

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO

Alexandre Borba Salvador

**Fatores contribuintes para o desempenho do docente de Marketing: um estudo na Pós-
Graduação *Lato Sensu***

SÃO PAULO
2019

Prof. Dr. Vahan Agopyan

Reitor da Universidade de São Paulo

Prof. Dr. Fábio Frezatti

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Controladoria e Contabilidade.

Prof. Dr. Moacir de Miranda Oliveira Junior

Chefe do Departamento de Administração

Prof. Dr. Eduardo Kazuo Kayo

Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Administração

ALEXANDRE BORBA SALVADOR

Fatores contribuintes para o desempenho do docente de Marketing: um estudo na Pós-Graduação *Lato Sensu*

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Ciências.

Orientadora: Profa. Dra. Ana Akemi Ikeda

Versão corrigida

SÃO PAULO

2019

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha catalográfica
Elaborada pela Seção de Processamento Técnico do SBD/FEA
com os dados inseridos pelo(a) autor(a)

Salvador, Alexandre.

Fatores contribuintes para o desempenho do docente de Marketing: um estudo na Pós-Graduação Lato Sensu / Alexandre Salvador. - São Paulo, 2019.

270 p.

Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2019.

Orientador: Ana Akemi Ikeda.

1. Educação Continuada. 2. Marketing. 3. Ensino e Aprendizagem. I. Universidade de São Paulo. Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade. II. Título.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha família, Juliana, Beatriz e Isabela, pelo apoio financeiro e emocional dispensado. Agradeço aos meus pais, Roberto e Lourdes, por sempre valorizarem a educação e dedicarem-se a me oferecer as melhores escolas que podiam. Agradeço a minha irmã Cristina e a minha tia Lígia, por ampliarem minha visão sobre os papéis do professor. Agradeço à minha tia, Roseli, por levar-me para conhecer a USP em janeiro de 1993 e apresentar-me a FEA-USP e a FE-USP.

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Ana Ikeda, pelas orientações, pelo apoio à mudança de tema no decorrer do doutorado, pelas oportunidades de palestra na graduação e pelas conversas sobre as coisas da vida; ao Prof. Dr. Edson Crescitelli e ao Prof. Dr. Francisco Serralvo, pelo cuidadoso *feedback* e possibilidade de melhoria do projeto com os comentários compartilhados na banca de qualificação.

Agradeço aos professores das disciplinas cursadas durante o doutorado, pois, como docentes-referência, as discussões nunca se limitaram às ementas: Prof. Dr. Max von Zedtwitz, Profa. Dra. Adriana Backx Noronha Viana, Prof. Dr. Andres Veloso, Prof. Dr. Anderson Vinicius Romanini, Prof. Dr. José Augusto Guagliardi, Prof. Dr. Nilson Machado, Prof. Dr. Otávio Próspero Sanchez e Prof. Dr. Roberto Sbragia.

Agradeço à Secretaria e ao PPGA por todo o apoio ao longo do doutorado.

Agradeço à inspiração e apoio dos amigos do Núcleo de Práticas Pedagógicas da ESPM (Profa. Me. Claudia Santos, Prof. Me. Danilo Torini, Profa. Dra. Manolita Lima), dos sócios da Atingire – Aprendizagem de Fato (Prof. Dr. Fernando Jucá, Prof. Dr. Ricardo Jucá, Prof. Edilberto Camalionte e o *hacker* Ruy Bilton) e das parceiras e consultoras Kika Queiroz, Luiza Margarita e Priscila Gusson. Agradeço ao *designer* e pensador pós-moderno Ricardo Tucci pela parceria e discussões sobre o mundo que queremos.

Por todo o conhecimento explícito e tácito construído em conjunto, agradeço aos amigos Prof. Dr. Gui Shiraishi, Prof. Dr. Vitor Nogami, Profa. Dra. Kathe Sresnewsky, Profa. Dra. Tati Ferrara, Prof. Dr. Roberto Falcão, Profa. Dra. Mari Sutter, Profa. Dra. Kavita Hamsa, Profa. Dra. Sofia Ferraz, Prof. Dr. JP Bittencourt, Prof. Me. Rodolfo Rocha, Prof. Me. Marcos Hiller, Prof. Dr. Julio Moreira, Prof. Dr. Sérgio Lage, Profa. Dra. Ina Barreto, Prof. Me. Mel Girão, Prof. Me. Marcus Nakagawa, Profa. Me. Ohana Trajano, Prof. Dr. Fábio Mariano, Prof. Dr. Dorinho Bastos,

Prof. Dr. Marcelo Custódio, Prof. Fernando Souza, Profa. Me. Ohana Trajano, Prof. Dr. Eduardo Maróstica, Prof. Me. Fred Régis, Prof. Me. Gilmar Marques, Prof. Me. Aparecido Borghi, Prof. Dr. Charles John, Prof. Dr. Julio Figueiredo, Prof. Dr. Luis Sá, Prof. Me. Paulo Freitas e Me. André Carvalho.

Agradeço, sobretudo, aos coordenadores acadêmicos e docentes que participaram deste estudo compartilhando de forma generosa suas experiências de vida e conhecimento sobre a docência em Marketing. Sem eles, este trabalho não existiria.

O doutorado representa a possibilidade de dedicação intensa a um projeto que se acredita fazer a diferença para a sociedade. Mesmo sendo consubstanciado em uma tese, seu aprendizado não cabe em um documento. Agradeço a todos que participaram direta e indiretamente deste projeto pessoal e profissional.

“Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento de seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma ‘cantiga de ninar’. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas pausas, suas dúvidas, suas incertezas.”

