

Profissionalidade e os Fatores Didáticos Contribuintes ao Desempenho Docente em Marketing

Professionality and Contributive Pedagogical Factors to Teaching Performance in Marketing

Alexandre Borba Salvador
João Paulo Resende de Lima
Vitor Koki da Costa Nogami

RESUMO

O objetivo desta pesquisa é aprofundar e organizar o conhecimento acerca dos fatores didáticos contribuintes ao desempenho docente em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing. Pela perspectiva científica, o estudo avança na construção de conhecimento acerca dos fatores contribuintes para o desempenho docente na pós-graduação. Pela perspectiva gerencial, contribui para a formação de melhores profissionais, por meio da reflexão acerca da formação de um docente de forma ampla. Pela perspectiva social, os estudos que visam melhorias na educação podem resultar em um melhor aproveitamento dos investimentos em Educação e a formação de melhores cidadãos. Estudo de caso múltiplo tendo o docente-referência como sujeito de pesquisa, com uso de diferentes fontes de evidências, envolvendo análise de dados secundários e entrevistas em profundidade. Os resultados do estudo sugerem que o desempenho docente seja fruto da prática docente, influenciada pela formação didática permanente de um docente profissional, centrado na aprendizagem dos discentes e dispostos a aprender novas formas de ajudá-los a aprender constantemente. Como contribuição científica, o estudo destaca a importância da formação didática específica e continuada, com centralidade nos estudantes, adoção de técnicas didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem e constante adequação técnica.

Palavras-chave: Educação em Marketing, Educação Continuada, Docência em Marketing, Desempenho Docente, Pós-Graduação Lato Sensu.

Recebido em: 15/12/2022

Aprovado em: 01/09/2023

ABSTRACT

The purpose of this research is to amplify and organize knowledge about didactic factors that contribute to teaching performance in *lato sensu* Marketing graduate courses. From a scientific perspective, the study advances in the construction of knowledge about the contributing factors for graduate teaching performance. From the managerial mindset, it contributes to the formation of better teachers, through reflection on

Alexandre Borba Salvador 
alexandre.borba@espm.br
Doutor em Administração de Empresas
FEA-USP
São Paulo / SP – Brasil

João Paulo Resende de Lima 
joaopaulo.lima@glasgow.ac.uk
Doutor em Controladoria e Contabilidade
FEA/USP
São Paulo / SP – Brasil

Vitor Koki da Costa Nogami 
vitor.nogami@uem.br
Doutor em Administração
FEA/USP
São Paulo / SP – Brasil

ABSTRACT

their training in a broad way. From the social viewpoint, studies that aim education improvements may result in a better use of investments in Education and citizen formation. A multiple case study focusing on reference professor as the subject of the research, by using different source of evidence as secondary data analysis and in-depth interview. Our results suggest that teaching performance is the result of teaching practice, influenced by the permanent didactic training of a professional educator, focused on student learning, and the will to grasp new ways to help students learn constantly. Besides didactic factors, other factors influence teaching practice, such as technical and personal factors. We also highlight the importance of understanding the professor in its completeness: as a human being who integrates his/her professionalism with his/her personal experiences.

Keywords: Marketing Education, Continuing Education, Marketing Teaching, Pedagogical Factors, Teaching Performance.

Introdução

As principais competências exigidas dos gestores contemporâneos envolvem competências técnicas e comportamentais. Ponderar flexibilidade com credibilidade, aprimorar a capacidade de tomada de decisão em contextos incertos, antecipar movimentos do mercado, equilibrar os interesses de todos os stakeholders e conhecer os novos modelos de negócios são algumas dessas competências exigidas por grandes empresas (Alcaniz et al., 2020; Horney et al., 2010; Quinn et al., 2003).

Pela perspectiva da Prática, a função Marketing dentro das empresas também passou a ser influenciada de forma mais expressiva pelas alterações da sociedade. O olhar para o consumidor evoluiu, de forma a considerá-lo como pessoa em sua plenitude, tendo maior preocupação com a centralidade no ser humano e seus valores individuais. Essa orientação deixa de focar apenas na jornada de compras do cliente, mas também a considerar o impacto da marca na sociedade como um todo (Melo et al., 2019; Kotler et al., 2017, 2021; Rodrigues et al., 2021).

Sob a perspectiva da Educação, essas mudanças exigem das tradicionais Escolas de Negócios uma atualização das competências dos docentes e dos seus egressos. Como o mercado passou a valorizar novas competências, as Escolas de Negócios passaram a ser desafiadas a preparar os executivos mais completos para atuarem na direção das grandes empresas. Não raro são exigidas mudanças nos

conteúdos programáticos dos cursos, no método de ensino e na capacidade de adaptação dos professores. (Salvador & Ikeda, 2019; Walsh & Powell, 2020; Wood Jr. & Cruz, 2014). Esse desafio influencia o aprendizado per se, as expectativas dos estudantes, os papéis assumidos por docentes e discentes, a adoção de inovação em educação e a atualização dos conteúdos programáticos (Duncan & West, 2018; Ewing & Ewing, 2017; Irigaray et al., 2019; Kitchlew, 2020).

Pela perspectiva da Pesquisa em Ensino em Administração, são escassos os artigos que focam nas discussões sobre o ensino em cursos de pós-graduação (Donthu et al., 2021). São mais comuns os estudos que analisam a educação continuada sob a perspectiva dos gestores de Marketing, identificando a necessidade de aprimorar as habilidades sociais e emocionais dos profissionais estudantes, ao mesmo tempo em que as novas competências técnicas, ligadas às mudanças no ambiente de negócios, são desenvolvidas. Assim, o papel do docente passa por uma mudança ao tê-lo como responsável por apoiar o desenvolvimento de competências técnicas e comportamentais para contribuir para o atingimento da realização pessoal, do sucesso na carreira e do bom exercício do trabalho de seus estudantes cidadãos, profissionais, praticantes de Administração (Finch et al., 2013; Kerr & Kelly, 2017; Kitchlew, 2020; Schlee & Karns, 2017).

Nesse contexto, caracterizado pelo aumento da preocupação dos profissionais de Marketing com a educação continuada, pelas mudanças constantes no ambiente de marketing e pelos questionamentos sobre a adaptação dos docentes, destaca-se a importância do aprendizado com os docentes referência de Marketing que se destacam pelo desempenho em sala. Assim, o objetivo desta pesquisa é organizar o conhecimento acerca dos fatores didáticos contribuintes ao desempenho docente em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing.

Fundamentação Teórica

ENSINO E APRENDIZAGEM PARA ADULTOS

A principal função do professor é contribuir para a aprendizagem dos estudantes, sendo esperado que ele domine os processos de ensino e aprendizagem (Anastasiou & Alves, 2009; Masetto, 2012; Slomski et al., 2013). Ensinar envolve mais do

que saber e falar o que se sabe para os alunos. Para Freire (1996), o ato de ensinar é aquele em que o educador cria possibilidades para que o educando possa aprender e não apenas transferir conhecimentos, sendo o objetivo do ensinar o desenvolvimento do educando.

