

## **VOCÊ TRABALHA OU SÓ DÁ AULA? A PROFISSIONALIDADE E OS FATORES DIDÁTICOS CONTRIBUINTES AO DESEMPENHO DOCENTE EM MARKETING.**

### **Autoria**

Alexandre Borba Salvador - alexandre.salvador@usp.br

Prog de Pós-Grad em Admin/Faculdade de Economia, Admin e Contab - PPGA/FEA/USP - Universidade de São Paulo

MBA Executivo/ESPM - Esc Sup de Prop e MKT de São Paulo/Ass Esc Sup de Prop e MKT

ANA AKEMI IKEDA - anaikeda@usp.br

Prog de Pós-Grad em Admin/Faculdade de Economia, Admin e Contab - PPGA/FEA/USP - Universidade de São Paulo

### **Resumo**

É um desafio para as escolas de Marketing tradicionais ajustarem-se ao desafio de desenvolverem, ao mesmo tempo, competências técnicas e comportamentais de um profissional-estudante exigente e inserido em um contexto mais incerto. Esse desafio passa pela mudança na centralidade no aprendizado, na relação com o estudante, no papel assumido por docentes e discentes, na adoção de inovação em educação e na atualização constante dos conteúdos trabalhados. 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, por meio da realização de um estudo de caso múltiplo tendo o docente-referência como objeto de pesquisa. Após analisar diferentes fontes de evidência em onze casos inseridos em três diferentes contextos, o estudo sugere que o desempenho docente seja fruto da prática docente, influenciada pela formação didática permanente de um docente profissional, centrado na aprendizagem dos alunos e disposto a aprender novas formas de ajudar os alunos a aprenderem constantemente.



## VOCÊ TRABALHA OU SÓ DÁ AULA? A PROFISSIONALIDADE E OS FATORES DIDÁTICOS CONTRIBUINTES AO DESEMPENHO DOCENTE EM MARKETING.

### SUMÁRIO

É um desafio para as escolas de Marketing tradicionais ajustarem-se ao desafio de desenvolverem, ao mesmo tempo, competências técnicas e comportamentais de um profissional-estudante exigente e inserido em um contexto mais incerto. Esse desafio passa pela mudança na centralidade no aprendizado, na relação com o estudante, no papel assumido por docentes e discentes, na adoção de inovação em educação e na atualização constante dos conteúdos trabalhados. 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, por meio da realização de um estudo de caso múltiplo tendo o docente-referência como objeto de pesquisa. Após analisar diferentes fontes de evidência em onze casos inseridos em três diferentes contextos, o estudo sugere que o desempenho docente seja fruto da prática docente, influenciada pela formação didática permanente de um docente profissional, centrado na aprendizagem dos alunos e disposto a aprender novas formas de ajudar os alunos a aprenderem constantemente.

**Palavras-chave:** Educação em Marketing, Educação Continuada, Docência em Marketing

### INTRODUÇÃO

As competências exigidas antes apenas da alta direção passaram a ser cobradas dos líderes nos diversos níveis das organizações (Quinn, Faerman, Thompson, & McGrath, 2003). Mudaram as competências exigidas para os gestores contemporâneos, que, além do conhecimento técnico e gerencial, passam a ser cobrados por mais flexibilidade e credibilidade, capacidade de tomada de decisão em ambiente de incerteza e capacidade analítica para antecipar as mudanças, equilibrando competências ligadas à *performance* com agilidade (Horney, Pasmore, & O'Shea, 2010). Contudo, ainda resistem dúvidas sobre a capacidade das escolas de negócios de prepararem os executivos para os dilemas reais da prática. Desde o início da década de 1980, pesquisadores defendem que as escolas de negócios precisariam fechar as lacunas em relação às necessidades dos estudantes executivos. Dickinson, Herbst e O'Shaughnessy (1983) criticam a formação dos profissionais de Administração, destacando que as escolas deveriam estimular a formação de gestores mais criativos, competentes e flexíveis. Para os autores, as escolas de negócios estariam desinteressantes ao valorizarem pouco o conhecimento aplicado e replicarem os modelos de forma burocrática (Dickinson, Herbst, & O'Shaughnessy, 1983).

A área de Marketing, responsável pelo entendimento dos mercados, elaboração da proposta de valor e comunicação com a sociedade, é diretamente influenciada pelas alterações no meio social e no ambiente de negócio. A sociedade como um todo ganhou relevância, e o olhar para o consumidor evoluiu, passando-se a considerá-lo como pessoa em sua plenitude, tendo início a fase do marketing centrado no humano (*human-centric marketing*), considerando-se a jornada de compras de uma forma mais ampla e profunda (Kotler, Kartajaya, & Setiawan, 2017). Diferentes estudos 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. A associação de competências técnicas (*hard skills*) e comportamentais (*soft skills*) seria a forma de contribuir para o atingimento dos graus mais elevados de realização pessoal, de sucesso na carreira e do bom exercício do trabalho (Bacon, 2017; Finch, Nadeau, & O'Reilly, 2013b; Galli, 2012; Kerr & Kelly, 2017; Schlee & Karns, 2017).

É um desafio para as escolas de Marketing tradicionais ajustarem-se ao desafio de desenvolverem, ao mesmo tempo, competências técnicas e comportamentais de um profissional-estudante exigente e inserido em um contexto mais incerto. Esse desafio passa pela mudança na centralidade no aprendizado, na relação com o estudante, no papel assumido por docentes e discentes, na adoção de inovação em educação e na atualização constante dos conteúdos trabalhados (Duncan & West, 2018; Ewing & Ewing, 2017; Honea, Castro, & Peter, 2017; Krishen, 2013). Nesse cenário marcado por (i) aumento da preocupação dos profissionais de marketing com a educação continuada, (ii) mudança acelerada no ambiente de marketing, (iii) questionamentos sobre a adequação dos docentes, torna-se fundamental aprender com os docentes de Marketing que se destacam pelo desempenho em sala. 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, por meio da realização de um estudo de caso múltiplo tendo o docente-referência como objeto de pesquisa.

## 2. REFERENCIAL TERÓRICO

Didática diz respeito a como ensinar algo a alguém, não fazendo sentido um ensinar sem um aprender. Se, no século XVII, a didática era entendida como “o artifício universal para ensinar a todos todas as coisas” (Placco & Almeida, 2014, p. 51), hoje compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem acontece em uma determinada cultura, dependendo de pessoas concretas e específicas, sendo que a Didática estuda os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino (Placco & Almeida, 2014).