Paulo Freire, em *Pedagogia da Autonomia*

RESUMO

SALVADOR, A. B. (2019). *Fatores contribuintes para o desempenho do docente de Marketing: um estudo na Pós-Graduação Lato Sensu* (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

Desde o início da década de 1980, pesquisadores defendem que as escolas de negócios precisariam preencher as lacunas em relação às necessidades dos estudantes executivos, profissionais que buscam educação continuada. Com as mudanças do ambiente de negócios, facilidade de acesso à informação e evolução das técnicas didáticas, o papel do professor tem passado por importantes mudanças, deixando de ser o de fornecedor do conteúdo para se tornar o de um curador de conteúdos e facilitador do processo de aprendizagem. Com as alterações no ambiente de marketing, o crescimento da preocupação com a aplicabilidade prática, a valorização do discurso sobre a adoção de novas metodologias de ensino-aprendizagem, o aparecimento de novas alternativas de educação continuada e os questionamentos sobre a adequação de professores de cursos de pós-graduação *lato sensu*, torna-se fundamental aprender com os docentes que se destacam pelo desempenho em um cenário desafiador de ensino e aprendizagem. Este projeto defende a tese que diferentes fatores, além dos técnicos e didáticos, influenciam o desempenho profissional do docente e tem como objetivo principal propor um modelo conceitual de organização do conhecimento, identificando, compreendendo e mapeando as contribuições dos diferentes fatores no desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing. Este estudo se justifica pelo aumento do interesse nas recentes mudanças em ensino e aprendizagem para adultos, pela crescente demanda dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing, pelas mudanças do ambiente de marketing e pela relevância do papel dos docentes na transformação da educação. Este trabalho pode ser classificado como um estudo exploratório, qualitativo, com uso de estudo de casos múltiplos. O estudo de caso será composto de análise documental de dados secundários e entrevistas em profundidade. O modelo proposto sugere que o desempenho docente é decorrente da prática docente, esta sim influenciada pelo conhecimento técnico, formação didática e fatores pessoais e viabilizada pela atuação e respaldo da escola. A prática docente é influenciada pelo conhecimento técnico que o professor aprendeu em sala de aula como aluno, na prática de marketing e com a atividade de pesquisa e pela capacidade de crítica, de generalização e de exemplificação desenvolvida na pós-graduação *stricto sensu*. É influenciada também por sua

formação didática, adquirida em treinamentos formais, com a inspiração de professores-referência durante sua vivência como estudante e com a aprendizagem na prática. Ainda, recebe influência de sua história de vida, de seus valores, atitudes e motivações.

Palavra-chave: Educação continuada. Marketing. Ensino e aprendizagem.

Contributing Factors for the Marketing Teacher's Performance: A Study at Lato Sensu Post Graduation

ABSTRACT

Since the early 1980s, researchers have argued that business schools would need to fill the gaps with the needs of executive students, professionals seeking continuing education. With the changes of the business environment, ease of access to information and evolution of teaching techniques, the role of the teacher has undergone important changes, from being the supplier of content to becoming a content curator and facilitator of the process of learning. With the changes in the marketing environment, the growing concern about practical applicability, the appreciation of the discourse about the adoption of new teaching-learning methodologies, the emergence of new alternatives for continuing education and the questioning about the adequacy of course teachers of lato sensu graduate, it becomes fundamental to learn from the teachers who stand out for their performance in a challenging teaching and learning scenario. This research defends the thesis that important factors, in addition to the technical and didactic factors, influence the professional performance of the teacher and its main objective is to propose a conceptual model of knowledge organization, identifying, understanding and mapping the contributions of different factors in the performance of faculty in lato sensu postgraduate courses in Marketing. This study is justified by the increased interest in recent changes in teaching and learning for adults, the growing demand for lato sensu graduate courses in Marketing, the changes in the marketing environment and the relevance of the role of teachers in the transformation of education. This work can be classified as an exploratory, qualitative study using multiple case studies. The case study will be composed of documentary analysis of secondary data and in-depth interviews. The proposed model suggests that the teaching performance is due to the teaching practice, which is influenced by the technical knowledge, didactic training and personal factors and made possible by the performance and support of the school. The teaching practice is influenced by the technical knowledge that the teacher has learned in the classroom as a student, in the marketing practice and with the research activity, and by the capacity for criticism, generalization and exemplification developed in stricto sensu graduate studies. She is also influenced by her didactic training, acquired in formal training, with the inspiration of reference teachers during her experience as a student and with learning in practice. Still, it receives influence from its life history, its values, attitudes and motivations.

Keywords: Longlife learning. Marketing. Teaching and learning.

SUMÁRIO

LISTA DE TABELAS	17
LISTA DE FIGURAS	19
LISTA DE ABREVIATURAS	21
1 INTRODUÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA	21
1.1 Contexto do estudo	21
1.2 Projeto de pesquisa: pergunta, objetivo e justificativa	24
2 REFERENCIAL TEÓRICO	27
2.1 Fatores didáticos contribuintes para o desempenho docente	28
2.1.1 A construção do conhecimento e as múltiplas inteligências	28
2.1.2 Aprendizagem	31
2.1.3 Os desafios da docência	41
2.2 Fatores técnicos contribuintes para o desempenho docente	52
2.2.1 A formação do professor de Ensino Superior	52
2.2.2 A formação do professor de Marketing no Brasil	54
2.2.3 A evolução do Marketing e da educação em Marketing	56
2.3 Outros fatores contribuintes para o desempenho docente	62
2.3.1 A noção da temporalidade, a pluralidade e a pessoalidade	62
2.3.2 O alinhamento dos diferentes projetos	64
2.3.3 O uso da tecnologia no ambiente de negócios e nas escolas de negócios	65
2.4 O panorama contemporâneo de educação continuada e a pós-graduação <i>lato sensu</i> 67	
2.4.1 O ambiente de pós-graduação <i>lato sensu</i> em escolas de negócios	67
2.4.2 O desafio da evolução da educação continuada	69
2.5 O desempenho docente	75
2.5.1 Desempenho docente: os professores bons e eficazes	76
2.5.2 Avaliação de ensino como métrica para o desempenho docente	81
2.6 Síntese do referencial teórico e o entendimento dos fatores contribuintes do desempenho docente	86
2.6.1 O papel do docente e a avaliação de desempenho	86
2.6.2 Fatores contribuintes para o desempenho docente	87
2.6.3 O ambiente de pós-graduação <i>lato sensu</i> em Marketing	91

