsabilidade nesse processo. Parece que a democratização do acesso não vem acompanhada da qualidade necessária. Vícios anteriores, como a precariedade dos ensinos fundamental e médio, continuam presentes.

Quando Cruz (2009, p. 6) comenta “como uma pessoa dessas conseguiu chegar ao quinto período?” e afirma que “como os demais alunos, este também possuía deficiência na formação básica” (p. 9), nada mais faz do que constatar a situação precária na qual o aluno chega ao ensino superior.

Como se afirmou no início, o objetivo desta seção foi apresentar as mudanças no ensino superior levantadas por um conjunto de autores selecionados. Passa-se, a seguir, a discutir os aspectos metodológicos do artigo.

3. ASPECTOS METODOLÓGICOS

É possível classificar este trabalho a partir de vários critérios. A pesquisa é de abordagem predominantemente qualitativa, apresentando características quantitativas quando se faz a descrição das frequências encontradas nos resultados obtidos.

Quanto aos objetivos, segundo Gil (2012) e Santos (2001), a pesquisa realizada é descritiva e, em relação à natureza, trata-se de um estudo aplicado (BARROS; LEHFELD, 2000). Este trabalho utiliza dados primários, obtidos de entrevistas eletrônicas realizadas via e-mail (MORGAN; SYMON, 2004).

As técnicas utilizadas, conforme Marconi e Lakatos (2001), foram a observação indireta extensiva a partir da aplicação de questionários, os quais foram constituídos por uma série de perguntas que deveriam ser respondidas por escrito e sem a presença do pesquisador, e a análise de conteúdo, que permite a descrição sistemática, objetiva e quantitativa do conteúdo da comunicação. Embora a análise de conteúdo culmine em descrições numéricas de características, ela possui fortes resultados qualitativos, uma vez que aproxima e categoriza informações mais praticadas e importantes para o alcance dos objetivos outrora estabelecidos (BAUER; GASKELL, 2011). Para este trabalho, o *corpus* de pesquisa foi composto por todas as respostas recebidas.

A seleção dos entrevistados foi intencional e seguiu a conveniência dos autores do texto, por atuarem nessa área e terem essa experiência também como fonte de dados. Foram escolhidos professores de cursos da área de gestão (Administração, Contabilidade e Tecnólogos em Logística e Recursos Humanos) de cinco instituições privadas da região do Triângulo Mineiro, sendo duas de Uberaba e três de Uberlândia. Os e-mails de contato eram conhecidos pelos pesquisadores, por já terem trabalhado ou estudado juntos, ou participado de eventos em suas respectivas áreas.

Foram enviados 38 questionários por e-mail, com 5 perguntas abertas, além das perguntas fechadas que identificaram sexo, idade, titulação, tempo de experiência docente e se o professor exerce outra atividade remunerada além da docência. Os questionários foram respondidos entre os dias 10 e 14 de dezembro de 2012. Até 24 de janeiro de 2013, data limite para espera, foram recebidas 21 respostas, todas transcritas na ordem em que foram recebidas e, então, analisadas.

O percentual de resposta foi de 55,3%, um índice que pode ser atribuído ao fato de os questionários terem sido enviados no final do período letivo e início das férias escolares. Para a codificação, registro e uma melhor verificação dos dados, foi utilizada uma planilha eletrônica.

As perguntas elaboradas buscaram refletir as mudanças no ensino superior relatadas pelos autores pesquisados. Cabe ressaltar que as perguntas são aqui apresentadas em seu formato definitivo, após várias

construções e readequações elaboradas pelos autores deste artigo e revisões realizadas após um pré-teste com três professores da área, segundo o método do juiz (MALHOTRA, 2001). Esses profissionais foram escolhidos por pertencerem ao meio acadêmico e terem experiência em pesquisas. As categorias foram identificadas após a análise do mesmo referencial teórico que gerou as perguntas e a leitura e releitura das respostas recebidas. Em um processo interativo e reflexivo, as categorias apresentadas no Quadro 4 foram criadas para capturar as perspectivas e os pontos de vista dos respondentes de forma a atingir os objetivos da pesquisa:

Como a quantidade de entrevistas está em acordo com a prevista por Bauer e Gaskell (2011, p. 71), “[...] algo entre 15 e 25 entrevistas [...]”, é razoável

argumentar que os pontos de vista são limitados, mas os resultados encontrados podem contribuir para o conhecimento acerca do tema. O objetivo não é contar as opiniões (BAUER; GASKELL, 2011).

Enfim, este trabalho possui limitações, como o fato de o pesquisador não estar presente nas entrevistas, deixando de capturar dados valiosos para análise e de explorar oportunidades de aprofundamento. A intencionalidade do *corpus* de pesquisa também impede qualquer generalização dos resultados. Acredita-se, porém, que os objetivos propostos foram alcançados, uma vez que nesta pesquisa não há a intenção de generalização dos dados, ou da construção de uma teoria; há o objetivo de contribuir para o estudo do tema e identificar características que possam facilitar ou auxiliar novos estudos. Outra limitação a ser citada

Quadro 4: Categorias de análise das informações coletadas na pesquisa.

Autores	Dimensões/Categorias analisadas	Perguntas
Frota e Teodósio (2012); Cruz (2009); Freitas (2007).	Percepção do professor em relação ao respeito por parte do aluno e sociedade em geral; Por que escolheu a profissão de professor? O respondente se sente valorizado como professor?	Por que você escolheu ser professor? Como você se sente em relação à sua profissão? Você tem orgulho dela? Você se sente realizado, valorizado e respeitado? Em sua opinião, isto tem mudado ao longo de seus anos de trabalho?
Frota e Teodósio (2012); Hocayen-da-Silva, Castro e Maciel (2008); Botic (2007); Freitas (2007); Kenski (1998).	As TICs têm afetado o processo de ensino-aprendizagem? As TICs têm afetado a carga de trabalho do professor?	Fale sobre como as TICs têm afetado o seu trabalho (Ex.: <i>Data show</i> , Internet, Ambientes Virtuais de Aprendizagem – Portais Educacionais, e outros).
Frota e Teodósio (2012); Alcadipani (2011); Cruz (2009); Barreto, Souza e Martins, (2009); Bertero (2007).	A mercantilização do ensino (aluno visto como cliente) afetou o trabalho do professor? A postura do professor frente ao tratamento do aluno como cliente.	Nos últimos anos os alunos passaram a ser tratados como clientes. Como isto tem afetado seu trabalho como docente? Qual é a sua opinião a respeito disso?
Frota e Teodósio (2012); Alcadipani (2011).	Como o professor encara as avaliações de desempenho?	A gestão educacional passou a ser exercida da mesma forma que nas empresas privadas em muitas IESs, com o estabelecimento de metas e indicadores de desempenho, avaliação de professores, dentre outras práticas. Isto acontece na sua IES? Qual é a sua opinião a respeito disso? Como isso tem afetado o seu trabalho como docente?
Cruz (2009); Bertero (2007); Amaro et al. (2007); Reis Neto e da Luz (2006).	A mudança no perfil do aluno afetou o trabalho do professor? O aluno atual é menos interessado (é desinteressado) e dedicado. O aluno atual possui formação básica deficiente (matemática, interpretação de textos...). O aluno atual não tem disciplina (é indisciplinado). O aluno atual é disperso (não consegue se concentrar na aula). O aluno atual não respeita o ambiente de aula. Fica conversando paralelamente. O aluno atual não tem o hábito de ler e estudar em casa.	Fale um pouco sobre o aluno de hoje em dia. O perfil (sua formação básica, seu interesse, o comportamento em sala de aula...) deste aluno tem mudado nos últimos anos? Como estes aspectos têm afetado seu trabalho como docente?