### 2.1 A construção do conhecimento e o processo de aprendizagem em adultos

Enquanto a construção de conhecimento na era industrial buscava eliminar o paradoxo, a sociedade do conhecimento enxerga, no entendimento do paradoxo, a construção do conhecimento, afirmando que “se pudermos colocar luz sobre os paradoxos, então o mundo ficaria diferente e menos ameaçador” (Takeuchi & Nonaka, 2004, p. 2). Conhecimento explícito e conhecimento tácito apresentam-se, então, como dois componentes do conhecimento, considerados como dicotômicos e aparentemente opostos. O conhecimento explícito poderia ser expresso em palavras e números, compartilhado na forma de dados, fórmulas, visuais, especificações. O conhecimento tácito, por sua vez, não é de fácil percepção e expressão, sendo dificilmente formulado e comunicado, contendo um grande componente cognitivo (Takeuchi & Nonaka, 2004). A Escola tradicional tem valorizado o conhecimento objetivo e explícito em detrimento do conhecimento pessoal e tácito. Assim como conhecemos mais do que podemos declarar explicitamente, o professor poderia ensinar mais do que o faz explicitamente e a construção do conhecimento passaria pela valorização e pela alternância entre diferentes formas de conhecimento (Fialho, Fialho, Macedo, & Mitidieri, 2008; Machado, 2015; Machado, 2001).

Conhecer é compreender o significado, e o processo de significação passa pelo processo de abstração. As abstrações não constituem um fim *per se*, mas sim, mediações para a possibilidade de conhecimento. Conhecimentos são interpretações, baseadas em informações, construídas a partir de dados, com o objetivo de estimular as inteligências e Gardner (1993) trouxe luz ao conceito de inteligência ao propor a adoção de inteligências múltiplas, fazendo evoluir a visão que valorizava apenas a dimensão lógico-matemática e passando a considerar inteligência como um espectro de competências, incluindo as dimensões linguística, musical, corporal-sinestésica, espacial, intrapessoal e interpessoal. Posteriormente, Machado (2011) considerou a evolução de

sete inteligências para oito, incluindo a pictórica, passando a formar quatro pares de competências nesse espectro ampliado. “A pressuposição implícita é a de que toda criança teria a possibilidade de um desenvolvimento global de suas competências, podendo revelar-se especialmente inteligente em uma ou mais áreas de interesse” (Machado, 2011, p. 95).

Lecionar envolve mais do que saber e falar o que se sabe para os alunos. O objetivo último do ensinar é o desenvolvimento do aprendiz. Sem o aprendizado, o ensino perde a razão de sua existência. Para o professor de educação dinamarquês Knud Illeris, aprendizagem poderia ser definida de forma ampla 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 e um processo psicológico interno de elaboração e aquisição. O indivíduo constrói ou interpreta suas estruturas mentais ativamente, estruturas essas descritas metaforicamente como esquemas mentais, e a compreensão do novo dependeria da forma como ele se conecta aos esquemas já definidos (Piaget, 1952, citado por Illeris, 2013).

Em seu ensaio *Education as engineering*, de 1892, Dewey destacou que a educação deveria estimular o desenvolvimento de ideias, com visão crítica e criativa, para a transformação da realidade, e não buscar a perpetuação da forma de pensamento científico até então desenvolvido (Dewey, 2009). Em 1926, a obra de Eduard Linderman *The Meaning of Adult Education* estabeleceu os fundamentos para uma teoria sobre a aprendizagem em adultos, destacando a forma como estes aprendem. Na década de 1970, o educador norte-americano Malcolm Knowles (1913-1997) popularizou o termo “andragogia”, cunhado inicialmente pelo alemão Alexander Knapp (1799-1869), apontando as particularidades da aprendizagem de adultos e destacando: (i) a importância do reconhecimento da necessidade de aprender; (ii) a valorização do autoconceito de serem responsáveis por sua própria vida; (iii) a existência de experiência prévia; (iv) a prontidão para o aprendizado conectado à identificação de seus ganhos; e (v) a motivação, derivada de pressões internas e externas. 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).

A educação focada no aprendizado vem ganhando aceitação desde o início do século XXI, com a aplicação de diferentes estratégias, técnicas e dinâmicas de ensino (Anastasiou & Alves, 2009; Kolb et al., 2014). Anastasiou & Alves (2009) destacam que, enquanto o método tradicional de educação prioriza a memorização pela repetição, o processo de “ensinagem”, fruto do trabalho em conjunto entre professores e alunos como corresponsáveis pelo ensino e aprendizagem, envolve operações mais complexas do pensamento, como comparação, síntese, observação, classificação, interpretação, crítica, busca de suposições, imaginação, obtenção e organização de dados, levantamento de hipóteses, aplicação de fatos e princípios a novas situações, decisão e planejamento de projetos e pesquisa. O foco na aprendizagem pressupõe, portanto, uma preocupação maior 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 da estratégia de ensino a ser adotada. Para Anastasiou e Alves (2009, p. 76), “as estratégias visam à consecução de objetivos, portanto, há que ter clareza sobre aonde se pretende chegar naquele momento com o processo de ensinagem”. Considerar que professores e alunos passam a ser os responsáveis por “fazer a aula” exige uma revisão da estratégia de aula, passando-se a considerar o estudante como parte ativa da aula, e a utilização de estratégias de trabalhos em grupo ganha destaque. Para Rogers (2011), a aprendizagem aumentaria com a centralização do processo no

aluno e, para tanto, este deveria ter seu nível de autoconsciência aumentado, estimulado pelo professor, para conseguir compreender “o que eu sei? O que eu não sei? O que eu não sei que não sei?” (Rogers, 2011, p. 63). A aprendizagem ativa e a aprendizagem centrada no estudante poderiam ainda trazer como benefícios adicionais o aumento da satisfação do corpo discente por meio: (i) do aumento da significação da aprendizagem; (ii) de seu maior envolvimento com o projeto; (iii) do reconhecimento de seu amadurecimento como sujeito responsável pelo resultado; (iv) do maior envolvimento social como produto do processo colaborativo; (v) da eventual aproximação com a comunidade; e (vi) da distribuição dos esforços e da construção de conhecimento ao longo de toda a disciplina ou curso (Alcalde & Nagel, 2016; Bittencourt, 2016; Furquim, Pluskwik, & Wiggins, 2015; Grabinger, Dunlap, & Duffield, 1997; Jull & Romeo, 2016).