2.6.4	Definições de proposições com base no referencial teórico	92
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA	95
3.1	Natureza e método da pesquisa	95
3.1.1	Conceito e paradigma: exploratório, interpretativista e qualitativo	96
3.1.2	Estratégia: estudo de caso	100
3.1.3	Procedimento de coleta e análise: análise documental e entrevistas em profundidade	102
3.2	Definições operacionais da pesquisa empírica	106
3.2.1	Definição das variáveis	106
3.2.2	Definição das unidades de análise.....	108
3.2.3	Desenvolvimento do instrumento de coleta	108
3.2.4	Coleta de dados	109
3.2.5	Análise do caso.....	110
3.3	Estrutura da pesquisa e a matriz de amarração	114
3.4	Aspectos de validade, confiabilidade e limitações	117
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES	121
4.1	Apresentação dos casos dentro do contexto FIA	123
4.1.1	Entrevista com a coordenação FIA	123
4.1.2	Caso Professor 1	125
4.1.3	Caso Professor 2	128
4.1.4	Caso Professor 3	132
4.2	Casos dentro do contexto FGV	135
4.2.1	Entrevista com a coordenação FGV	136
4.2.2	Caso Professor 4	138
4.2.3	Caso Professor 5	141
4.2.4	Caso Professor 6	145
4.3	Casos dentro do contexto ESPM	148
4.3.1	Entrevista com a coordenação ESPM	149
4.3.2	Caso Professor 7	151
4.3.3	Caso Professor 8	153
4.3.4	Caso Professor 9	158
4.3.5	Caso Professor 10	162
4.3.6	Caso Professor 11	165

4.4 Triangulação: análise integrada dos casos com o referencial teórico.....	168
4.4.1 Fatores técnicos como contribuintes ao desempenho docente	169
4.4.2 Fatores didáticos como contribuintes ao desempenho docente	172
4.4.3 Outros fatores contribuintes ao desempenho docente	177
4.4.4 Proposta de modelo dos fatores contribuintes para o desempenho docente	183
5 CONCLUSÃO E COMENTÁRIOS FINAIS	193
5.1 Conclusões e o modelo conceitual de organização do conhecimento	193
5.2 Implicações acadêmicas, gerenciais e sociais e sugestão de futuros estudos	194
5.3 Limitações do estudo	195
5.4 Considerações finais	196
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	199
ANEXO A – PROTOCOLO DE PESQUISA	211
ANEXO B – MODELO DE CARTA CONVITE	221
ANEXO C – PROPOSIÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA	223
ANEXO D – ROTEIRO ENTREVISTA INICIAL (ANTES DO PRÉ-TESTE)	225
ANEXO E – ROTEIRO ENTREVISTA REVISADO	229
ANEXO F – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORES	235
ANEXO G – TABELA DE CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E CÓDIGOS	237
ANEXO H – TABELA DE FREQUÊNCIA CÓDIGOS POR ENTREVISTA	241
ANEXO I – TABELA DE PRESENÇA CÓDIGOS POR ENTREVISTA	251
APÊNDICE 1 - ATIVIDADES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS NO PERÍODO DE DOUTORADO (MARÇO/16 A ABRIL/19)	263

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Modelos de aprendizagem.....	38
Tabela 2 – Conceitualização de estratégias, técnicas e dinâmicas de ensino.....	39
Tabela 3 – Componentes da aprendizagem ativa.....	40
Tabela 4 – Colocando o aluno no centro da aprendizagem.....	41
Tabela 5 – Competências pessoais de alunos e professores.....	46
Tabela 6 – Os oito papéis do gestor e suas 24 competências-chave.....	46
Tabela 7 – Preferências e rejeições de alunos com diferentes estilos de aprendizagem.....	51
Tabela 8 – Conhecimentos de educação em Marketing.....	59
Tabela 9 – Conhecimentos conceituais, técnicos e pessoais para profissionais de marketing.....	60
Tabela 10 – Os saberes profissionais dos professores.....	63
Tabela 11 – Comparação entre as diversas fases da vida adulta e as mudanças da vida profissional.....	72
Tabela 12 – Diferenças conceituais entre a identidade de estudantes de escolas de negócios.....	75
Tabela 13 – Características de um bom professor.....	77
Tabela 14 – Composição dos constructos Entusiasmo e Aprendizado.....	78
Tabela 15 – Doze qualidades de um bom professor.....	79
Tabela 16 – Fatores de satisfação e superação da satisfação em estudantes de ensino superior em Marketing.....	80
Tabela 17 – Representações dos bons professores na visão de estudantes de Psicologia....	80
Tabela 18 – Fatores como nomenclatura para investigação de saberes, conhecimentos, competências e valores.....	90
Tabela 19 – Proposições sobre os fatores técnicos.....	92
Tabela 20 – Proposições sobre os fatores didáticos.....	92
Tabela 21 – Proposições sobre outros fatores.....	93
Tabela 22 – Definições da pesquisa do projeto de pesquisa.....	96
Tabela 23 – Três arquétipos de enquadramento metodológico para pesquisa de campo.....	98
Tabela 24 – Situações relevantes para diferentes métodos de pesquisa.....	100

Tabela 25 – Categorias da análise documental.....	112
Tabela 26 – Táticas de estudo de caso para testes de projetos.....	118
Tabela 27 - Aprendizados com base na investigação das proposições elaboradas.....	183

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Tópicos do referencial teórico.....	27
Figura 2 – Pirâmide informacional.....	30
Figura 3 – As dimensões da aprendizagem e desenvolvimento de competências.....	32
Figura 4 – Dinâmica de aprendizagem.....	35
Figura 5 – Eixos fundamentais das competências pessoais.....	44
Figura 6 – Estilos de aprendizagem de Kolb.....	49
Figura 7 – Papel do professor a ser exercido de acordo com o estilo de aprendizagem....	50
Figura 8 – Quatro estratégias para o ensino em turmas de MBA.....	71
Figura 9 – Um panorama da educação continuada.....	73
Figura 10 – Tipos básicos de projetos para estudos de caso.....	101
Figura 11 – Estrutura da pesquisa de campo.....	115
Figura 12 – Matriz de amarração da pesquisa empírica.....	117
Figura 13 – Apresentação sintética da análise de formação dos docentes pela análise de redes sociais.....	122
Figura 14 – Mapa mental do professor FIA MBA Marketing de acordo com a coordenação.....	124
Figura 15 – Mapa mental Professor 1.....	126
Figura 16 – Mapa mental Professor 2.....	129
Figura 17 – Mapa mental Professor 3.....	132
Figura 18 – Mapa mental do professor FGV MBA em Marketing de acordo com a coordenação.....	136
Figura 19 – Mapa mental Professor 4.....	138
Figura 20 – Mapa mental Professor 5.....	142
Figura 21 – Mapa mental Professor 6.....	146