Fonte: Elaborado pelos autores com base na pesquisa realizada.

refere-se ao fato de os professores pesquisados terem ou já terem tido contato com os autores. Esta limitação é atenuada, porém, com a diversificação desses, uma vez que se pesquisaram diferentes cursos de diferentes instituições em diferentes cidades.

A seguir, são apresentadas a análise dos dados, os resultados e a discussão destes com a teoria preexistente.

4. RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta seção apresenta os resultados encontrados e está dividida em duas partes. A primeira descreve o perfil dos respondentes; a segunda discute as respostas para cada uma das perguntas, busca contradições, propostas, novidades e curiosidades, principalmente a respeito das respostas destoantes, que possam contribuir para os objetivos da pesquisa. Algumas das falas relevantes foram reproduzidas ao longo do texto.

4.1. Perfil do corpus de pesquisa

O perfil geral dos participantes da pesquisa, um total de 21 professores, caracteriza-se por 15 (71,4%) respondentes do sexo masculino e 6 (28,6%) do sexo feminino. Em relação à faixa etária, 4 respondentes encontram-se na faixa dos 20 a 29 anos, 6 encontram-se na faixa dos 30 a 39 anos, 10 encontram-se na faixa dos 40 a 49 anos e apenas 1 está na faixa de 50 anos ou mais. Quanto à titulação, 9 respondentes são especialistas e o restante, 12, possuem o título de mestre. Não havia, entre os participantes, doutores e nem professores apenas graduados. O tempo médio de exercício da profissão é de 8,9 anos. O mais experiente atua há 26 anos, enquanto o menos experiente tem apenas 2 anos de profissão. O desvio-padrão para esta variável foi de 5,7 anos. Dos 21 respondentes, 14 (66,7%) exercem outra atividade remunerada além da docência.

4.2. Dimensões analisadas

Primeiramente, as respostas foram analisadas em termos de categorias, o que se apresenta a seguir.

A categoria relacionada à primeira pergunta diz respeito à percepção do professor em relação a se sentir respeitado. A análise dos textos das respostas

revela que 14,3% (3) dos respondentes se consideram respeitados, enquanto 38,1% (8) consideram que há falta de respeito. O restante, 47,6% (10), não se manifestou sobre esse aspecto na resposta. Entre aqueles que citaram a falta de respeito para com o professor, a maioria assinalou que há falta de respeito. Falas como “*percebo que antes o professor era mais respeitado*” (P2), “[...] *menos respeitado que há alguns anos atrás*” (P14) e “[...] *no início da minha carreira existia mais respeito na relação professor e aluno*” (P20) são de respondentes com 10 anos ou mais de profissão, mais aptos a perceber a mudança ao longo do tempo.

Uma segunda categoria relacionada à primeira pergunta diz respeito ao motivo da escolha da profissão de professor. Da análise, obteve-se que, para 33,3% (7) dos respondentes, um fator preponderante na escolha da profissão foi ter boas experiências na graduação, como, por exemplo, monitorias; e outros 7 respondentes (33,3%) se tornaram professores por acaso. Para 28,6% (6) dos respondentes, o motivo de querer atuar como professor foi o fato de considerarem o trabalho nobre, prazeroso e por ajudar as pessoas. Esse resultado faz lembrar os relatos de Freitas (2007). Para uma professora respondente (4,8%), “[...] *é uma profissão na qual tenho qualidade de vida, podendo conciliar a Mãe com a profissão*” (P6).

Para confrontar as afirmações de Frota e Teodósio (2012) e Freitas (2007) a respeito do sentimento de valorização pessoal ligado à carreira docente, uma terceira categoria foi analisada nas respostas à primeira pergunta. Buscou-se identificar se o respondente se sente valorizado como professor. Os resultados obtidos foram: 7 (33,3%) dos respondentes se sentem valorizados, 6 (28,6%) não se sentem valorizados e 8 (38,1%) não fizeram referência a esse aspecto na resposta. Mais adiante, a análise interpretativa das respostas buscará uma explicação para o resultado encontrado.