## 2.2 SETE como métrica de avaliação do desempenho docente

A eficácia dos professores estaria sendo cada vez mais medida por meio de avaliações feitas pelos estudantes, também conhecidas como avaliação de reação ou *student evaluations of teaching effectiveness* (SETE), sobretudo a partir do nível superior e especialmente em escolas de negócios (Estelami, 2015; Reisenwitz, 2016b; Stroebe, 2016). SETE são avaliações de dados primários, obtidos com uso de questionário auto preenchível, com o objetivo de avaliar o desempenho docente pela perspectiva dos estudantes (Guolla, 1999). Seu principal uso deve servir ao desenvolvimento contínuo do docente com base na avaliação do serviço por ele prestado. Validade e confiabilidade têm sido pontos de crítica aos instrumentos de avaliação de ensino ao longo do tempo. As principais críticas residem sobre a existência de um efeito halo, estímulo a leniência por parte de professores que buscam boas avaliações (Bacon, 2016; Bhattacharjee & Ravishankar, 2016; Reisenwitz, 2016a; Stroebe, 2016). Finalmente, pela perspectiva da aprendizagem, é importante ressaltar que as SETE são capazes de avaliar a percepção de aprendizagem e não a aprendizagem real, dificilmente identificável de forma instantânea (Bacon, 2016).

Mesmo não sendo um processo preciso e livre de questionamentos, a avaliação de ensino é uma importante ferramenta para acompanhamento do desempenho de professores e escolas (Sharma, 1995). Diversos autores defendem o uso das SETE como forma de possibilitar o desenvolvimento contínuo de professores e aumentar o conhecimento sobre a satisfação dos estudantes com os professores e com o curso. Em 1999, Michael Guolla defendeu no *Journal of Marketing Theory and Practice* que, dada a multiplicidade de papéis apresentados pelo estudante, as avaliações deveriam não só se preocupar em medir a qualidade do ensino dado pelos professores, como também destacar a importância da satisfação dos estudantes no processo de aprendizagem. Na mesma direção, Gruber et al. (2012) publicaram no *Journal of Marketing Education* um artigo sobre os fatores de satisfação e insatisfação de estudantes. As instituições de ensino superior, adotando a visão de prestadoras de serviços, começaram a se preocupar cada vez mais com a satisfação de seus alunos, focando tanto nas aulas como em serviços adicionais para excederem as necessidades de seus estudantes. Nesse contexto, a avaliação de ensino ficaria cada vez mais importante como ferramenta de avaliação de satisfação. A satisfação dos estudantes “é 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”, e 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 credenciações. Do ponto de vista das escolas de negócios, o acompanhamento das avaliações de ensino possibilita a renovação de contratos, o



recebimento de prêmios e a promoção da instituição, aumentando assim sua atratividade para a sociedade.

A docência exige profissionalismo, treinamento, acompanhamento, avaliação e melhorias (Sharma, 1995). As SETE seriam uma importante ferramenta de avaliação do desempenho docente e base para seu desenvolvimento continuado, favorecendo, assim, o aumento do aprendizado dos estudantes. Se utilizadas com parcimônia, as SETE podem ser ferramentas eficazes como avaliação de ensino e da satisfação dos estudantes com os professores e com a escola. Dessa forma, dada a ausência de definições claras sobre desempenho docente, 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 (SETE). Bons docentes e docentes eficazes teriam desempenho superior em função de seus conhecimentos didáticos e específicos e de suas habilidades pessoais.

### 2.3 O ambiente de pós-graduação lato sensu em Marketing

Com as mudanças no ambiente de negócio, o profissional de marketing passou a ser cobrado para ser um especialista do ponto de vista de Marketing, mas também mais profissional generalista, com uma combinação de habilidades gerais (*soft skills*) envolvendo definição de prioridades e gestão de projetos, comunicação interpessoal, resolução de problemas complexos, liderança, criatividade (Finch et al., 2013b; Jaskari, 2013; Muff, 2013; Rosa, 2012; Thi et al., 2015). A complexidade do ambiente gerencial chegou como cobrança nas escolas de negócios, que precisam se atualizar constantemente para atender às necessidades do mercado, passando a exigir uma constante atualização do docente (Bacellar & Ikeda, 2011; Cunha, 2006; Finch et al., 2013b; A. A. Ikeda & Bacellar, 2008), da estrutura dos cursos e das metodologias de ensino e aprendizagem, com aplicação prática dos conceitos discutidos (Barker & Stowers, 2005; Christie, 2000; David, David, & David, 2011; Thompson, 2002) e adoção das novas tecnologias de informação disponíveis (Endres, Chowdhury, Frye, & Hurtubis, 2009; Fiedler, 2016; Mora, Ferrandez, Gil, & Peral, 2017; Rachel, Maggie, & Thompson, 2015; Sebastianelli, Swift, & Tamimi, 2015).

Pela perspectiva dos discentes, o docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing enfrentaria como desafio a cobrança de um estudante considerado mais exigente, que exigiria maior aplicabilidade prática dos conceitos e maior conexão com o ambiente de negócios atual; um aluno considerado de mais difícil relacionamento, que chegaria a desafiar os professores com maior frequência. Pela perspectiva das escolas de negócios, os docentes de pós-graduação *lato sensu* seriam mais cobrados pela satisfação dos estudantes-clientes, sendo as SETE muitas vezes utilizadas como ferramenta de avaliação dos professores para sua manutenção nos programas.

Ao estudar os conhecimentos necessários para a atuação de praticantes de marketing, Finch, Nadeau e O'Reilly (2013) listaram, com base na literatura, as principais áreas de conhecimento em Marketing. Sob a perspectiva dos praticantes, os profissionais de marketing se sentem mais pressionados tanto por conhecimentos técnicos quanto comportamentais. Dentro das 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 a maior lacuna entre a importância e o desempenho declarado pelos profissionais. Dentro das competências comportamentais, resolução de problemas, comunicação escrita (*business writing*) e gestão do tempo aparecem como as prioridades para desenvolvimento (Finch, Nadeau, & O'Reilly, 2013). Schlee e Karns (2017) buscaram identificar os conhecimentos requeridos de profissionais de marketing por meio da análise de anúncios de emprego na área, classificando-os entre

conhecimentos conceituais, conhecimentos técnicos de tecnologia da informação e conhecimentos pessoais. Segundo a pesquisa, os conhecimentos mais requisitados nas três dimensões foram, respectivamente: vendas, internet marketing e promoção; MS Office, MS Excell e gestão de projetos; comunicação oral, comunicação escrita e trabalho em equipe.

Os desafios para a evolução na educação em Marketing passam pela atualização constante do conhecimento técnico, aliado ao desenvolvimento e prática de formas mais eficientes de construção de aprendizagem significativa, envolvendo a definição do currículo adequado, definição dos objetivos das disciplinas de acordo com o curso, identificação da essência das disciplinas e adoção de uma estratégia didática mais eficiente.

### 3 DEFINIÇÃO E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Com o objetivo de compreender e organizar o conhecimento acerca dos fatores didáticos contribuintes ao desempenho docente em cursos de pós-graduação lato sensu em Marketing, este estudo foi desenhado como um estudo exploratório, qualitativo com uso de estudo de caso múltiplo (Bardin, 2009; Flick, 2004; A. Ikeda, 2009; Yin, 2015). O presente estudo de caso tem como objeto de estudo o docente-referência (DR), investigado por meio de diferentes fontes de evidências, como entrevistas em profundidade e análise documental.