Figura 22 – Mapa mental do professor ESPM pós <i>lato sensu</i> de acordo com a coordenação.....	149
Figura 23 – Mapa mental Professor 7.....	151
Figura 24 – Mapa mental Professor 8.....	154
Figura 25 – Mapa mental Professor 9.....	159
Figura 26 – Mapa mental Professor 10.....	163
Figura 27 – Mapa mental Professor 11.....	166
Figura 28 – Mapa mental Docente-Referência.....	169
Figura 29 – Frequência de presença dos fatores técnicos nos DR.....	170
Figura 30 – Experiência em prática e docência em anos.....	171
Figura 31 – Frequência de presença dos fatores didáticos nos DR.....	173
Figura 32 – Frequência de presença dos outros fatores nos DR.....	178
Figura 33 – Mapa conceitual dos fatores contribuintes para o desempenho docente.....	186
Figura 34 – Apresentação do mapa conceitual: desempenho docente derivado da prática docente.....	187
Figura 35 – Apresentação do mapa conceitual: fatores contribuintes para a prática docente.....	189
Figura 36 – Apresentação do mapa conceitual: fatores pessoais.....	190

LISTA DE ABREVIATURAS

AMA	American Marketing Association
ANAMBA	Associação Nacional dos cursos de MBA
CEO	Chief Executive Officer
DR	Docente referência
ESPM	Escola Superior de Propaganda e Marketing
FIA	Fundação Instituto de Administração
FGV	Fundação Getúlio Vargas
MBA	Master in Business Administration
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MPA	Mestrado Profissional em Administração
SETE	<i>Student's evaluation of teaching effectiveness</i> (Avaliação dos estudantes sobre efetividade docente)
SEEQ	<i>Student's evaluation of educational quality</i> (Avaliação dos estudantes sobre qualidade educacional)
VUCA	<i>Volatile, Uncertain, Complex and ambiguous</i> (Volátil, incerto, complexo e ambíguo)
TI	Tecnologia da Informação

1 INTRODUÇÃO E DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Administradores formados começaram a ser mais desafiados pelas mudanças do ambiente de negócio, mais frequentes e com maiores impactos para a gestão. A educação continuada passou a ser fundamental para a atualização dos conhecimentos e desenvolvimento de novas competências exigidas. As escolas de negócios estão em constante atualização para suprir as necessidades do mercado, tornando-se indispensável estudar uma das peças fundamentais para a atualização do sistema educacional: o docente.

1.1 Contexto do estudo

Recentemente, estudiosos e executivos se apropriaram de um termo militar para explicar o ambiente de negócio atual: o acrônimo Vuca diz respeito a um ambiente mais volátil, incerto, complexo e ambíguo (Bennett & Lemoine, 2014). Mesmo o nível superior das organizações não se sente preparado para a gestão contemporânea. De acordo com pesquisa realizada pela Talent Marcel, os CEOs brasileiros se sentem desatualizados para atuar nesse novo ambiente em que o mercado passou a liderar e as empresas viraram seguidoras (*O que te assusta?*, 2014). Segundo o relatório, os executivos se sentem inseguros com o aumento da velocidade das mudanças das tecnologias, seu impacto na arena competitiva e a mudança do poder de comunicação, que passa cada vez mais para a sociedade, uma audiência antes passiva.

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).

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, 2013; Galli, 2012; Kerr & Kelly, 2017; Schlee & Karns, 2017).

Decorrente dessa busca de atualização contínua, cresceu a procura por cursos de especialização e MBAs. Segundo pesquisa realizada pelo Graduate Management Admission Council (GMAC) em 540 organizações de quarenta países, o número de empresas que pretendem contratar funcionários com curso de MBA cresceu de 55%, em 2010, para 80%, em 2015 (Arcoverde, 2016). 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 et al., 1983). Fred David, Meredith David e Forest David (2011) verificaram a adequação dos *curricula* das escolas de negócios às necessidades dos profissionais de administração e concluíram que as competências desenvolvidas nas escolas de negócios ainda difeririam das necessidades dos gestores, necessitando assim de uma grande revisão com base na aproximação entre empresas e escolas.

Estamos passando por um momento de mudanças. Para atender às demandas do mercado, as escolas de negócios precisariam se tornar mais versáteis, criativas e ágeis (Ainsbury, 2016). Algumas escolas de negócios iniciaram essa jornada de atualização (Ainsbury, 2016; *MBA students embrace new curriculum, now it place at Johson at Cornell University*, 2015; *Sthem Brasil 2015*, 2015; Ongaratto, 2015), mas o sistema educacional ainda é muito semelhante ao desenvolvido no período pós-revolução industrial, com foco na transferência de conhecimento (Bittencourt, 2016;

Escrivão Filho & Ribeiro, 2008). Para Kinchin, Lygo-Baker e Hay (2008), o foco de muitas universidades ainda estaria na valorização do conhecimento do docente, e não centrado na aprendizagem dos estudantes. A educação superior ainda valorizaria o conhecimento prévio do docente e a grade curricular em detrimento da construção de conhecimento por parte dos discentes, transformando assim muitas universidades em centros de “não-aprendizagem” (Kinchin et al., 2008), possibilitando que alguns docentes declarem que ensinaram sem que os alunos aprendessem (Rogers, 2011).