A segunda pergunta da pesquisa diz respeito às TICs. A primeira categoria definida para a análise dessa pergunta foi o impacto dessas tecnologias no processo de ensino-aprendizagem. Um dos entrevistados não respondeu à segunda pergunta, mas os percentuais ainda serão apresentados tendo como base os 21 respondentes. Dentre os professores respondentes, 76,2% consideram que as tecnologias impactam positivamente

no processo de ensino-aprendizagem. Para apenas 1 (4,8%) respondente, as tecnologias não têm impactos e, para 3 (14,3%), o impacto é negativo. As análises das respostas, realizadas adiante, permitem identificar as justificativas para esses pontos de vista.

A categoria definida para a análise da segunda pergunta está relacionada ao impacto das tecnologias na carga de trabalho do professor. Apesar de Freitas (2007) ter assinalado que a incorporação de novas tecnologias tem aumentado a carga de trabalho dos professores, apenas um (4,8%) dos respondentes fez referência a esse aspecto na resposta, citando "[...] dificuldade de acesso e muitas informações para alimentar, o que cansa e muito na profissão" (P1). Os demais (menos aquele que não respondeu à pergunta) não se manifestaram a respeito, portanto, podem ainda não terem se dado conta da questão em seus cotidianos.

A terceira pergunta faz referência à mercantilização do ensino, tema presente em Frota e Teodósio (2012), Alcadipani (2011), Cruz (2009), Barreto, Souza e Martins (2009) e Bertero (2007) e nos americanos Bailey (2000) e Pfeffer e Fong (2004). A primeira categoria definida para análise diz respeito ao impacto da visão do aluno como cliente no trabalho docente. Dos professores que responderam a essa questão, 57,1% (pouco mais da metade) fizeram referência a esse aspecto. Dos respondentes, 3 (14,3%) deixaram claro que ver o aluno como cliente não afeta em nada o trabalho como professor, como se observa nas falas: "sempre encarei meus alunos como clientes e isto não me afetou" (P2) e "para mim sempre o foram [clientes]" (P21). Outros 7 (33,3%), no entanto, consideram que esse aspecto afeta negativamente o trabalho, influenciando a perda do respeito pelo professor, como na afirmação: "grande parte da falta de respeito pelo trabalho docente, acredito eu, se dá devido justamente a esta questão clientelista" (P5). Um professor (4,8%) considerou essa tendência positiva, pois ajuda a instituição de ensino a melhorar em diversos aspectos, enquanto outro (4,8%) assinalou impactos positivos e negativos dessa visão, como se estivesse sintetizando a opinião dos colegas, mesmo sem ter tido contato com eles: "esse tratamento tem dois lados, um de melhorar os serviços prestados aos alunos como verificação de nota, solicitação de abono devido a doenças... Mas, em relação às aulas, dificulta devido

aos alunos acharem que estão pagando a um empregado, e não a um professor" (P6).

Outra questão discutida foi: como se sente o professor a respeito da mercantilização do ensino? Tal questão refere-se à categoria de análise que diz respeito à postura do professor frente ao tratamento do aluno como cliente. A maioria, 9 (42,9%), não aceita essa situação naturalmente, considerando-a uma distorção no relacionamento. Do total de respondentes, 7 (33,3%) aceitam a situação naturalmente e outros 5 (23,8%) se mostraram indiferentes em relação a esse aspecto.