Já a aprendizagem pode ser definida como “qualquer processo que, em organismos vivos, leve a uma mudança permanente em capacidades e que não se deva unicamente ao amadurecimento biológico ou ao envelhecimento” (Illeris, 2013, p. 16). O processo de aprendizagem acarreta a integração de processos internos de interação entre o indivíduo e seu meio social, cultural ou material, além de um processo psicológico interno de integração entre o conhecimento novo e o conhecimento prévio.

No que tange o ensino para adultos, a partir da década de 1970 o termo andragogia foi popularizado. Knowles (1973) considera que a andragogia abrange os princípios da pedagogia e dá ênfase para a responsabilização progressiva dos educandos por seu próprio aprendizado. Enquanto a pedagogia significa “a arte e ciência de ensinar crianças” (Noffs & Rodrigues, 2011, p. 285), a andragogia seria “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Noffs & Rodrigues, 2011, p. 286).

De acordo com Brandão e Silva (2017) a andragogia abrange três dimensões: (a) objetivos e propósitos para o aprendizado; (b) o reconhecimento das diferenças individuais e situacionais; e (c) os princípios andragógicos, sendo tais princípios “a necessidade de saber do aprendiz, o autoconceito (aprendizagem autodirecionada), a experiência prévia, a prontidão para aprender, a orientação para a aprendizagem, e a motivação” (Brandão & Silva, 2017, p. 266).

Abordagens centradas no estudante têm ganhado cada vez mais aceitação desde o início do século XXI, trazendo consigo a aplicação de diferentes estratégias e métodos de ensino (Anastasiou & Alves, 2009; Kolb et al., 2014). O destaque desses métodos contemporâneos decorre principalmente da crítica de que a abordagem tradicional favorece a memorização e repetição, enquanto a abordagem focada na aprendizagem envolve operações mais complexas, como comparação, síntese, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, imaginação, organização de dados, levantamento de hipóteses, aplicação de fatos e princípios a novas situações, decisão e desenvolvimento de projetos (Anastasiou & Alves, 2009). Portanto, o foco na aprendizagem pressupõe maior preocupação com o ponto de

chegada pretendido: a transformação do estudante. Dessa forma, a definição do objetivo de aprendizagem deve ser o ponto de partida para a definição do método de ensino a ser adotado.

Considerar que docentes e discentes passam a ser os responsáveis por fazer a aula conjuntamente exige uma revisão da estratégia de aula, de forma a considerar o estudante como parte ativa da aula, e a utilização de metodologias ativas ganham destaque (Anastasiou & Alves, 2009). A aprendizagem aumentaria com a centralização do processo no aluno e, para tanto, este deveria ter seu nível de auto-consciência aumentado. Dessa forma, entendemos o processo de ensino e aprendizagem como um processo de desenvolvimento em conjunto por estudantes e professores.

FORMAÇÃO DO DOCENTE E PROFISSIONALIDADE

A docência no Ensino Superior foi considerada, por muito tempo, como uma vocação, um dom, ou seja, não era entendida como necessária uma formação específica atuar como professor (Cunha, 2009). Tardif (2012) sinaliza para um movimento de profissionalização docente no Ensino Superior ao redor do mundo. No Brasil, essa profissionalização é marcada pela Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a Lei 9.394/1996, que prevê em seu artigo 66 que a preparação para o magistério superior deve ocorrer prioritariamente em cursos de mestrado e doutorado. Embora apresente um avanço regulatório, tal artigo é criticado por dois motivos: por prever a preparação e não formação para a docência (Pimenta & Anastasiou, 2005); e o fato de os cursos de mestrado e doutorado terem ênfase na formação para a pesquisa e não para o ensino (Maranhão & Paula, 2009; Slomski et al., 2013).

A carreira docente, considerada como uma carreira segura e de elevado status social, passou a sofrer com as mudanças do mercado e alterações no regime de trabalho (Irigaray et al., 2019). As discussões sobre o processo de profissionalização e formação docente permeiam as diversas áreas de conhecimento. Um dos pontos principais dessa discussão pauta-se no questionamento: quais são os componentes essenciais para a formação didático-pedagógica de um docente do Ensino Superior? Tardif (2012) afirma que a prática docente integra diferentes saberes que são oriundos de diferentes fontes, sendo esses: os saberes da formação profissional

que são originados das ciências da educação e, também, podem ser chamados de saberes pedagógicos; os saberes disciplinares, que correspondem aos saberes dos diversos campos do conhecimento; os saberes curriculares, que correspondem aos discursos, objetivos, métodos e conteúdos escolares; e os saberes experienciais, que emergem de sua prática e são baseados no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio.

Para Freire (1996), os saberes docentes podem ser divididos em três categorias: a relação entre docência e discência; a concepção de que ensinar é criar estratégias para o aprendizado e não a transferência de conhecimentos; e o fato de que ensinar é uma característica humana. De maneira geral, a formação docente deve ser baseada no desenvolvimento de saberes voltados para a prática educacional, focada na autonomia do estudante.

Masetto (2012) afirma que um docente do Ensino Superior deve dominar os fatores que influenciam os processos de ensino e de aprendizagem. Por processo de ensino-aprendizagem, entende-se a concepção e gestão de currículos; integração das disciplinas como componentes curriculares; compreensão da relação docente-discente e discente-discente; teoria e prática da tecnologia educacional; concepção do processo avaliativo e suas técnicas para feedback; e planejamento como atividade educacional e política.

A ação docente também é influenciada pelo entendimento que o indivíduo tem acerca da docência. Nesse sentido, Santos e Silva (2019, p. 3) afirmam que “o ser docente é um processo de construção social” e a “um processo de formação que envolve dimensões intelectuais, contextuais, sociais, emocionais, políticas e morais”. Vale ainda destacar a influência que os professores tidos como referência possuem sobre a prática docente (Lima & Araujo, 2019; Miranda et al., 2012). Castanho (2009) destaca a junção do “eu pessoal” e do “eu profissional”, unindo dimensão pessoal e profissional na profissionalidade do docente referência. Desta forma, percebe-se que a boa prática docente perpassa por um caminho formativo que deve ser contínuo e embasado em experiências bem-sucedidas de professores considerados como referência pelos estudantes.

Entendemos que a docência deva ser tratada no âmbito da profissionalidade, considerando esta como “o que é específico na ação docente, isto é, o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a

especificidade docente” (Sacristán, 1995, p. 65). A profissionalidade também pode ser constituída por quatro pilares: a especificidade da função; o saber específico; o poder de decisão; e a pertença a um corpo coletivo (Roldão, 2005). Dessa maneira, a profissionalidade perpassa pelo entendimento da docência, sua formação e práticas de ensino-aprendizagem.