A docência para adultos vem sendo discutida principalmente devido à evolução da tecnologia e ao aumento do acesso à informação, o que faz com que os alunos não necessitem exclusivamente dos professores para terem acesso ao conteúdo das disciplinas. Com a mudança da dinâmica do acesso à informação, os papéis de docente e discentes no processo de aprendizagem passaram a ser questionados. Para os discentes, ter informação passa a não ser mais o grande diferencial, mas sim, saber escolher, acessar e aplicá-la. Nesse sentido, o docente deixaria de ser o fornecedor do conteúdo e passaria a ser um curador de conteúdos e facilitador do processo de aprendizagem, atuando como *coach*, avaliador, especialista e facilitador (Bittencourt, 2016; Coutelle, 2014; Kolb, Kolb, Passarelli, & Sharma, 2014).

Bacellar (2005) investigou professores de Marketing com o objetivo de ampliar o conhecimento sobre a formação, conhecimento didático, utilização de recursos, relacionamento com alunos, relação com diferentes cursos (graduação, MBA, mestrado e doutorado) e dificuldades encontradas na docência em Marketing. Entre suas conclusões, destacam-se: (i) a percepção da falta de formação didática por muitos professores, uma vez que a pós-graduação *stricto sensu* priorizaria a formação do pesquisador; (ii) a importância da atualização constante e manutenção do contato com práticas de mercado; (iii) a pequena adoção de estratégias ativas de ensino-aprendizagem, com destaque para o método do caso, amplamente difundido e utilizado na área de Marketing; (iv) a preocupação com o crescente uso da tecnologia em sala; (v) a existência de uma maior valorização, por parte das escolas e dos pares, dos professores docentes em cursos de pós-graduação *stricto sensu*; e (vii) o perfil de alunos mais “difíceis” e críticos nos cursos de pós-graduação *lato sensu* (Bacellar, 2005; Bacellar & Ikeda, 2006; Ikeda & Bacellar, 2008).

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 mais 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 aumento da preocupação dos profissionais de marketing com a educação continuada, maior procura por cursos de pós-graduação *lato sensu*, mudança no ambiente de marketing e crescimento da preocupação com a aplicabilidade prática e da adoção de novas metodologias de ensino-aprendizagem, questionamentos sobre a adequação dos docentes e ainda pouco entendimento da relação entre docentes e estudantes de pós-graduação *lato sensu*, torna-se fundamental aprender com os docentes de Marketing que se destacam pelo desempenho.

1.2 Projeto de pesquisa: pergunta, objetivo e justificativa

Este projeto defende a tese que diferentes fatores, além dos técnicos e didáticos, influenciam o desempenho profissional do docente, definindo a seguinte pergunta de pesquisa: como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing?

Seu objetivo principal é propor um modelo conceitual de organização do conhecimento, identificando, compreendendo e mapeando as contribuições dos diferentes fatores no desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing.

Para o atingimento desse objetivo de pesquisa, este estudo se apoiará nas seguintes etapas:

- (i) Identificar os professores referência em cursos de Marketing de pós-graduação *lato sensu*;
- (ii) identificar e sintetizar similaridades e diferenças na formação dos professores-referência;
- (iii) compreender o contexto em que os professores estão inseridos, considerando o apoio que recebem das escolas e dos coordenadores, o regime de trabalho e a forma de remuneração;
- (iv) compreender os fatores que levaram os professores à docência, destacando o processo de formação, a trajetória profissional e os valores pessoais, bem como sua influência em seu desempenho como docente;

- (v) compreender a visão dos professores sobre a educação, os estudantes, seu papel como docente, os desafios da atualização e como estes influenciam sua atividade;
- (vi) elaborar o modelo conceitual com base na análise da pesquisa empírica à luz do referencial teórico.

Como supracitado, este estudo se justifica: (i) pelo aumento do interesse nas recentes mudanças em ensino e aprendizagem para adultos; (ii) pela crescente demanda dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing, seguida da necessidade de atualização do modelo atual; (iii) pela relevância do papel dos docentes na transformação da educação; e (iv) pela ausência de pesquisas que considerem os fatores contribuintes para o bom desempenho de professores de Marketing em cursos de pós-graduação *lato sensu* neste contexto de mudanças.

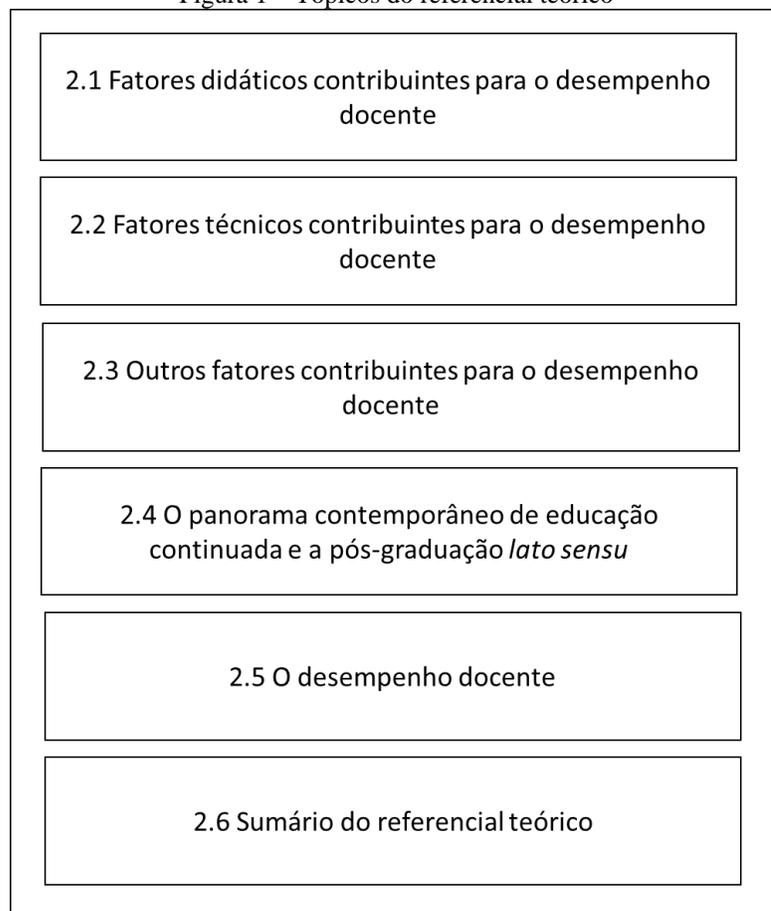
Este trabalho se propõe a promover a formação do conhecimento científico ao revelar os fatores contribuintes para o desempenho docente, contribuindo para sua formação. Do ponto de vista de aplicação, poderá favorecer reflexões pessoais sobre o ser docente, resultando em um melhor desempenho profissional e maior contribuição para o processo de aprendizagem. Sob a ótica social, poderá significar uma economia de recurso com o melhor aproveitamento do tempo disponível para o processo de ensino e aprendizagem.