A quarta pergunta está relacionada ao gerencialismo aplicado às instituições de ensino, tema tratado por Frota e Teodósio (2012) e Alcadipani (2011). O objetivo da primeira categoria ligada a essa pergunta foi identificar como o professor encara as avaliações de desempenho utilizadas em empresas e levadas ao meio acadêmico. Surpreendentemente, pois, para os autores pesquisados, essa é uma questão crítica, 14 (66,7%) dos professores encaram naturalmente os processos de avaliação, considerando-os importantes para a melhoria da instituição, como se observa nas falas: "todo processo de trabalho envolve avaliação e fico tranquila quanto a isto" (P2); e "acho superimportante e fundamental a gestão para promover a melhoria contínua [...]" (P16). Dos professores entrevistados, 7 (33,3%) disseram ter receios quanto ao uso que se faz das informações obtidas e dos vieses contidos nessas avaliações. Um professor argumenta que: "[...] independentemente se o professor é bom ou ruim, se um aluno não gostar do professor, ele irá imputar no sistema uma avaliação ruim, em todos os quesitos [...]" (P5). Esse resultado pode ser explicado pelo fato de os professores respondentes pertencerem à iniciativa privada e, segundo Alcadipani (2011), essas práticas já estão presentes há vários anos nesse grupo de instituições de ensino.

A quinta e última pergunta apresentada aos professores analisa o perfil do aluno. Bertero (2007) forneceu a principal sustentação teórica para a criação das categorias de análise para essa questão, apoiado por Reis Neto e da Luz (2006) e Amaro et al. (2007). A primeira categoria ajuda a investigar se o professor considera que as mudanças no perfil do aluno, que chega cada vez menos preparado aos bancos do ensino

superior, impactam o trabalho docente. Do total de respondentes, 11 (52,4%) fizeram referência a esse aspecto, considerando que o impacto foi negativo. São exemplos dessas evidências as seguintes falas: “*cada dia mais o aluno tem menos interesse e chega com formação básica mais incompleta, o que dificulta e muito nossas atividades*” (P1) e “*os alunos chegam à faculdade com falhas de conhecimento principalmente [em] matemática e interpretação de texto*” (P6).

As próximas seis categorias, ligadas à quinta questão e criadas a partir da teoria e das próprias respostas, estão relacionadas às características específicas do perfil do aluno e são apresentadas, a seguir, em conjunto. Ser desinteressado e possuir formação básica deficiente aparecem em 47,6% (10) das respostas dos professores, concordando com Bertero (2007) e Reis Neto e da Luz (2006), mas não necessariamente juntas e assinaladas pelos mesmos respondentes, ou seja, são percebidas de forma independente pelos professores. Sobre considerar o aluno desinteressado, um professor afirmou que: “[...] não concordo que o estudante de hoje tenha mau comportamento, ou seja, desinteressado. Ele é mais difícil de ser estimulado” (P10). Essa resposta contraria o posicionado por Barreto, Souza e Martins (2009), quando enfatizaram o “desinteresse do alunado” como um fator do estresse dos professores.

Outras características, como a indisciplina, dispersão, falta de bons hábitos de leitura e estudo e problemas de comportamento em sala de aula, são citadas isoladamente, como em: “[...] o aluno tem mudado muito. Falta respeito e dedicação dos alunos” (P2); “o aluno de hoje não tem disciplina [...]” (P3); “os alunos estão muito mais preocupados com nota do que em aprofundar conhecimentos” (P4); “o aluno não comprehende que o ensino superior é composto de diversos aspectos, dentre eles o aspecto de estudar teoria” (P5); “a dificuldade dos alunos lerem, pois eles não têm o hábito” (P6); “disposto a fazer amigos, a aumentar sua rede de contatos, a utilizar a ‘wireless’ da universidade para baixar o seu filme favorito, etc., etc., etc...” (P7); “o aluno de hoje mudou bastante, para pior, o ambiente que vivemos fez com que ele queira as coisas imediatas” (P11); “só estudam para se sair bem nas provas, isso quando estudam” (P12); “a maioria dos alunos hoje estão mais dispersos, menos profundos, mais superficiais” (P16); “[tem] a crença de que tudo que ele precisar, estará ali em um ‘click’” (P17).