OS DESAFIOS DA PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU EM MARKETING

Além das habilidades técnicas da área, as mudanças no ambiente de negócios exigiram que o profissional de marketing também desenvolvesse outras habilidades, tais como: gestão de projetos, resolução de conflitos, liderança, criatividade, inteligência emocional, raciocínio quantitativo dentre outras habilidades tanto específicas, quanto generalistas (Finch et al., 2013; Ly et al., 2015).

Essas cobranças recaíram nas Escolas de Negócios, que precisam se atualizar constantemente para atender às necessidades do mercado. Consequentemente, essas mudanças exigem do docente atualizações em seus métodos de ensino (Bacellar & Ikeda, 2011). Os componentes curriculares dos cursos e as metodologias de ensino e aprendizagem, com aplicação prática dos conceitos discutidos (David et al., 2011) e adoção das novas tecnologias de informação disponíveis, também se tornam alvos de adaptações (Mora et al., 2017; Fitzgerald et al., 2015; Sebastianelli et al., 2015).

Sob a perspectiva dos praticantes, os profissionais de marketing notam a necessidade de possuírem conhecimentos técnicos e comportamentais. Dentre as competências técnicas, estratégia de marketing (com destaque para posicionamento, *branding* e análise da concorrência, gestão de produtos e mensuração do retorno sobre o investimento) aparece como maior lacuna entre a importância e o desempenho declarado. Já sobre as competências comportamentais, a resolução de problemas, a comunicação escrita e a gestão do tempo aparecem como as prioridades (Finch et al., 2013).

Desta forma, os desafios para a evolução na educação em Marketing recaem sobre a atualização não só do conhecimento técnico, mas também do desenvolvimento e prática de formas mais eficientes de construção de aprendizagem significativa, envolvendo a definição do currículo adequado, definição dos objetivos de aprendizagem das disciplinas, a identificação da essência das disciplinas e adoção

de uma estratégia didática mais eficiente centralizada no estudante (Finch et al., 2013; Machado, 2015, 2016; Ly et al., 2015).

A ADOÇÃO DAS SETE COMO FERRAMENTA DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOCENTE E A DEFINIÇÃO DAS PROPOSIÇÕES DO ESTUDO

O bom desempenho dos docentes, principalmente nos cursos de pós-graduação *lato sensu*, estão cada vez mais sendo avaliados pelos próprios estudantes. Essas avaliações são conhecidas como de reação ou *student evaluations of teaching effectiveness* - SETE (Estelami, 2015; Reisenwitz, 2016; Stroebe, 2016). SETE são avaliações de dados primários, obtidos com uso de questionário autopreenchível, objetivando a analisar o desempenho docente pela percepção de aprendizagem dos estudantes (Bacon, 2016; Guolla, 1999).

Ao adotarem uma visão de mercado e negócios, as Instituições de Ensino Superior passaram a se preocupar mais com a satisfação de seus discentes, mesmo não sendo um processo preciso e livre de questionamentos por todas as partes (Bacon, 2016; Bhattacherjee & Ravishankar, 2016; Reisenwitz, 2016; Stroebe, 2016). A avaliação de ensino é uma importante ferramenta para acompanhamento do desempenho de professores e escolas (Sharma, 1995). Seu objetivo é identificar lacunas e possibilitar o desenvolvimento contínuo de professores, além de aumentar o conhecimento sobre a satisfação dos estudantes (Gruber et al., 2012; Guolla, 1999; Sharma, 1995).

No presente estudo, considera-se a satisfação dos estudantes como uma “variável estratégica chave para a manutenção do posicionamento competitivo, com benefícios de longo prazo chegando a lealdade do estudante, boca a boca positivo, e a imagem da instituição de nível superior” (Gruber et al., 2012, p. 33). Segundo Estelami (2015, p. 54), “pela perspectiva organizacional, a avaliação de ensino pode ser vista como reflexo da satisfação do cliente”; essa métrica teria se provado um bom indicador após anos de estudo, sendo valorizada por diferentes públicos de interesse, como professores, instituições de ensino, estudantes e creditações. Dada a ausência de métricas claras sobre o bom desempenho dos docentes, este trabalho considerará desempenho docente como o resultado da atividade do professor enquanto docente, que tem como objetivo ensinar ou facilitar a aprendizagem dos conteúdos programados e teria, como uma das formas de avaliação, o resultado da aplicação de avaliações de ensino.

A partir de reflexão baseada na fundamentação teórica, oito proposições foram elaboradas para nortear a investigação (Tabela 1).

Tabela 1. Proposições sobre os fatores didáticos.

| | Proposições | Referências |
|---|--|--|
| 1 | O desempenho docente é influenciado pela valorização da experiência e conhecimento prévio do discente. | (Knowles,, 1973; Machado, 2011; Noffs &Rodrigues, 2011) |
| 2 | O desempenho docente é influenciado pela valorização da centralidade do estudante no processo de aprendizagem. | (Bonwell & Eison, 1991; Freire, 1996; Rogers, 2011) |
| 3 | O desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento e estímulo a diferentes formas de aprendizagem. | (Illeris, 2013; Kolb et al., 2014) |
| 4 | O desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento do desenvolvimento de competências como objetivo do processo de aprendizagem. | (Machado, 2016) |
| 5 | O desempenho docente é influenciado pela adaptação do papel do docente, de acordo com o objetivo de aprendizagem definido. | (Kolb et al., 2014) |
| 6 | O desempenho docente é influenciado pela formação didática específica. | (Miranda et al., 2012; 2013) |
| 7 | O desempenho docente é influenciado pela formação didática continuada. | (Bacellar & Ikeda, 2011; Cunha, 2006; Finch et al., 2013a; Miranda et al., 2012, 2013) |
| 8 | O desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento, por parte do próprio docente, de sua atividade no campo da profissionalidade. | (Freire, 1996; Machado, 2016; Masetto, 2012; Santos & Silva, 2019) |

Fonte: Elaborado pelos autores.

Trajectoria Metodológica

O método da presente pesquisa é o estudo de caso, desenhado como um estudo exploratório e qualitativo (Bardin, 2009; Flick, 2004; Yin, 2015), tendo o docente-referência (DR) como objeto de estudo. Os DRs foram investigados por meio de diferentes fontes de evidências, como entrevistas em profundidade e análise documental. O roteiro semiestruturado para as entrevistas foi elaborado com base nas proposições e nas categorias definidas *a priori* segundo o referencial teórico (Mayring, 2014).