As próximas partes do documento apresentarão: (2) o referencial teórico; (3) a proposta metodológica; (4) as análises; (5) conclusões e comentários finais; e (6) referências.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

Este referencial teórico apresentará considerações sobre os fatores contribuintes para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu*, apresentando inicialmente os fatores didáticos, fatores técnicos e outros fatores. Em seguida, serão apresentados o panorama contemporâneo de educação continuada e os desafios da pós-graduação *lato sensu*, bem como serão discutidos o desempenho docente e a avaliação de desempenho como métrica para tal. Ao final, será apresentado um sumário do referencial teórico, conforme ilustrado na Figura 1. Objetivando facilitar a apresentação do referencial teórico, os fatores contribuintes, o desempenho e o ambiente serão apresentados em tópicos isolados, cabendo a ressalva de que essas dimensões apresentam áreas de intersecção.

Figura 1 – Tópicos do referencial teórico



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

2.1 Fatores didáticos contribuintes para o desempenho docente

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). Para contextualizar a noção de didática, esta seção discutirá os conceitos de conhecimento, inteligência e aprendizagem.

2.1.1 A construção do conhecimento e as múltiplas inteligências

Quanto mais complexos os tempos, mais complexo o mundo fica e mais paradoxos se apresentam como contradições, inconsistências, dilemas e polaridades. 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 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. A construção do conhecimento passaria pela valorização e pela alternância entre diferentes formas de conhecimento (Fialho, Fialho, Macedo, & Mitidieri, 2008; Machado, 2015; Machado, 2001).

Para Popper, o verdadeiro conhecimento somente poderia existir fora da cabeça das pessoas, sendo ele o conhecimento objetivo que consiste no conteúdo lógico de teorias, conjecturas e suposições. Os aspectos psicológicos relacionados com a construção das teorias não seriam, então,

passíveis de um estudo científico. O conhecimento subjetivo não mereceria sequer o rótulo de conhecimento (Machado, 2015; Popper, 1975).

Em 1965, Karl Popper declarou considerar o cientista, filósofo e matemático Charles Peirce “um dos maiores filósofos de todos os tempos por ter avançado hipóteses e conceitos que só começaram a ser compreendidos depois da Teoria da Relatividade de Einstein e da Física Quântica de Heisenberg” (Romanini, 2005, p. 5). Assim como preconizado por Popper, Charles Peirce defendia que o conhecimento científico fosse rigoroso e baseado em evidências. Contudo, Peirce se aproxima de Polanyi ao defender o uso do pensamento abduutivo para a definição de hipóteses. O pensamento abduutivo aceitaria a não linearidade do pensamento, possível pela aceitação de uma “primeiridade”, um nível cognitivo abaixo da consciência e do entendimento pleno (Apel, 2000; Burch, 2014). A primeiridade está ligada à aceitação de sinais fracos, imperceptíveis conscientemente, mas capazes de criar pensamentos e associações não explicáveis racionalmente em um primeiro momento (Ginzburg, 2008). A Semiótica de Peirce começou a experimentar um aumento de popularidade na área filosófica e científica a partir de meados do século XX, com a chamada “crise dos paradigmas” e o reconhecimento do aumento das complexidades das relações na pós-modernidade. “Filósofos, artistas, biólogos, psicólogos, teóricos da informação, antropólogos, lógicos, físicos e cientistas da comunicação estão hoje entre os estudiosos que exploram suas potencialidades” (Romanini, 2005, p. 5).

Em oposição ao conhecimento objetivo de Popper, Polanyi defende a existência do conhecimento pessoal. Segundo Polanyi, “nós sabemos mais do que podemos contar” (Polanyi, 1983, p. 4), pois percebemos mais do que fazemos conscientemente, o que é exemplificado pela Psicologia da Gestalt, que teria demonstrado que podemos reconhecer diferentes fisionomias sem saber descrever as diferenças particulares entre elas. A percepção seria a porta de entrada do conhecimento tácito e pessoal. Polanyi adota o termo “conhecimento pessoal” (*personal knowledge*) em oposição ao conhecimento objetivo, por considerar que o termo “subjetivo” poderia levar à errônea interpretação de uma passividade. Como na tessitura de uma malha, as ideias de Polanyi, inspiradas pela Psicologia da Gestalt (Machado, 2015), encontram-se com as sutilezas da primeiridade de Peirce e o inconsciente de Jung. O conhecimento poderia ser apresentado pela metáfora do iceberg, segundo a qual o que conhecemos e conseguimos explicitar corresponderia à parte visível, e seu imenso corpo submerso corresponderia ao conhecimento tácito, legítimo, mas não verbalizado (Machado, 2015; Polanyi, 1983).

Conhecimento pode ser entendido como “uma rede de significados em um espaço de representações” (Machado, 2011, p. 35), em que cada novo conceito passa a se associar com os anteriores, formando, assim, relações mais fortes. Para Machado (2011), 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 (Figura 2).

Figura 2 – Pirâmide informacional



Fonte: Machado (2011, p. 66). Adaptado.

Os dados podem ser quantitativos ou qualitativos e podem ser acumulados, muitas vezes, de forma sistemática. As informações representariam os dados analisados, processados e articulados, começando a desenvolver um maior significado. Para o conhecimento, é necessária a construção de conexões entre diferentes informações. A inteligência representa a competência de um sistema para “administrar conhecimentos disponíveis, construir novos conhecimentos, administrar dados e informações, sempre em razão de uma ação intencional tendo em vista atingir objetivos previamente traçados, ou seja, a realização de um projeto” (Machado, 2011, p. 69). Isso significa que a inteligência está ligada à capacidade de possuir projetos e mobilizar dados, informações e conhecimentos para atingi-los.