O roteiro semiestruturado para as entrevistas em profundidade com os docentes foi elaborado com base nas proposições (Tabela 2) e nas categorias definidas a priori com base no referencial teórico (Mayring, 2014).

Tabela 2 – Proposições sobre os fatores didáticos

Proposições	Referências
1 O desempenho docente é influenciado pela valorização da experiência e conhecimento prévio do aluno.	(Knowles, 1973; Nilson Jose 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; A. Y. Kolb et al., 2014)
4 O desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento do desenvolvimento de competências como objetivo do processo de aprendizagem.	(Nílson José Machado, 2016)
5 O desempenho docente é influenciado pela adaptação do papel do docente de acordo com o objetivo de aprendizagem definido.	(A. Y. Kolb et al., 2014)
6 O desempenho docente é influenciado pela formação didática específica.	(Bittencourt, 2016; Miranda, Casa Nova, & Cornacchione Júnior, 2012; Miranda, Casa Nova, & Cornacchione, 2013)
7 O desempenho docente é influenciado pela formação didática continuada.	(Bacellar & Ikeda, 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Finch et al., 2013b; Miranda et al., 2012, 2013)

Os docentes referência foram identificados por meio das SETE, tendo a avaliação do coordenador do curso como fonte de evidência secundária. Como forma a aumentar os aspectos de validade de constructo, não só as escolas de negócio selecionadas deveriam aparecer na relação das melhores escolas de negócio do Ranking Universitário Folha – RUF 2017 (“RUF,” 2017), como 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 (*Guia do MBA*, 2017); o dito DR deveria

aparecer no primeiro quartil no ranking de professores avaliados pela SETE, e deveriam ter seus nomes validados pelos coordenadores dos curso como docentes referência.

A coleta de dados ocorreu entre os meses de fevereiro e novembro de 2018. Após a aceitação de participação nesta pesquisa por parte das escolas, foram analisados os relatórios de avaliação dos docentes no período entre 2016 e 2017. Foram considerados os professores de disciplinas relacionadas com os conhecimentos de Educação em Marketing apresentados por Finch et al. (2013) e com os conhecimentos conceituais de Marketing apresentados por Schlee e Karns (2017). As informações sobre formação e carreira foram investigadas apenas após o contato e aceitação do docente em participar da pesquisa. As pesquisas foram realizadas por meio dos mecanismos de busca do sistema Lattes e LinkedIn.

A análise do caso ocorreu em diferentes etapas, começando pela análise documental das pesquisas de desempenho realizada pelos alunos, passando para a análise documental das informações dos docentes em redes sociais e, em seguida, para a análise das entrevistas em profundidade, finalizando com a triangulação dentro das unidades de análise e entre as unidades de análise. A análise documental envolveu duas etapas, sendo a primeira quantitativa, voltada para a identificação das unidades de análise, e a segunda, qualitativa, voltada à avaliação da formação e trajetória dos docentes por meio de análise de informações disponíveis em redes sociais (Lattes e LinkedIn). Com o principal objetivo de identificar a formação dos docentes, foi realizada uma análise quantitativa de conteúdo para a organização e sistematização da informação (Bardin, 2009), com uso de categorias definidas *a priori* com base no 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; Rossi et al., 2014). Durante o processo de análise, novas subcategorias foram criadas à medida que se deu o aprofundamento analítico. Como forma de minimizar os vieses decorrentes do papel social e profissional dos entrevistados, a confidencialidade destes será assegurada, suprimindo-se seus nomes do corpo da tese. Independentemente do gênero, os coordenadores foram identificados como Coordenador 1, 2, 3 e 4; e os professores foram identificados como Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11.

Para aumentar os aspectos relacionados a confiabilidade, a condução do estudo de caso seguiu os procedimentos descritos em protocolo pré-estabelecido, buscou fontes secundárias para confirmação das evidências e resgatou os aprendizados do referencial teórico na análise do material. A análise de conteúdo contou com apoio do software de análise Atlas ti e os mapas mentais e conceituais e foram estruturados com apoio dos aplicativos Mind Meister e C-Map Tools.

## 4 RESULTADOS E CONCLUSÕES

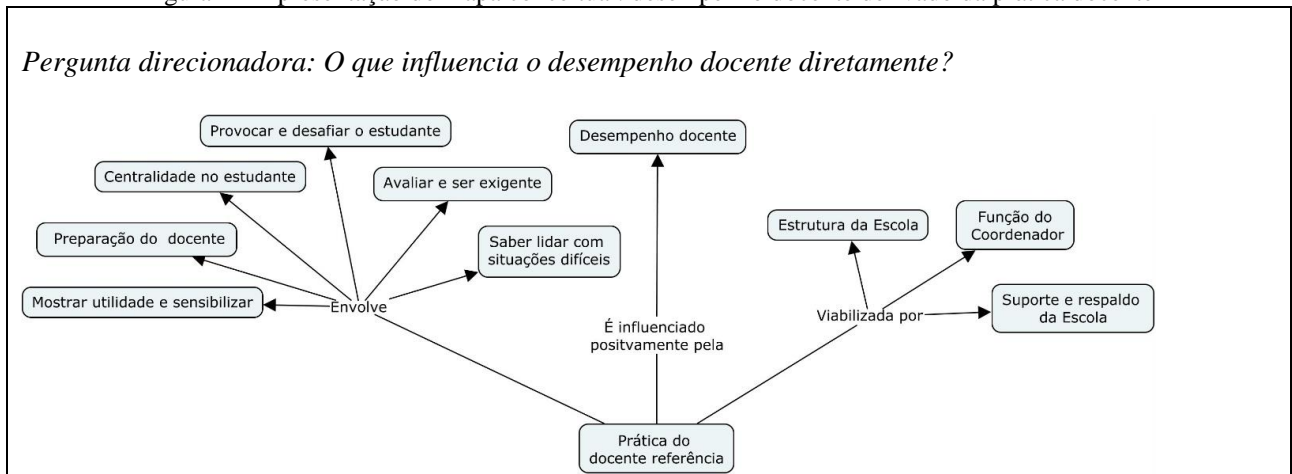
### 4.1 Fatores didáticos como contribuintes ao desempenho docente