Como critério para aumentar os aspectos de validade do estudo, os dados foram investigados considerando mais de uma fonte de evidência: as escolas de negócio selecionadas deveriam aparecer na relação das melhores escolas de negócio do Ranking Universitário Folha – RUF (<https://ruf.folha.uol.com.br/todas-as-edicoes/>) e também deveriam estar listadas entre as escolas de negócios selecionadas pelo Guia do MBA, do jornal O Estado de São Paulo, com cursos de MBA em Marketing (<https://publicacoes.estadao.com.br/guidomba/mba>); o DR deveria aparecer no primeiro quartil no ranking de professores avaliados pela SETE e deveriam ter seus nomes validados pelos coordenadores dos cursos como docentes referência; as informações sobre formação e carreira foram investigadas por meio da entrevista, do currículo lattes e pela rede social *LinkedIn*. Foram considerados os professores de disciplinas relacionadas com os conhecimentos de Marketing, apresentados por Finch et al. (2013) e Schlee e Karns (2017).

A análise dos dados ocorreu em etapas sequenciais, a começar pela análise documental das pesquisas de desempenho realizada pelos estudantes, depois para a análise documental das informações dos docentes em redes sociais, a análise das entrevistas em profundidade, e finalizando com a triangulação dentro das unidades de análise e entre as unidades de análise. Os dados foram tratados com análise quantitativa de conteúdo para a organização e sistematização da informação (Bardin, 2009), com uso de categorias definidas *a priori* de acordo como referencial teórico. Primeira redução foi realizada por meio de análise global de conteúdo (Flick, 2004) e análises posteriores por meio de análise qualitativa de conteúdo direta com base nas categorias definidas *a priori* (Mayring, 2014). Como forma de minimizar os vieses decorrentes do papel social e profissional dos entrevistados, a confiden-

cialidade destes será assegurada, sendo feita a identificação como Escola 1, 2 e 3; Coordenador 1, 2, 3 e 4; Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11.

Para garantir a confiabilidade do estudo, a condução da pesquisa seguiu os procedimentos descritos em protocolo pré-estabelecido, buscou fontes secundárias para confirmação das evidências e resgatou os aprendizados da literatura revisada. A análise de conteúdo contou com apoio do software de análise Altas ti (Bandeira-de-Melo, 2010) e os mapas mentais e conceituais utilizados durante as análises (Aguiar & Correia, 2013) foram estruturados com apoio dos aplicativos Mind Meister e C-Map Tools.

Apresentação dos Resultados

A Tabela 2 apresenta a frequência de presença dos fatores didáticos encontrados entre os DRs analisados nesse estudo de caso, que serão discutidos nos tópicos seguintes.

Tabela 2. Frequência dos fatores didáticos nos DR.

| | | | |
|-------------------|-------------------|--|---|
| Fatores Didáticos | Formação Didática | a1: Disciplina na pós-graduação | 1 |
| | | a2: Estágio docente | 2 |
| | | a3: Treinamento como docente | 8 |
| | | a4: Treinamento como executivo | 4 |
| | | a5: Experiência em treinamentos corporativos | 2 |
| | | a6: Orientação do orientador | 1 |
| | | a7: Exemplo de bons professores | 7 |
| | | a8: Exemplo de maus professores | 3 |
| | | a9: Exemplos de bons gestores | 1 |
| | | a10: Inspiração de profissionais de outras áreas | 4 |
| | | a11: Aprendizagem na prática docente | 8 |
| | | a12: Troca de experiências com colegas | 4 |
| | | a13: Formação religiosa | 1 |
| | | a14: On-line | 1 |
| | | a15: Experiência como professor assistente | 3 |

Fatores Didáticos

| | | |
|---------------------------------|--|----|
| Centralidade no Estudante | b1: Se preocupa com entendimento | 5 |
| | b2: Verifica compreensão | 5 |
| | b3: Vê o estudante como profissional | 11 |
| | b4: Vê o estudante como cidadão | 9 |
| | b5: Questiona a Escola em prol do estudante | 3 |
| | b6: Busca entender o estudante (empatia) | 10 |
| | b7: Entende a experiência dos alunos | 10 |
| | b8: Estudante como cliente do serviço | 5 |
| | b9: Vê o estudante como estudante | 1 |
| | b10: Ajuda o estudante a aprender | 7 |
| | b11: Foco no desenvolvimento de competências | 10 |
| Papel / Atividade Docente | c1: Estabelece rapport | 5 |
| | c2: Desperta interesse | 6 |
| | c3: Busca entreter / encantar | 8 |
| | c4: Mostra utilidade /sensibiliza | 9 |
| | c5: Mostra atualidade | 6 |
| | c6: Constrói relações externas à disciplina | 5 |
| | c7: Valoriza o tempo em sala | 4 |
| | c8: Se prepara | 10 |
| | c9: Tem repertório | 9 |
| | c10: Entende a disciplina dentro do curso | 4 |
| | c11: Respeita o programa | 2 |
| | c12: Vai além do programa | 1 |
| | c13: Cumpre os procedimentos da Escola | 1 |
| | c14: Dirige a aula | 1 |
| | c15: Sabe lidar com situações difíceis | 7 |
| | c16: É exigente | 7 |
| | c17: Seleciona o essencial / curadoria | 6 |
| | c18: Dá feedback claro | 1 |
| | c19: Provoca/ desafia | 8 |
| | c20: Incentiva / encoraja | 4 |
| | c21: É referência / modelo / mentor | 4 |
| | c22: Desconstrói para reconstruir | 6 |
| | c23: Avalia | 9 |

| | | | |
|--------------------------|-----------------------------------|---|----|
| Fatores Didáticos | Diferentes formas de aprendizagem | d1: Expositiva | 10 |
| | | d2: Leitura | 7 |
| | | d3: Metodologias ativas | 10 |
| | | d4: Valorização da prática | 7 |
| | | d5: Utiliza os recursos da Escola | 2 |
| | | d6: Empresta técnicas de outras áreas | 3 |
| | | d7: Ajusta a aula com feedback | 8 |
| | | d8: Necessita uma adaptação do professor | 5 |
| | | d9: Adoção de metodologias inovadoras de ensino | 2 |
| | | d10: Valoriza informação online | 0 |

Fonte: Elaborado pelos autores.

O DR É UM PROFISSIONAL DA EDUCAÇÃO

Todos os DR entrevistados possuíam experiência na prática de negócios anterior à docência (executivo, consultor, pesquisador), todos ainda mantinham outra atividade profissional além da docência e, para alguns, a docência não era a principal atividade profissional em termos de dedicação de tempo e remuneração. Ainda assim, todos os docentes referência (DRs) se reconhecem como profissionais da Educação, tendo seu desempenho docente influenciado pela profissionalização da docência.

Segundo os DRs, a docência exige (i) formação técnica, construído pela formação acadêmica, pela experiência prática e pelo autodesenvolvimento e atualização por meio da pesquisa (acadêmica ou não); (ii) formação didática, desenvolvida pela formação específica, continuada e observação de bons exemplos; (iii) preparação, envolvendo o entendimento da disciplina no contexto da escola e dos estudantes; (iv) cuidado na execução, ao provocar e desafiar, mostrar utilidade, entreter e encantar; autoridade, ao ser exigente e avaliar; e maturidade, ao saber lidar com situações difíceis em sala.