Após a análise de caráter descritivo, continua-se a busca pelas ideias contidas no *corpus* de pesquisa. Como ponto de partida, serão relatados os casos desstoantes. Tomando os casos dos professores que não se sentem valorizados, o motivo percebido nas respostas está relacionado, principalmente, à remuneração inadequada e ao descaso do poder público, como se observa na fala de um entrevistado: “[...] dia após dia ao longo dos anos o descaso do poder público e da sociedade tem promovido a desvalorização e o desrespeito a tudo o que está ligado à educação” (P4) e “[...] eu imagino como seria se eu tivesse somente rendimentos da docência no meu orçamento, teria que lecionar nos três períodos e finais de semana para arcar com meus compromissos atuais” (P11). Como afirmou Freitas (2007), a remuneração não é um dos motivos da escolha por esta profissão, pois, como dito em “[...] esta valorização nem sempre é monetária e que nem sempre o prazer em algo seja estritamente relacionado à retribuição de natureza remuneratória” (P3), a remuneração não é mais importante.

Sobre a opinião de um único professor (P1) a respeito do não impacto das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem, identificou-se que se trata de um professor de finanças que utiliza basicamente o quadro e uma calculadora financeira para a solução de exercícios. Da mesma maneira, investigou-se o caso do professor (P5) que considera o impacto das tecnologias negativo. O argumento do docente é que o uso de tecnologias causa dispersão e faz o aluno “[...] querer tudo em PowerPoint ao invés de ler o livro integralmente” (P5). Os trabalhos copiados da Internet e o plágio também foram citados pelo mesmo professor. Um alento ao bom profissional preocupado em ser substituído pelas novas tecnologias vem da resposta do professor P21, que afirma: “a essência, conteúdo, não muda. A forma de apresentação e interação sim. Se o professor não tiver conteúdo, experiência e prática, será apenas um leitor de slides”.

A resposta de um professor a respeito do impacto das tecnologias, “são essenciais, hoje, sem elas não conseguimos chegar até os alunos” (P2), pode ser interpretada de mais de uma forma. Está implícito, na resposta, que o aluno está distante. Mas não se trata de uma distância geográfica. A resposta de outro professor à quinta questão apresentada pode dar uma nova perspectiva à afirmação anterior:

"o aluno de hoje, nativo digital é uma 'argila' nova para o 'artesão docente'. Não pode ser trabalhado como antes. É necessário um novo docente para este novo aluno" (P10). Talvez essa seja a distância a que se referia implicitamente o respondente P2. Está aí o desafio ao docente, já descrito por Kenski (1998).

A respeito do processo de transformação do aluno em cliente, um dos professores (P3) anotou o seguinte comentário: *"cliente [...] é aquele que exige uma boa mercadoria ou serviço[...]. O aluno, nas instituições atuais, não se enquadra no conceito de cliente [...] não necessariamente quer levar o principal do que pagou, mas apenas o acessório, neste caso o 'diploma', deixando o conhecimento propriamente dito em segundo plano"*. Essa noção do aluno *"não querer levar o que pagou para casa"* aparece na resposta do professor P21. Nesse sentido, realmente não se pode falar em cliente. Seria necessário definir um novo agente social e econômico, alguém que compra algo, mas quer levar somente a embalagem.

Há afirmações que remetem à piora das condições de trabalho, por conta da visão do aluno como cliente. O professor P20 citou que se sente *"pressionado a agradar alunos que não buscam conhecimento, mas sim um diploma"*. Outro professor, (P18), fala em *"medo em determinadas situações"*. Como já havia relatado Bailey (2000) sobre a perspectiva *"estudante-como-consumidor"* nas escolas dos EUA, é preciso mudar para o paradigma *"estudante-como-cliente"*, em que as relações são profissionais, os alunos são clientes de suas responsabilidades e há respeito mútuo.