O desempenho docente é diretamente influenciado pela prática do docente-referência. Os estudantes não têm contato com sua atividade prática como profissional de marketing e nem com sua formação (Figura 1). Os estudantes têm contato com a prática docente que envolve a centralidade no estudante; a preparação do docente, da disciplina e das aulas; a condução das aulas, envolvendo a sensibilização inicial, o envolvimento ao longo das discussões por meio de indagações e provocações; a postura exigente em avaliações e no dia a dia, buscando o melhor em cada interação; e a maturidade e experiência para lidar com situações difíceis. Essa prática docente também depende da escola, que deve oferecer a infraestrutura e organiza o curso e a disciplina de



forma coerente, evitando sobreposições e lacunas. Cabe à escola definir os parâmetros do curso e da disciplina e dar apoio para que o professor tenha autonomia e autoridade com os estudantes em sua disciplina. Esse suporte e respaldo por parte da escola podem também influenciar a forma como o docente lida com as situações difíceis em sala. Ao se sentir apoiado, o professor pode exercer sua autoridade em sala sabendo que não será desautorizado pela escola, o que levaria à perda de respeito e, conseqüentemente, redução de sua satisfação e dedicação. O docente-referência compreende que a autonomia em sala está ligada à responsabilidade por seus atos e limitada pelas normas e valores da escola.

Figura 1 – Apresentação do mapa conceitual: desempenho docente derivado da prática docente



Fonte: Elaboração a partir de dados dos autores (2019).

#### 4.2 O DR é um profissional da Educação

O DR é um profissional da Educação, com formação didática permanente e foco na aprendizagem dos estudantes. A Figura 2 apresenta a frequência de presença dos fatores didáticos encontrados entre os DRs.

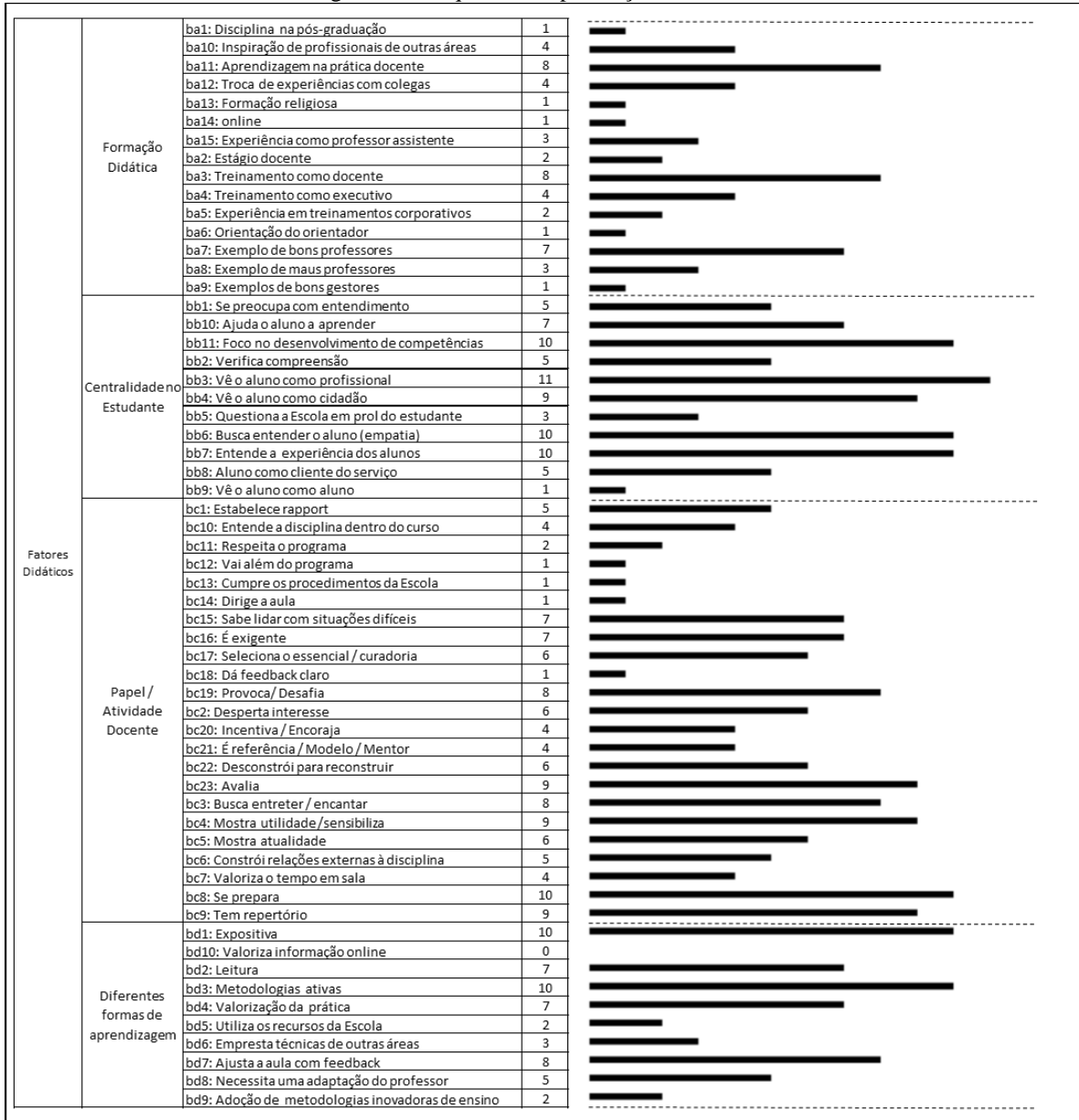
A docência está no campo da profissionalização, devendo o docente saber, saber fazer e saber ser, exigindo especialização e comprometimento (Guolla, 1999; Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014; Sharma, 1995; Tardif, 2000). Todos os DRs identificados possuem outras ocupações profissionais além da docência; não obstante, o desempenho docente é influenciado pela profissionalização da docência. Ser docente profissional exige repertório, construído pela experiência profissional, pelo autodesenvolvimento por meio da pesquisa (acadêmica ou não); preparação, envolvendo o entendimento da disciplina no contexto da escola e dos alunos; execução, provocando e desafiando, mostrando utilidade, entretendo e encantando; autoridade, sendo exigente e avaliando; e maturidade, sabendo lidar com situações difíceis em sala.

A formação didática continuada envolveria desde treinamentos formais até a observação da própria aula e busca do entendimento de formas de melhorar os aspectos didáticos, passando por troca de informações com colegas e investigações em livros, artigos e sites.

Nesse sentido, 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. Ao mesmo tempo em que o docente deve se colocar entre os alunos, mas não como um igual, respeitando sua função de educador, deve encantar, sem

distanciar-se do objetivo da aula e da disciplina, e identificar o específico, mas sem desconectá-lo do geral, do contexto.

Figura 2 – Frequência de presença dos fatores didáticos nos DR



Fonte: Elaboração a partir de dados dos autores (2019).