Machado (2016) pontua que as competências do professor envolvem o equilíbrio entre a autoridade e a tolerância, entre a mediação de interesses e a fabulação, entre o mapeamento do essencial e a tecedura dos significados. O docente deveria se colocar entre os alunos, mas não como um igual, respeitando sua função de educador, devendo encantar sem distanciar-se do objetivo da aula e da discipli-

na, e identificar o específico, mas sem desconectá-lo do contexto geral. Essa competência de mediação se demonstra fundamental na gestão de diferentes objetivos e posições, como relata o Professor 6, exemplificando o constante questionamento dos estudantes sobre a aplicação prática dos conceitos teóricos:

É quase como se eu dissesse assim: “sabe aquilo que você quer ser? Eu cheguei lá”, então, isso me dá autoridade para falar dos assuntos” (Professor 6, 5 de julho de 2018. 16:57).

Os DRs rejeitam o crescente discurso popular do professor contemporâneo não mais como um professor, mas como facilitador, mentor ou *coach*. Para eles, seu papel é o de Professor, responsável pela definição dos objetivos e definição das estratégias, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem. Nesse discurso, é possível perceber uma confusão dos termos, uma vez que o facilitador é academicamente usado não como um substituto ao professor, mas como a descrição de um de seus papéis (Kolb et al., 2014), trabalhando como um facilitador do processo de aprendizagem e não como um facilitador do trabalho dos discentes.

O estudo de caso sugere a aceitação da proposição 8 - o desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento, por parte do próprio docente, de sua atividade no campo da profissionalidade (Freire, 1996; Machado; 2016, Masetto, 2012; Santos & Silva, 2019), sendo o docente referência (DR) um profissional da Educação, com formação didática permanente e foco na aprendizagem dos estudantes. A docência está no campo da profissionalização, devendo o docente saber, saber fazer e saber ser, exigindo especialização e comprometimento (Guolla, 1999; Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014; Sharma, 1995; Tardif, 2000).

FORMAÇÃO DIDÁTICA ESPECÍFICA, CONTINUADA, PRÁTICA E INFLUENCIADA POR BONS EXEMPLOS

Treinamentos docentes e a Aprendizagem na Prática, aparecem como as principais formas de formação do DR, mencionadas por oito entre onze DRs, sendo que os treinamentos aparecem com destaque entre os docentes das Escolas 2 e 3. Segundo o Professor 3:

Sim, na verdade, o seguinte, isso talvez seja um trunfo, especificamente da Escola 2, como eu tive a oportunidade de (//) a primeira vez que eu lecionei foi pela Escola 2,

entre o período de ser escalado e um ano e meio depois de lecionar na primeira turma, eu passei por um processo de três ou quatro meses de treinamento com aulas *full time* para me tornar um bom professor, então eu tive a oportunidade de fazer vários cursos na Escola 2 que envolviam a dinâmica de apresentação, como dar curso, como lecionar para adultos, como envolvê-los com atividades audiovisuais (Professor 3, 16 de maio de 2018. 13:9).

A análise ainda destaca a importância da influência de bons docentes durante a vida estudantil do DR – dos onze DRs entrevistados, sete declaram ter se inspirado em seus bons professores para desenvolverem seus estilos de docência, corroborando a discussão, proposta por Castanho (2009), acerca dos professores marcantes.

O DR também busca outras fontes de inspiração para seu desenvolvimento didático: trocar experiências com outros professores, emprestar técnicas e abordagens das artes e esportes (teatro, clown, artes marciais), trazer práticas de treinamentos gerenciais para dentro da sala de aula e passar por estágios docentes ou trabalhar como professores assistentes em início de carreira. O Professor 8 teve, por exemplo, na formação religiosa na APEC (Associação Pró-Evangelização de Crianças), uma importante referência:

Aí eu fui me qualificar, não é, quando eu tinha mais ou menos uns quinze anos eu fui me qualificar na Associação Pró-Evangelização de Crianças... Nossa, todo professor deveria fazer para deixar de ser retardado. Cara, ninguém ensina tão bem como evangélico [riso], é assim, é didática na veia, é super didático (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:11).

Ao falar sobre a formação do docente, Machado (2016a, p. 29) afirma: “estamos docentemente condenados a aprender continuamente ou a perecer profissionalmente” e assim, a análise do estudo de caso a luz do referencial teórico corrobora as proposições 6 e 7 – o desempenho docente é influenciado pela formação didática específica e continuada (Cunha, 2006; Finch et al., 2013; Miranda et al., 2012, 2013).

A CENTRALIDADE NA APRENDIZAGEM

A identidade *work-ready* de estudantes de pós-graduação *lato sensu* (Erwing & Erwing, 2017) favorece o aumento do foco na aprendizagem, ao estimular sua participação, ampliando seu envolvimento e questionamento e expandindo

a aceitação de ambiguidades, ponto crítico para aplicação prática de conceitos e teorias. Ao reconhecer o estudante como profissional em desenvolvimento, o DR espera e conta com uma relação colaborativa entre professor e estudante, aumentando a distribuição da responsabilidade pelo processo de aprendizagem. O estudante de pós-graduação *lato sensu* é um cidadão e um profissional em desenvolvimento para o DR, e sua função como docente está relacionada a ajudar o estudante nesse processo de construção além da disciplina em curso. Para os DRs, os conteúdos atuam como meios para o desenvolvimento de competências, sendo necessário o entendimento do conhecimento prévio dos discentes e empatia para compreender o momento de vida atual e suas motivações, limitações e ansiedades.

Os DRs se consideram prestadores de serviços para múltiplos clientes, envolvendo os alunos, os empregadores e a sociedade como um todo. Mesmo conscientes da importância da satisfação dos discentes em suas avaliações frente às Escolas, os DRs destacam que não podem somente oferecer o que os alunos querem, mas destacam o que os alunos precisam para formação e desenvolvimento. Nesse sentido, eles são mediadores de interesses para sensibilizar os estudantes da importância do desenvolvimento das competências em questão. Ao trabalharem para formação de melhores profissionais, e se preocuparem com as consequências no mercado e na sociedade, os DRs têm os empregadores, as empresas e a sociedade como clientes, e o estudante como colaborador e responsável na construção de valor. Em todos esses casos, o aprendizado do aluno está no centro do processo.

A análise sugere que o desempenho docente seja influenciado positivamente pelo reconhecimento da necessidade de centralidade do estudante no processo de ensino e aprendizagem, compreendendo e valorizando sua experiência prévia e seu momento, conforme apresentado nas proposições 1, 2 e 4 (Knowles, 1973; Machado, 2011; Machado, 2016a; Noffs & Rodrigues, 2011; Bonwell & Eison, 1991; Freire, 1996; Rogers, 2011) – o desempenho docente é influenciado pela valorização da experiência e conhecimento prévio do aluno; o desempenho docente é influenciado pela valorização da centralidade do estudante no processo de aprendizagem; o desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento do desenvolvimento de competências como objetivo do processo de aprendizagem.