Enfim, os resultados encontrados são, em sua maioria, aderentes às referências teóricas consultadas. Algumas observações destoam, mas podem servir como fonte para ideias e soluções ou, simplesmente, ajudar a compreender melhor a realidade em sua pluralidade de pontos de vista.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O professor, apesar das mudanças pelas quais passa a educação superior, continua um sujeito altruísta e com grande capacidade de adaptação, pois consegue encontrar soluções diante das mudanças pelas quais o ensino superior passa. Percebe-se isso nas motivações para a escolha da profissão citadas por Freitas (2007) e

corroboradas pelas respostas dos professores. O sentimento de valorização não está ligado à remuneração ou *status social* da profissão. Observa-se a capacidade de adaptação quando algumas questões dentre as quais é possível citar como exemplos: tratar o aluno como um cliente; *"mercantilizar"* o ensino; cobrar por resultado; enfim, aplicar o *"gerencialismo"* nas instituições de ensino são percebido por parte dos professores como natural sem qualquer questionamento. Tais fatos corroboram os estudos de Bertero (2007), Barreto, Souza e Martins (2009), Alcadipani (2011) e Frota e Teodósio, (2012).

Todavia, se de um lado tais apontamentos são tratados como naturais, de outro lado são questões que invadem e aniquilam as principais vantagens da profissão docente em relação às demais, além de confrontarem a própria natureza do trabalho de ensino e pesquisa. Ensinar e fazer pesquisa não são atividades que podem ser encaradas sob a perspectiva da produção em massa, ao menos não deveriam. A pressão por publicar é compreensível, mas um pesquisador deveria fazê-lo quando efetivamente tivesse algo a dizer.

Não há evidências para se afirmar que o interesse pela profissão acadêmica, no ensino superior, esteja em baixa. De qualquer forma, os resultados da pesquisa fornecem um *insight* a respeito de como incentivar ou revelar talentos para a profissão. A pesquisa revela que um dos motivadores para a escolha da profissão são as experiências bem-sucedidas na graduação, e isso pode indicar um caminho para o surgimento das vocações acadêmicas.

Os resultados apontam que um novo aluno está presente na sala de aula. Além disso, contornar as deficiências é um trabalho árduo, pois exige esforço dobrado de retomada de temas e assuntos anteriores, podendo comprometer o cumprimento dos programas do curso. Espera-se, há tempos, uma postura de menos descaso por parte das lideranças políticas com relação a essa questão. Por enquanto, não há muito mais a se fazer, além de tentar consertar o problema em sala de aula da melhor maneira possível. Mas é um remendo, não uma solução. Quanto ao desinteresse, talvez não seja uma distorção de comportamento, como afirmou um dos respondentes da pesquisa (P10). Talvez seja, sim, a forma de chegar até ele, e as tecnologias podem ser o caminho, como afirmou outro professor (P2).

Ao longo da discussão, percebe-se que as percepções dos professores pesquisados, em sua maioria, corroboram os resultados de estudos anteriores e as opiniões destoantes e novas perspectivas apresentadas proporcionaram *insights* que permitem uma melhor compreensão do tema e proposta de soluções para problemas relacionados ao trabalho docente.

Para pesquisas futuras sugere-se: replicar a mesma proposta, mas coletar os dados com a presença do pesquisador e assim explorar elementos que vão além

do texto escrito, como por exemplo os gestos e as expressões não verbais usadas pelos sujeitos de pesquisa; fazer o mesmo estudo na região do Triângulo Mineiro mas envolvendo alunos; e por fim, com instituições pública para subsidiar comparações entre os resultados dos dois estudos anteriores. Ressalta-se, porém, que a mudança do perfil do aluno ingressante, ainda mais motivada após a sanção da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, mais conhecida como a "lei das cotas", poderá e deverá ser o grande foco dos futuros estudos.