A experiência profissional é algo comumente questionada por alunos de MBA, como relata o Professor 6 sobre ser questionado por uma aluna sobre uma não conexão entre teoria e prática:

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. Uma vez, numa turma em Santo André, no final da aula, uma aluna falou assim: “ah, professor, mas não é bem assim que a coisa funciona na prática”, aí eu falei: “não? Então me conta como é que é, porque eu não trabalho com isso, eu não sei direito como é que é”, a turma caiu na gargalhada, a menina falou assim: “não, não foi isso que eu quis dizer”, ela falou assim, mas é, isso me dá uma autoridade para falar” (Professor 6, 5 de julho de 2018. 16:57).

Alguns DRs reconhecem o crescimento do discurso do professor contemporâneo não mais como um professor, mas como facilitador, mentor ou *coach*, e rejeitam essa ideia. Para eles, o papel do professor é o de professor, sendo o responsável pela definição dos objetivos e definição das estratégias, métodos e técnicas de ensino e aprendizagem. Nesse sentido, 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). Mais do que isso, ele trabalharia em função da aprendizagem, como um facilitador do processo de aprendizagem, e não como um facilitador do trabalho dos alunos.

### 4.3 A formação didática do docente é permanente

Ao falar sobre a formação do docente, Machado (2016a, p. 29) afirma: “estamos docentemente condenados a aprender continuamente ou a perecer profissionalmente”. Duas das três principais formas de desenvolvimento didático são treinamentos docentes e a aprendizagem na prática, cada uma citada por oito entre onze DRs, o que corrobora as proposições 6 e 7 – o desempenho docente é influenciado pela formação didática específica e continuada (Bacellar & Ikeda, 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Finch et al., 2013; Miranda et al., 2012, 2013). Assim como declarado pelos coordenadores, os treinamentos aparecem com maior destaque entre os docentes da FGV e FIA. Segundo o Professor 3, que leciona nas 2 organizações:

Sim, na verdade, o seguinte, isso talvez seja um trunfo, especificamente da FGV, como eu tive a oportunidade de (//) a primeira vez que eu lecionei foi pela Fundação Getúlio Vargas, 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 FGV 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 terceira formação didática está ligada à vivência do docente enquanto aluno – sete entre onze DRs se inspiram em bons professores do passado para desenvolver seu estilo de docência.

Além disso, cada DR também busca outras fontes de inspiração para seu desenvolvimento didático: trocando experiências com outros professores, emprestando técnicas e abordagens das artes (teatro, *clown*) e esportes (artes marciais), passando por estágios docentes ou trabalhando como professores assistentes em início de carreira ou trazendo práticas de treinamentos gerenciais para dentro da sala de aula. Para o Professor 8, a formação religiosa na APEC (Associação Pró-Evangelização de Crianças) foi uma importante referência na formação didática:

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).

### 4.4 A aprendizagem do estudante é o objetivo dos DRs

O DR entende que seu trabalho é ajudar seu aluno a aprender e enxerga o estudante de pós-graduação *lato sensu* como um cidadão e um profissional em desenvolvimento. O foco de seu trabalho não é passar conteúdo, mas sim, desenvolver competências e, para seu sucesso, ele precisa entender o conhecimento prévio dos discentes, bem como ter empatia para compreender seu momento atual, considerando motivações, limitações e ansiedades.

Reconhecer o estudante como profissional afetaria positivamente a relação entre professor e estudante, aumentando a distribuição da responsabilidade pelo processo de aprendizagem. De acordo com Erwing e Erwing (2017), a identidade *work-ready* de estudantes ajudaria a aumentar o

foco na aprendizagem, e não em nota e aprovação; estimularia sua participação; ampliaria o envolvimento e questionamento; e expandiria a aceitação de ambiguidades.

O estudo dos casos 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 enunciado 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.

Os DRs se preocupam com a visão do aluno como cliente de serviços, reforçando que eles não podem somente oferecer o que os clientes querem, mas o que precisam. Nesse sentido, eles são mediadores de interesses para sensibilizar os estudantes da importância do desenvolvimento das competências em questão.

#### **4.5 A forma de ajudar a aprender está em constante evolução**

Os DRs declaram trabalhar com uma mescla de diferentes estratégias e técnicas de ensino e aprendizagem, porém, o que aparece é que a aula expositiva e expositiva dialogada é o eixo central das disciplinas, complementada por uma combinação de métodos ativos, como resolução de exercícios, resolução e discussão de casos e projetos, principalmente. Os problemas, projetos e estudos do meio podem ser oferecidos como “desafios”, com uma linguagem mais contemporânea para aumentar o engajamento dos estudantes. Os DR acreditam no potencial das metodologias ativas de ensino e aprendizagem, porém sempre com um propósito alinhado ao objetivo da aula. Para eles existe um enaltecimento exagerado a sua prática e uma aplicação muitas vezes desconectada os objetivos por parte de colegas. Nesse sentido, 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. 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 2018:18).

Os DRs entendem que estão passando por um momento de mudança na forma de lecionar. Eles reconhecem que não fazem mais o que faziam no passado, mas sentem que existe uma cobrança para fazerem algo ainda mais arrojado – essa cobrança seria muito mais por parte das escolas do que dos estudantes. A adoção de métodos ativos está ligada não só ao aumento da aprendizagem, mas também ao aumento da satisfação dos estudantes, considerando a disposição em aprender como um influenciador da aprendizagem. Nesse sentido, a disposição em aprender como influência positiva no processo de aprendizagem encontra respaldo conceitual na teoria de *flow* de Csikszentmihalyi (Duncan & West, 2018; Liao & Liao, 2007; Csikszentmihalyi, 2014).

Sobre a cobrança em relação à maior adoção de inovação pedagógica, alguns DRs se mostram céticos quanto à sua real eficácia, não tendo ainda clareza se se trata de algo positivo para a aprendizagem ou apenas um modismo. Alguns DRs também apresentam a aceitação dos estudantes como uma limitação à maior adoção de inovações pedagógicas.

Mesmo não declarando formalmente que os objetivos de aprendizagem direcionam a escolha da metodologia, nota-se na fala dos entrevistados 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. 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 & Nonaka, 2004), assumindo diferentes papéis como educadores (A. Y. Kolb et al., 2014) e gerando a tensão necessária para o processo de aprendizagem. Dessa forma, o estudo integrado 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).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O artigo é fruto de um estudo de caso múltiplo realizado com onze docentes referência (DR) em três Escolas de Negócios em cursos de pós-graduação lato sensu em Marketing com o objetivo de 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 destacou a importância da formação didática continuada, com desenvolvimento do docente dentro do campo da profissionalização, com a centralidade no aluno, adoção de novas técnicas didáticas coerentes e constante atualização técnica. Dentro de um cenário de pós-graduação lato sensu, a conexão com a prática gerencial atualizada merece destaque. Pela perspectiva 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.