Por meio da valorização da reificação e da graduação, tendemos a querer transformar conceitos abstratos em entidades e depois criar critérios para mensurá-los. A inteligência sofreu com isso e, por anos, foi considerada como um conceito concreto, com medidas específicas derivadas do determinismo biológico. Pessoas eram decretadas inteligentes pelo tamanho de seus cérebros, e a inteligência era medida por testes padronizados unidimensionais. O que não podia ser mensurado pelo teste era desconsiderado, levando ao erro de considerar que um matemático seria mais inteligente que um artista (Gould, 1993).

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).

O conhecimento não é tácito ou explícito. Ele é ao mesmo tempo tácito e explícito, sendo “inerentemente paradoxal, uma vez que é composto pelo que parecem ser dois opostos” (Takeuchi & Nonaka, 2004, p. 4). A partir da visão da existência de múltiplas inteligências e da valorização do conhecimento pessoal, fica evidente que o processo de aprendizagem não pode mais ser considerado apenas pela comunicação explícita, sendo necessário um processo que valorize as diferentes inteligências e a explicitação do tácito, bem como a internalização do explícito (Machado, 2011).

2.1.2 Aprendizagem

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.

2.1.2.1 Processo de aprendizagem

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. Para o pesquisador, a interação entre os processos internos e externos definiriam três dimensões da aprendizagem e do desenvolvimento de competências: a dimensão conteúdo, a dimensão incentivo e a dimensão interação (Figura 3).

Figura 3 – As dimensões da aprendizagem e desenvolvimento de competências



Fonte: Illeris (2013, p. 19).

O modelo de Illeris (2013), construído sob uma perspectiva construtivista, é definido por duas setas e três dimensões de aprendizagem. A seta dupla vertical representa o processo interno de interação, conectando o ambiente, na base, ao indivíduo aprendiz no topo. A seta horizontal representa o processo psicológico interno de aquisição, conectando a dimensão conteúdo e incentivo e demonstrando a presença das duas funções no processo de aprendizagem, de maneira integrada, geralmente. A dimensão conteúdo diz respeito àquilo que é aprendido; geralmente descrito como conhecimentos e habilidades, envolve também opiniões, *insights*, significados, posturas, valores, modos de agir. A dimensão incentivo proporciona e direciona a energia mental

necessária para o processo de aprendizagem, compreendendo sentimentos, emoções, motivações e escolhas (volição), tendo como função garantir o equilíbrio mental e desenvolver a sensibilidade no aprendiz. A dimensão interação representa a conexão entre o meio e o indivíduo e propicia os impulsos que dão início ao processo de aprendizagem, podendo ocorrer na forma de percepção, transmissão, experiência, imitação, atividade. O triângulo representa o campo de tensão da aprendizagem em geral (Illeris, 2013). A tensão seria a base do processo de aprendizagem, dependendo de uma problemática não resolvida ou um mal estar para o estímulo à aprendizagem (Jucá, 2014).

O modelo pressupõe que 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 relação à forma como o aprendizado se relaciona com os padrões mentais, podemos ter quatro principais tipos de aprendizagem: cumulativa (mecânica), assimilativa, acomodativa (transcendente) e significativa (expansiva, transicional, transformadora).

A aprendizagem cumulativa ou mecânica diz respeito à forma de aprendizado que não se conecta aos esquemas mentais já estabelecidos, representando uma formação isolada. É mais comum nos primeiros anos de vida ou quando é necessário aprender algo sem significado pessoal, como uma senha aleatória. Corresponde à aprendizagem por condicionamento na Psicologia Comportamental e poderia ser explicada por meio da metáfora do balde, segundo a qual cada nova informação é despejada de forma desordenada, deixando cada vez o recipiente mais cheio; fala-se em nível, acumulação, vazão e avaliação como uma medida. O risco do abuso do uso da aprendizagem acumulativa é a alienação e a falta de construção de significados entre as partes e o todo (Illeris, 2013; Machado, 2011; Machado, 2015).

Já a aprendizagem assimilativa se conecta com os padrões estabelecidos, levando à acumulação de novos elementos. É o padrão mais aplicado na aprendizagem tradicional, que assume o sequenciamento da construção de conhecimento no processo de aprendizagem. A aprendizagem assimilativa poderia ser explicada pela metáfora da cadeia, segundo a qual a assimilação de uma ideia depende da assimilação prévia da ideia anterior. Pressupõe ordem, encadeamento, evolução do simples para o complexo, pré-requisitos (Illeris, 2013; Machado, 2015).