REFERÊNCIAS

- ALCADIPANI, R. Academia e a Fábrica de Sardinhas. *Organizações & Sociedade*, v. 18, n. 57, p. 346-348, abr./jun. 2011. Trimestral.
- AMARO, R. G.; FEITOSA, M. G. G.; LIRA, R. O. S.; BRITO, C. S. M. Características estudantis geradoras de bom desempenho no curso noturno de Administração. In: ENEPQ, 2007, Recife. *Anais...* Recife: Anpad, 2007.
- BAILEY, J. J. Students as Clients in a Professional/Client Relationship. *Journal of Management Education*, v. 24, n. 3, Jun. 2000.
- BAUER, M. W.; GASKELL, G. (Orgs.). *Pesquisa Qualitativa com Texto, Imagem e Som: Um manual prático*. 9. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2011.
- BARRETO, M. A.; SOUZA, T.; MARTINS, J. D. M. Docência universitária: condições de trabalho, estresse e estratégias de enfrentamento. *Revista de Estudos de Administração*, v. 10, n. 19, p. 121-143, jul./dez. 2009.
- BARROS, A. J. S.; LEHFELD, N. A. S. *Fundamentos da Metodologia: Um Guia para a Iniciação Científica*. 2. ed. São Paulo: Makron Books, 2000.
- BERTERO, C. O. A Docência Numa Universidade em Mudança. *Cadernos EBAPE*. Número Especial, jan. 2007.
- BOSI, A. P. A precarização do trabalho docente nas instituições de ensino superior do Brasil nesses últimos 25 anos. *Educação & Sociedade*, vol. 28, n. 101, p. 1503-1523, set./dez. 2007.
- BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm>. Acesso em: 19 maio 2013.
- CRUZ, B. P. A. "Causos" de um professor de administração na hipermodernidade. In: ENEPQ, 2., 2009, Curitiba. *Anais...* Curitiba: Anpad, 2009. p. 01-13. CD-ROM.
- FREITAS, M. A carne e os ossos do ofício acadêmico. *Organizações & Sociedade*, v. 14, n. 42, p. 187-191, jul. 2007.
- FROTA, G. B.; TEODÓSIO, A. S. S. Profissão Docente, Profissão Decente?: estratégias de professores frente ao sofrimento no trabalho em um ambiente de inovação pedagógica. In: ENANPAD, 36., 2012, Rio de Janeiro. *Anais...* Rio de Janeiro: Anpad, 2012. p. 01-16. CD-ROM.
- GIL, A. C. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 6. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2012.
- HOCAYEN-DA-SILVA, A. J.; CASTRO, M. MACIEL, C. de O. Perfil profissional e práticas de docência nos Cursos de Administração: por onde andam as novas tecnologias do ensino superior? *Revista de Administração Mackenzie*, v. 9, n. 5, p. 155-178, jul./ago. 2008.
- KENSKI, V. M. Novas tecnologias: o redimensionamento do espaço e do tempo e os impactos no trabalho docente. *Revista Brasileira de Educação (Online)*. 1998, n. 8, p. 58-71.

REFERÊNCIAS

- MALHOTRA, N. K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. Porto Alegre: Bookman, 2001.
- MORGAN, S; SYMON, G. J. Electronic interviews in organizational research. In: CASSEL, C.; SYMON, G (Eds.). *Essential guide to qualitative methods*. London: Sage Publications, 2004. 23-33.
- MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. *Metodologia do Trabalho Científico*. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2001.
- PFEFFER, J.; FONG, C. T. The Business School "Business": Some Lessons from the U.S. Experience. *Journal of Management Studies*, v. 41, n. 8, Dec. 2004.
- REIS NETO, M. T.; LUZ, M. A. M. O Perfil do Aluno de Graduação e Pós-Graduação. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL SOBRE GESTÃO UNIVERSITÁRIA NA AMÉRICA, 6., 2006, Blumenau. *Anais...* Blumenau, 2006.
- SANTOS, A. R. *Metodologia Científica: a construção do conhecimento*. 4. ed. Rio de Janeiro: DP&AB, 2001.