Os estudos de caso são estudos exploratórios e qualitativos, que aumentam o conhecimento por meio do estudo de casos significativos, mas cujo conhecimento não pode ser generalizado e extrapolado ao todo. Como forma de reduzir o viés por parte dos pesquisadores e aumentar a confiabilidade, o estudo buscou fontes secundárias de informação para a triangulação da análise, envolvendo dois rankings universitários, avaliação de docentes, entrevistas com coordenadores, análise de LinkedIn e Lattes e entrevista com os DRs.

Além dos fatores didáticos, outros fatores influenciam a prática docente, como fatores técnicos (formação científica, prática gerencial) e fatores pessoais (propósito, história de vida). Futuras pesquisas podem investigar quantitativamente a influência dos fatores aqui elencados no desempenho docente como investigar a influência dos demais fatores.

## REFERÊNCIAS

- Alcalde, P., & Nagel, J. (2016). *Why does Active Learning improve Student Satisfaction more than Student Performance?* Retrieved from <https://ssrn.com/abstract=2687217>
- Anastasiou, L. das G., & Alves, L. P. (2009). *Processo de Ensinar na Universidade* (5th ed.). Joinville: Univille.
- Bacellar, F. C. T., & Ikeda, A. A. (2011). Evolução do ensino de marketing: um breve histórico. *Organizações & Sociedade*, 18(58), 487–511. <http://doi.org/10.1590/S1984->



92302011000300008

- Bacon, D. R. (2016). Reporting Actual and Perceived Student Learning in Education Research. *Journal of Marketing Education*. <http://doi.org/10.1177/0273475316636732>
- Bacon, D. R. (2017). Revisiting the Relationship Between Marketing Education and Marketing Career Success. *Journal of Marketing Education*, 39(2), 109–123. <http://doi.org/10.1177/0273475317710061>
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70. Retrieved from [www.edicoes70.pt](http://www.edicoes70.pt)
- Barker, R. T., & Stowers, R. H. (2005). Learning from our students: Teaching strategies for MBA professors. *Business Communication Quarterly*, 68(4), 481–487. <http://doi.org/10.1177/108056990506800407>
- Bhattacharjee, D., & Ravishankar, K. V. (2016). What Do MBA Students Think of Teacher Evaluations? *The Indian Journal of Industrial Relations*, 51(4), 646–660.
- Bittencourt, J. P. (2016). Arquiteturas Pedagógicas Inovadoras Nos Mestrados Profissionais Em Administração. <http://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active Learning. Creating excitement in the Classroom*. (B. Hollister, Ed.) *ASHE-ERIC Higher Education Report*. The George Washington University, Washington.
- Christie, P. J. (2000). Education A Study to Understand the Relationship Between Student 's Perception of Academic Environment , Student Learning Approaches and Student Learning Outcomes Among MBA Students of Gujarat ., (1997), 263–267.
- Cunha, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258–271. <http://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>
- David, F. R., David, M. E., & David, F. R. (2011). What are business schools doing for business today? *Business Horizons*, 54(1), 51–62. <http://doi.org/10.1016/j.bushor.2010.09.001>
- Dewey, J. (2009). Education as engineering. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 1–5. <http://doi.org/10.1080/00220270802169345>
- Dickinson, R., Herbst, A., & O'Shaughnessy, J. (1983). What are business schools doing for business. *Business Horizons*.
- Duncan, J., & West, R. E. (2018). Conceptualizing group flow : A framework, 13(1), 1–11. <http://doi.org/10.5897/ERR2017.3313>
- Endres, M. L., Chowdhury, S., Frye, C., & Hurtubis, C. A. (2009). The Multifaceted Nature of Online MBA Student Satisfaction and Impacts on Behavioral Intentions. *Journal of Education for Business*, 84(5), 304–312. <http://doi.org/10.3200/JOEB.84.5.304-312>
- 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. <http://doi.org/10.1177/0273475314552324>
- 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. <http://doi.org/10.1177/0273475317724844>
- Fialho, F. A. P., Fialho, G. M., Macedo, M., & Mitidieri, T. da C. (2008). *Gestão da Sustentabilidade na Era do Conhecimento*. Florianópolis: Visual Books.
- Fiedler, K. D. (2016). *Tips and Strategies from Twenty Years of Teaching MIS in a Blended MBA Environment*, 2016.
- Finch, D., Nadeau, J., & O'Reilly, N. (2013a). The Future of Marketing Education: A Practitioner's Perspective. *Journal of Marketing Education*, 35(1), 54–67.

- <http://doi.org/10.1177/0273475312465091>
- Finch, D., Nadeau, J., & O'Reilly, N. (2013b). The Future of Marketing Education. *Journal of Marketing Education*, 35(1), 54–67. <http://doi.org/10.1177/0273475312465091>
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (2nd ed.). 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. Retrieved from <http://cornerstone.lib.mnsu.edu/ie-fac-pubs> Part
- Galli, G. V. (2012). *A Educação Continuada Na Constituição Da Pessoa Do Gestor Em Marketing Contemporâneo*. Pontificia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.
- Grabinger, S., Dunlap, J., & Duffield, J. (1997). Rich environments for active learning in action: Problem based learning. *Alt-J*, 5(2), 5–17. <http://doi.org/10.1080/0968776970050202>
- 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*, 34(2), 165–178. <http://doi.org/10.1177/0273475312450385>
- Guia do MBA*. (2017). São Paulo. Retrieved from <http://especiais.estadao.com.br/guiadomba/>
- Guolla, M. (1999). Assessing the teaching quality to student satisfaction relationship: Applied customer satisfaction research in the classroom. *Journal of Marketing Theory and Practice*, 7(3), 87–97. <http://doi.org/10.1080/10696679.1999.11501843>
- Honea, H., Castro, I. A., & Peter, P. (2017). Evidence Items as Signals of Marketing Competencies and Workplace Readiness: A Practitioner Perspective. *Journal of Marketing Education*, 39(3), 145–161. <http://doi.org/10.1177/0273475317724845>
- Horney, N., Pasmore, B., & O'Shea, T. (2010). Leadership Agility: A Business Imperative for a VUCA World. *People & Strategy*, 33(4), 32–38. <http://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.07.001>
- Ikeda, A. (2009). Reflections on qualitative research in business. *Revista de Gestão – REGE USP*, 16(3), 49–64.
- Ikeda, A. A., & Bacellar, F. C. T. (2008). Revelando e compreendendo o relacionamento professor - aluno em marketing. *Ram*, 9(5), 137–154.
- Illeris, K. (2013). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In K. Illeris (Ed.), *Teorias contemporâneas da aprendizagem* (pp. 15–30). Porto Alegre: Penso.
- Jaskari, M.-M. (2013). The Challenge of Assessing Creative Problem Solving in Client-Based Marketing Development Projects. *Journal of Marketing Education*, 35(3), 231–244. <http://doi.org/10.1177/0273475313485586>
- Jull, O., & Romeo, V. (2016). When Students Take the Lead: Enhancing Quality and Relevance of Higher Education through Innovation in Student-Centred Problem-Based Active Learning. In *PBLMD International Conference*. Chisinau, Moldova. Retrieved from [http://vbn.aau.dk/en/publications/when-students-take-the-lead-enhancing-quality-and-relevance-of-higher-education-through-innovation-in-studentcentred-problembased-active-learning\(09ca7442-f823-4bea-bed7-ba024d9a62fa\).html](http://vbn.aau.dk/en/publications/when-students-take-the-lead-enhancing-quality-and-relevance-of-higher-education-through-innovation-in-studentcentred-problembased-active-learning(09ca7442-f823-4bea-bed7-ba024d9a62fa).html)
- Kerr, G., & Kelly, L. (2017). IMC education and digital disruption. *European Journal of Marketing*, 51(3), 406–420. <http://doi.org/10.1108/EJM-08-2015-0603>