A FORMA DE AJUDAR A APRENDER ESTÁ EM EVOLUÇÃO

Os DRs declaram que estão passando por um momento de mudança na forma de lecionar, reconhecendo que não fazem mais como faziam no passado ao mesmo tempo que se sentem pressionados para algo ainda mais arrojado. Essa cobrança ocorreria mais por parte das Escolas do que dos próprios estudantes.

A valorização da prática e a adoção de metodologias ativas no processo de ensino e aprendizagem parecem estar mais difundidas e valorizadas no meio empresarial do que no meio acadêmico. Para os DRs, existe uma valorização exagerada das metodologias ativas e uma aplicação muitas vezes desconectada aos objetivos de aprendizagem. Os DR acreditam no potencial das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, porém sempre com um propósito alinhado ao objetivo da aula. O Professor 11 relata seu contato com metodologias ativas:

E aí eu gostei muito dessas metodologias, na empresa também tinha muita metodologia empresarial, que eles passam os cursos todos, de mãos à massa, que é o que faz muito sentido na empresa. Você vai, por exemplo, muito teórico, os caras não gostam. E aí eu fui lembrando e fui guardando todo esse material lá em casa e muito do que eu [fui] colocando nas minhas aulas, nas atividades em sala era muito de vivência na empresa (Professor 11, 18 de junho de 2018:11:18).

Os DRs trabalham com uma mescla de diferentes estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem, porém, as aulas expositivas e expositivas-dialogadas aparecem mais frequentemente, complementadas por uma combinação de métodos ativos, como resolução de exercícios, resolução e discussão de casos e projetos. Os entrevistados também declaram a utilização de leituras para aumento de repertório; a exposição para aumento de repertório e sensibilização; as discussões para geração de tensão e interesse, bem como desconstrução das crenças prévias, reordenação do conhecimento e sistematização do conhecimento tácito; e a prática, na forma de exercícios, projetos, casos e desafios, para a operacionalização e consolidação.

Para aumentar o engajamento dos estudantes no desenvolvimento de competências, os problemas, projetos e estudos de caso podem ser oferecidos com nomes mais contemporâneos e atrativos, como desafio ou *pitch elevator*, por exemplo. A adoção de métodos ativos parece estar ligada não só ao aumento da aprendizagem, mas também ao aumento da satisfação dos estudantes, conside-

rando a disposição em aprender como um influenciador da aprendizagem. Sobre a crescente cobrança em relação à uma maior adoção de inovação pedagógica, alguns DRs se mostram céticos, não tendo ainda clareza se se trata de algo positivo para a aprendizagem ou apenas um modismo que não trabalha para a aprendizagem em si.

Os DRs trabalham com diferentes estilos de aprendizagem (Kolb et al., 2014; Kolb, 1984) e dinâmicas de aprendizagem (Fialho, et al., 2008; Machado, 2015; Polanyi, 1983; Takeuchi & Nonka, 2004), assumindo diferentes papéis como educadores (Kolb et al., 2014) e gerando a tensão necessária para o processo de aprendizagem. Dessa forma, a análise integrada dos casos sugere a aceitação da proposição 3 e aceitação parcial da proposição 5 – o desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento e estímulo a diferentes formas de aprendizagem (Illeris, 2013;; Kolb et al., 2014); o desempenho docente é influenciado pela adaptação do papel do docente, de acordo com o objetivo de aprendizagem definido (Kolb et al., 2014).

Considerações Finais

O artigo é fruto de um estudo de caso múltiplo realizado com onze docentes referência (DR), quatro coordenadores de curso, em três Escolas de Negócios. Seu objetivo foi organizar o conhecimento acerca dos fatores didáticos contribuintes ao desempenho docente em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing.

Pela perspectiva científica, o estudo investigou uma importante lacuna (Donthu et al., 2021), destacando a importância da formação didática específica e continuada para os docentes de cursos de pós-graduação *lato sensu*, com desenvolvimento do docente dentro do campo da profissionalização, com a centralidade no aluno, adoção de novas técnicas didáticas coerentes com os objetivos de aprendizagem e constante atualização técnica. O artigo tem como contribuição científica (i) a identificação e organização dos fatores didáticos contribuintes ao desempenho docente, apresentados na tabela 1, bem como (ii) a discussão acerca das proposições estabelecidas com base no referencial teórico a luz da análise dos casos múltiplos pesquisados. Num cenário dentro da área de Administração, a conexão

com a prática gerencial merece destaque. Como contribuição gerencial e social, os estudos que visam a melhoria da formação do docente podem contribuir para o desenvolvimento da sociedade, com a formação de profissionais melhor preparados, por meio do aumento da qualidade das Escolas de Negócios e melhor aproveitamento dos investimentos em Educação e formação do cidadão.

Este estudo foi realizado considerando a modalidade presencial e destacou que o docente referência é um profissional da Educação, com formação didática permanente e foco na aprendizagem dos estudantes, sendo seu desempenho influenciado por sua formação didática específica e continuada, pela valorização da experiência e conhecimento prévio do aluno, pela valorização da centralidade do estudante no processo de aprendizagem, pelo reconhecimento do desenvolvimento de competências como objetivo do processo de aprendizagem. Como um estudo qualitativo exploratório, a presente pesquisa apresenta as limitações inerentes ao método, não sendo possível generalizações das conclusões para outros casos não estudados. A entrevista em profundidade pode apresentar como limitação o viés do entrevistador, mitigado pela adoção de uma postura hermenêutica e busca de mais de uma fonte de evidência do longo da investigação.

O estudo sugere que o docente referência reconhece e valoriza diferentes formas de aprendizagem, ligadas sempre aos diferentes objetivos de aprendizagem. Dadas as diferenças entre a prática docente presencial, virtual ou híbrida (Neuenfeldt et al, 2021), futuros estudos podem aprofundar a discussão sobre os fatores contribuintes para o desempenho docente em diferentes modalidades. Mais do que isso, a análise das entrevistas sugere que outros fatores, além dos didáticos, influenciam a prática docente, como técnicos (formação científica, prática gerencial) e pessoais (propósito, história de vida). Futuros estudo podem aprofundar essa investigação, ainda qualitativa, para compreender os fatores contribuintes ao desempenho docente de forma mais ampla.

Referências

Aguiar, J. , Correia, P. R. M.. (2013). Como fazer bons mapas conceituais? Estabelecendo parâmetros de referências e propondo atividades de treinamento. *Revista Brasileira de pesquisa em Educação em Ciências*, v. 13, n. 2, p. 141-157.

- Alcaniz, L., Aguado, R. & Retolaza, J. L.. (2020). New business models: Beyond the shareholder approach. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 22, p. 48-64, <https://doi.org/10.7819/rbgn.v22i1.4035>
- Anastasiou, L. G. C., Alves, L. P. (2004). . *Processo de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em sala de aula*. Joinville: Univille.
- Ausubel, D. P. *The acquisition and retention of knowledge: A cognitive view*. Springer Science & Business Media, 2012.
- Bacellar, F. C. T., Ikeda, A. A. . (2011). Evolução do ensino de marketing: um breve histórico. *Organizações & Sociedade*, v. 18, p. 487-511. <https://doi.org/10.1590/S1984-92302011000300008>.
- Bacon, D. R. (2016). Reporting actual and perceived student learning in education research. *Journal of Marketing Education*, v. 38, n. 1, p. 3-6. <https://doi.org/10.1177/0273475316636732>
- Bandeira-de-Melo, R. (2010). Softwares em pesquisa qualitativa. In: *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (p. 460). Saraiva.
- Bardln, L.. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições, v. 70, p. 225,.
- Bhattacharjee, D., Ravishankar, K. V. (2016). What do MBA students think of teacher evaluations?. *Indian Journal of Industrial Relations*, p. 646-659.
- Bonwell, C. C., Eison, J. A. (1991). Active learning: Creating excitement in the classroom. *ASHE-ERIC higher education reports*. ERIC Clearinghouse on Higher Education, The George Washington University, One Dupont Circle, Suite 630, Washington, DC 20036-1183.
- Brandão, J. M. F., Da Silva, A. B.. (2017). Fatores mediadores da aprendizagem na educação a distância em Administração Pública. *Administração Pública e Gestão Social*, v. 9, n. 4, p. 265-275. <https://doi.org/10.21118/apgs.v9i4.5058>.
- Castranho., M. E. (2009). Sobre professores marcantes. In: Castanho, S.; Castanho, M. E. (Org.). *Temas e textos em metodologia do ensino superior*. (p. 153-163) 6ª edição. Campinas Papirus.
- Cunha, M. I. (2009). Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. In: Pimenta, S. G. & Almeida, M. I. (Org.). *Pedagogia Universitária*. (p. 211-235) São Paulo: Editora da USP.
- David, F. R.; David, M. E.; David, F. R. (2011).What are business schools doing for business today?. *Business Horizons*, v. 54, n. 1, p. 51-62, 2011. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2010.09.001>.
- Dickinson, R., Herbst, A. & O'Shaughnessy, J. (1983). What are business schools doing for business?. *Business Horizons*, v. 26, n. 6, p. 46-51. [https://doi.org/10.1016/0007-6813\(83\)90046-0](https://doi.org/10.1016/0007-6813(83)90046-0).
- Donthu, N., Kumar, S., Mills, A. & Pattnaik, D.. (2021). Journal of marketing education: A retrospective overview between 1979 and 2019. *Journal of Marketing Education*, v. 43, n. 2, p. 139-158. <https://doi.org/10.1177/0273475321996026>.
- Duncan, J. ; West, R. (2018). *Educational Research and Reviews*, v.13, n.1, p. 1-11.
- Estelami, H. (2015). The Effects of Survey Timing on Student Evaluation of Teaching Measures Obtained Using Online Surveys. *Journal of Marketing Education*, 37(1), 54–64.
- Ewing, D. R., & Ewing, R. L. (2017). Leveraging experiential learning to encourage role transition from “student” to “professional”: insights from identity theory. *Journal of Marketing Education*, 39(3), 132–144.
- Fialho, F. A. P., Fialho,, G. M., Macedo, M. & Mitidieri, T. da C. (2008). *Gestão da sustentabilidade na era do conhecimento*. Visual Books.

- Finch, D., Nadeau, J. & O'Reilly, N. (2013). The future of marketing education: A practitioner's perspective. *Journal of Marketing Education*, v. 35, n. 1, p. 54-67. <https://doi.org/10.1177/0273475312465091>.
- Fitzgerald, R., Anderson, M. & Thompson, R.. (2015). Adding value: Open online learning and the MBA. *Electronic Journal of e-learning*, v. 13, n. 4.
- Flick, U. (2004). *Introdução à pesquisa qualitativa*. 2ª Edição. Porto Alegre: Bookman.
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (25th ed.). São Paulo: Editora Paz e Terra.
- Furquim, L., Pluskwik, E. & Wiggins, S.. (2015). Shifting facilitator roles: The challenges and experiences of tutors within Aalborg and Maastricht PBL settings. Unpublished manuscript. *Master of Problem Based Learning in Engineering and Science (MPBL)*. Aalborg University, Denmark.
- Galli, G. V. (2012). *A educação continuada na constituição da pessoa do gestor em marketing contemporâneo*. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Gruber, T., Lowrie, A., Brodowsky, G. H., Reppel, A. E., Voss, R. & Chowdhury, I. N. (2012). Investigating the influence of professor characteristics on student satisfaction and dissatisfaction: A comparative study. *Journal of Marketing Education*, v. 34, n. 2, p. 165-178. <https://doi.org/10.1177/0273475312450385>.
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: Applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory And Practice*, v. 7, n. 3, p. 87-97. <https://doi.org/10.1080/10696679.1999.11501843>.
- Horney, N., Pasmore, B., O'Shea, T. (2010). Leadership agility: A business imperative for a VUCA world. *People and Strategy*, v. 33, n. 4, p. 32.
- Illeris, K. (2013). *Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. Teorias contemporâneas da aprendizagem*. Porto Alegre: Penso, p. 15-30.
- Irigaray, H. A. R., Oliveira, L. B., Barbosa, E. S. T. & Morin, E. M. (2019). Employment relationships and meaning of work: a research with higher education professors. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, v. 20, <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMG190070>.
- Kerr, G., Kelly, L. (2017). IMC Education and Digital Disruption. *European Journal of Marketing*, v. 51, n. 3, p. 406-420. <https://doi.org/10.1108/EJM-08-2015-0603>.
- Kitchlew, N. (2020). Does Executive MBA Deliver? Exploration of Developmental Outcomes and Participants' Perceptions of Delivery Effectiveness. *Journal of Management and Research*, v. 7, n. 2, p. 222-251. <https://doi.org/10.29145/jmr/72/070208>.
- Knowles, M. (1973). *The adult learner: a neglected species*. Houston: Gulf Publishing Company.
- Kolb, A. Y., Kolb, D. A., Passarelli, A. & Sharma, G. (2014). On becoming an experiential educator: The educator role profile. *Simulation & Gaming*, v. 45, n. 2, p. 204-234. <https://doi.org/10.1177/1046878114534383>.
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Prentice Hall International Editions.
- Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. *Marketing 4.0*. Hoboken: Wiley. 2017.
- Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. *Marketing 5.0*. Hoboken: Wiley. 2021.
- Lima, J. P. R., Procópio de Araujo, A. M. (2019). Tornando-se Professor: Análise do Processo de Construção da Identidade Docente dos Professores de Contabilidade. *Advances in Scientific & Applied Accounting*, v. 12, n. 2. <http://dx.doi.org/10.14392/asaa.2019120204>.