- 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*, 45(2), 204–234. <http://doi.org/10.1177/1046878114534383>
- Kolb, D. (1984). *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Prentice Hall International Editions.
- Kotler, P., Kartajaya, H., & Setiawan, I. (2017). *Marketing 4.0*. Hoboken: Wiley.
- Krishen, A. (2013). Catch It If You Can : How Contagious Motivation Improves Group Projects and Course Satisfaction. *Journal of Marketing Education*, 35(3), 220–230. <http://doi.org/10.1177/0273475313495857>
- Liao, L. F., & Liao, L. (2007). A Flow Theory Perspective on Learner Motivation and Behavior in Distance Education A Flow Theory Perspective on Learner Motivation and Behavior in Distance, 7919. <http://doi.org/10.1080/01587910600653215>
- Machado, N. J. (2001). A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados*, 15(42), 333–352. <http://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.
- Mayring, P. (2014). *Qualitative Content Analysis. Theoretical Foundation, Basic Procedures and Software Solution*. Klagenfurt: Beltz. Retrieved from [http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative\\_content\\_analysis\\_theoretical\\_foundation.pdf?sequence=1](http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf?sequence=1)
- Mihaly Csikszentmihalyi. (2014). *The System Model of Creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer. <http://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. D. C., & Cornacchione Júnior, E. B. (2012). Os saberes dos professores-referência no ensino de contabilidade. *Revista Contabilidade & Finanças*, 23(59), 142–153. <http://doi.org/10.1590/S1519-70772012000200006>
- Miranda, G. J., Casa Nova, S. P. de C., & Cornacchione, E. B. (2013). Ao mestre com carinho: Relações entre as qualificações docentes e o desempenho discente em contabilidade. *Revista Brasileira de Gestão de Negócios*, 15(48), 462–480. <http://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 Distance Learning*, 18(1), 225–246. <http://doi.org/10.19173/irrodl.v18i1.2637>
- Muff, K. (2013). Developing globally responsible leaders in business schools. *Journal of Management Development*, 32(5), 487–507. <http://doi.org/10.1108/02621711311328273>
- Nílson José Machado. (2016). *Educação: Cidadania, projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Noffs, N. D. A., & Rodrigues, C. M. R. (2011). Andragogia na psicopedagogia : a atuação com adultos. *Rev. Psicopedagogia*, 28(87), 283–292.
- Placco, V. M. N. de S., & Almeida, L. R. de. (2014). A Didática e o Conhecimento Pedagógico: um diálogo com o Ensino Superior. In *Formação continuada para docentes em Administração: das intenções à proposta* (pp. 52–61). São Paulo: Editora CRV.
- Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.

- Quinn, R., Faerman, S., Thompson, M., & McGrath, M. (2003). *Competências Gerenciais: Princípios e Aplicações*. Rio de Janeiro: Campus.
- Rachel, R. F., Maggie, M. A., & Thompson, R. (2015). Adding value: Open online learning and the MBA. *Electronic Journal of E-Learning*, 13(4), 250–259. Retrieved from <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84928690376&partnerID=40&md5=d81db7d083fcdcc54b8eaf88d72b37a9>
- Reisenwitz, T. H. (2016a). Student Evaluation of Teaching: An Investigation of Nonresponse Bias in an Online Context. *Journal of Marketing Education*, 38(1), 7–17. <http://doi.org/10.1177/0273475315596778>
- Reisenwitz, T. H. (2016b). Student Evaluation of Teaching. *Journal of Marketing Education*, 38(1), 7–17. <http://doi.org/10.1177/0273475315596778>
- Rogers, J. (2011). *Aprendizagem de adultos*. Porto Alegre: Bookman.
- Rosa, J. A. (2012). Marketing Education for the Next Four Billion: Challenges and Innovations. *Journal of Marketing Education*, 34(1), 44–54. <http://doi.org/10.1177/0273475311430802>
- Rossi, G. B., Serralvo, F. A., & João, B. N. (2014). Análise de Conteúdo. *Revista Brasileira de Marketing*, 13(04), 39–48. <http://doi.org/10.5585/remark.v13i4.2701>
- RUF. (2017). Retrieved from <https://ruf.folha.uol.com.br/2017/ranking-de-cursos/administracao-de-empresas/>
- 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 ? <http://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*, 90(6), 296–305. <http://doi.org/10.1080/08832323.2015.1038979>
- Sharma, C. L. (1995). Essentials of effective teaching. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 15(6), 68–85. <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/01443331211201789>
- 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*, 11(6), 800–816. <http://doi.org/10.1177/1745691616650284>
- Takeuchi, H., & Nonaka, I. (2004). *Hitotsubashi on knowledge management*. Singapore: John Wiley & Sons.
- Tardif, M. (2000). Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários Elementos para uma epistemologia da prática em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, (13), 5–24.
- Thi, C., Ly, M., Vickers, M. H., Fernandez, S., Arquero, J. L., Fernández-polvillo, C., ... Joyce, J. (2015). Master of Business Administration (MBA) student outcomes in Vietnam: Graduate student insights from a qualitative study. *Education + Training*, 57(1), 88–107. <http://doi.org/10.1108/ET-08-2013-0104>
- Thompson, E. R. (2002). Chinese Perspectives on the Important Aspects of an MBA Teacher. *Journal of Management Education*, 26(3), 229–258. <http://doi.org/10.1177/10562902026003002>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5th ed.). Porto Alegre: Bookman.