- Lorenz, C.. (2012). If you're so smart, why are you under surveillance? Universities, neoliberalism, and new public management. *Critical Inquiry*, v. 38, n. 3, p. 599-629. <https://doi.org/10.1086/664553>.
- Machado, N. J. (2001). A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados*, v. 15, p. 333-352. <https://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200018>.
- Machado, N. J. (2011). *Epistemologia e Didática* (7th ed.). São Paulo: Cortez.
- Machado, N. J. (2015). *Conhecimento como um valor*. São Paulo: LF - Livraria da Física.
- Machado, N. J. (2016). *A formação do professor*. São Paulo: Livraria da Física.
- Maranhão, C. M. S. A., Paula, A. P. P. (2009). Reflexões sobre a indústria cultural e o ensino em administração. *Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Administração*, v. 1, n. 2. <https://doi.org/10.9771/pcr.v10i1.16797>.
- Masetto, M. T. (2012). *Competência pedagógica do professor universitário*. Summus Editorial: São Paulo.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis: theoretical foundation, basic procedures and software solution*. Klagenfurt: Beltz.
- Melo, M. F. S., Pião, R. S., Campos-Silva, W. L. & Vieira, J. G. V. (2020). The relationship between corporate social responsibility and competitiveness: proposition of a theoretical model moderated by participation in global value chains. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 21, p. 722-739. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v21i4.4018>.
- Miranda, G. J., Nova, S. P. C. & Cornacchione Jr., E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, v. 23, p. 142-153. <https://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>.
- Miranda, G. J., Nova, S. P. C. C. & Cornacchione Jr., E. B.. (2013). Ao mestre com carinho: relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em Contabilidade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, v. 15, p. 462-480. <https://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>.
- Mora, H. , Ferrandez, A., Gil, D. & Peral, J. (2017). A computational method for enabling teaching-learning process in huge online courses and communities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, v. 18, n. 1, p. 225-246. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v18i1.2637>.
- Neuenfeldt, D. J., Michel, R. C., Schuck, R. J., & Neuenfeldt, A. E. (2021). Diferenças entre Ensino Presencial e Virtual: Percepções de Estudantes da Graduação. *EaD Em Foco*, 11(2).
- Noffs, N. A., Rodrigues, C. M. R. (2011). Andragogia na Psicopedagogia: a atuação com adultos. *Revista Psicopedagogia*, v. 28, n. 87, p. 283-292.
- Nonaka, Ikujiro; Takeushi, Hirotaka (2004). *Criação do conhecimento na empresa: como as empresas japonesas geram a dinâmica da inovação*. Rio de Janeiro: Campus.
- Pimenta, S. G., Anastasiou, L. G. C. (2005). *Docência no ensino superior*. *Docência no Ensino Superior*, 2. Ed; São Paulo: Cortez.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.
- Quinn, R. E. (2003). *Competências Gerenciais: Princípios e Aplicações*. Elsevier.
- Reisenwitz, T. H. (2016). Student evaluation of teaching: an investigation of nonresponse bias in an online context. *Journal of Marketing Education*, v. 38, n. 1, p. 7-17. <https://doi.org/10.1177/0273475315596778>.
- Rodrigues, I. M. F. M. et al. (2012). Gamification as a new trend in the co-creation process. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, v. 22. <https://doi.org/10.1590/1678-6971/eRAMR210132>.

- Rogers, J. (2011). *Aprendizagem de adultos: fundamentos para educação corporativa*. Porto Alegre: Artmed, v. 5.
- Roldão, M.. (2005). Profissionalidade docente em análise-especificidades dos ensinos superior e não superior. *Nuances: estudos sobre educação*, v. 12, n. 13. <https://doi.org/10.14572/nuances.v12i13.1692>.
- Sacristán, J. G. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: Novoa, A. (org.) *Profissão professor*. Porto: Porto Editora. p. 63-92.
- Santos, G. T., Silva, A. B. (2019). “Mergulhando” nos Significados e Revelando Concepções do Ser Professor na Administração. *RAM. Revista de Administração Mackenzie*, v. 20. <https://doi:10.1590/1678-6971/eRAMG190144>.
- Schlee, R. P., Karns, G. L. (2017). Job requirements for marketing graduates: Are there differences in the knowledge, skills, and personal attributes needed for different salary levels?. *Journal of Marketing Education*, v. 39, n. 2, p. 69-81. <https://doi.org/10.1177/0273475317712765>.
- Sebastianelli, R. , Swift, C. & Tamimi, N. (2015). Factors affecting perceived learning, satisfaction, and quality in the online MBA: A structural equation modeling approach. *Journal of Education for Business*, v. 90, n. 6, p. 296-305. <https://doi.org/10.1080/08832323.2015.1038979>.
- Sharma, C. L. (1995). Essentials of effective teaching. *International Journal of Sociology and Social Policy*, v. 15, n. 6, p. 68-85. <https://doi.org/10.1108/eb013216>.
- Silva, A. B., Lima, T. B., Sonaglio, A. L. B. & Godoi, C. K. (2012). Dimensões de um sistema de aprendizagem em ação para o ensino de administração. *Administração: Ensino e Pesquisa*, v. 13, n. 1, p. 11-46. <https://doi.org/10.13058/raep.2012.v13n1.97>.
- Slomski, V. G., Lames, E. R., Megliorini, E. & Lames, L. D. C. J. (2013). Saberes da docência que fundamentam a prática pedagógica do professor que ministra a disciplina de gestão de custos em um curso de ciências contábeis. *Revista Universo Contábil*, v. 9, n. 4, p. 70-89. <http://dx.doi.org/10.4270/ruc.20139>.
- Stroebe, W. (2016). Why good teaching evaluations may reward bad teaching: On grade inflation and other unintended consequences of student evaluations. *Perspectives on Psychological Science*, v. 11, n. 6, p. 800-816.
- Tardif, M. (2012). *Saberes docentes e formação profissional*. Editora Vozes Limitada.
- Ly, C. T. M., Vickers, M. H. & Fernandez, S. (2015). Master of Business Administration (MBA) student outcomes in Vietnam: Graduate student insights from a qualitative study. *Education+ Training*, v. 57, n. 1, p. 88-107. <https://doi.org/10.1108/ET-08-2013-0104>.
- Vogt, M. S. L., Alves, E. D. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Educação*, p. 195-214.
- Walsh, A., Powell, P. (2020). Re-imagining the MBA: an arts-based approach. *Higher Education Pedagogies*, v. 5, n. 1, p. 148-164. <https://doi.org/10.1080/23752696.2020.1797523>.
- Wood Jr., T., Cruz, J. F. P. (2014). MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. *Cadernos EBAPÉ*, v. 12, p. 26-44. <https://doi.org/10.1590/S1679-39512014000100004>.
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de Caso: Planejamento e métodos*. Bookman Editora.