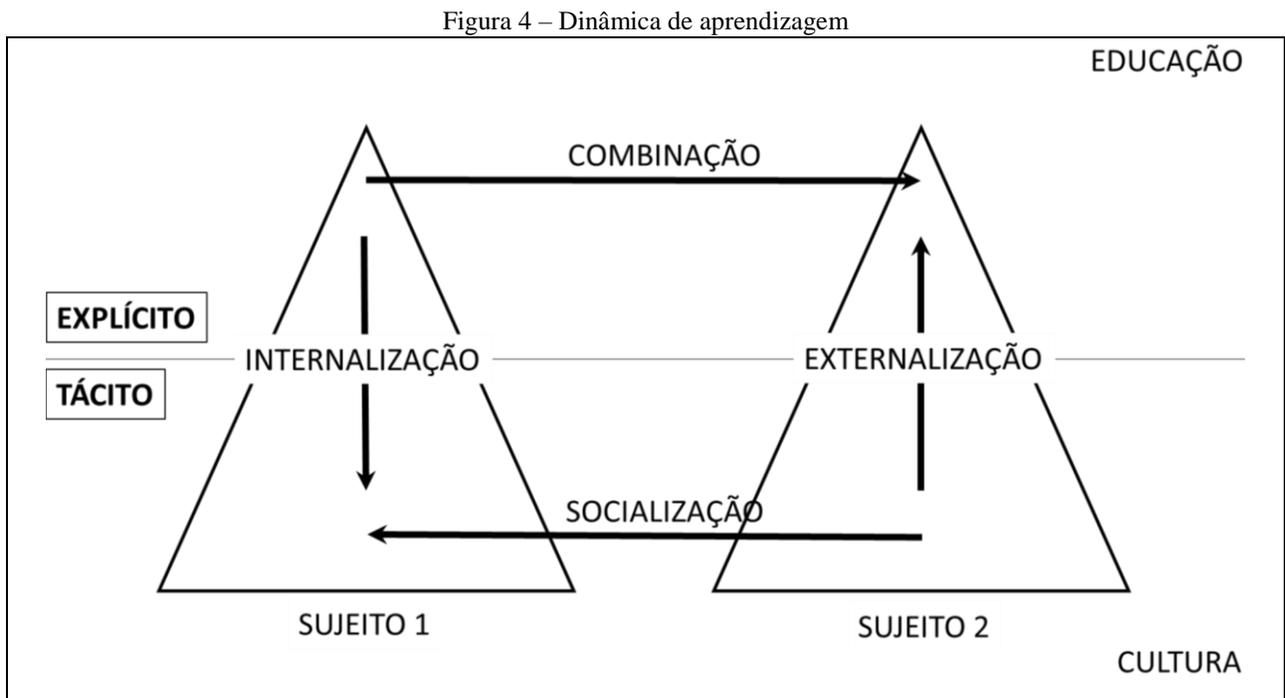
A aprendizagem acomodativa, por sua vez, implica na decomposição de um esquema existente para a sua transformação em um novo esquema, exigindo a necessidade de aceitar a negação e diluição de padrões para a construção de algo maior ou mais adequado, podendo ser um processo difícil e doloroso. “Em retorno, os resultados dessa aprendizagem se caracterizam pelo fato de que podem ser recordados e aplicados em muitos contextos diferentes e relevantes. Essa experiência geralmente é de ter algo entendido ou dominado algo que realmente se internalizou” (Illeris, 2013, p. 23). A aprendizagem acomodativa poderia ser considerada um paralelo ao desenvolvimento baseado na zona de desenvolvimento proximal de Lev Vygostky (Fino, 2001; Illeris, 2013), na qual, a partir do estímulo correto, o aprendiz seria capaz de reestruturar seus modelos e aprender algo novo de forma explícita, objetiva e consciente.

Finalmente, a aprendizagem significativa, transformadora, expansiva ou transicional se daria com a ocorrência de modificações na personalidade ou na organização do *self*, caracterizando-se pela reestruturação simultânea de todo um grupo de esquemas e padrões nas três dimensões da aprendizagem, “uma quebra de orientação que geralmente ocorre como um resultado de uma situação de crise causada por desafios considerados urgentes e inevitáveis, tornando necessário que o indivíduo mude para avançar” (Illeris, 2013, p. 23). Demanda grande esforço, e sua assimilação vem com uma recompensa física e mental de relaxamento e sensação de alívio.

David Kolb (1984) faz uso da metáfora dos blocos de construção para explicar o processo de aprendizagem. Dentro dessa metáfora, poderíamos considerar a necessidade de desmontar partes da construção para podermos construir estruturas mais fortes, o que poderia representar um paralelo em relação à aprendizagem acomodativa. Em dados momentos, a estrutura construída ruiria ou precisaria ser desmontada, demandando ser reconstruída em outra forma, representando, assim, a aprendizagem significativa (transformadora, expansiva ou transicional). A tessitura de uma rede de significados como construção do conhecimento poderia também ser aplicada ao processo de aprendizagem que valoriza a significação e a correlação entre o novo e o estabelecido, buscando ora reforçar as ligações, ora expandir a rede (Machado, 2011; Machado, 2015).

A visão de concentração do processo de aprendizagem em um ou outro modelo representa uma perspectiva insuficiente frente ao desafio de desenvolvimento de competências, objetivo do processo de aprendizagem. É necessário o trabalho no campo da combinação dos diferentes processos, e essa mudança de visão tem levado a transformações na educação e ao crescimento do interesse pela forma de ensino e aprendizagem para adultos.

O processo de aprendizagem poderia também ser compreendido utilizando-se a metáfora do iceberg de Polanyi (1983), com a parte visível representando o conhecimento explícito e a parte submersa, o conhecimento tácito. O aprendizado poderia ser obtido pela transformação do conhecimento explícito em tácito (internalização), tácito em explícito (externalização), explícito em explícito (combinação) ou tácito em tácito (socialização), como representado na Figura 4 (Fialho et al., 2008; Machado, 2015; Polanyi, 1983; Takeuchi & Nonaka, 2004).



Fonte: Polanyi (1983); Machado (2015); Filho et al. (2008). Adaptado.

O conhecimento explícito poderia ser mais facilmente compartilhado pela educação formal. O processo de combinação consiste na sistematização dos conceitos e sua comunicação, transformando o conhecimento possuído em algo novo pela soma do conhecimento já estabelecido anteriormente e o recém-adquirido. O processo de internalização corresponde à transformação do conhecimento explícito em tácito pela prática, pelo exercício continuado, transformando o conhecimento em habilidades. A aprendizagem se dá pela prática dos conhecimentos explícitos já adquiridos. A socialização é a forma de compartilhamento do conhecimento tácito, terreno da difusão da cultura por meio do compartilhamento de experiências. A externalização é a chave para a transformação de conceitos pessoais individuais implícitos em conceitos comuns explícitos, por meio de reflexões, metáforas e construções coletivas (Fialho et al., 2008).

A socialização ocorre mais comumente no nível indivíduo para indivíduo; a externalização, no nível indivíduo para o grupo; a combinação se dá normalmente na interação entre o grupo e a organização; e a internalização acontece da organização para o indivíduo (Takeuchi & Nonaka, 2004). A externalização é o território da zona de desenvolvimento proximal de Vigostzky (Fino, 2001).

As formas de aprendizagem podem ser estimuladas por diferentes meios, e cabe ao docente a identificação da forma de aprendizagem a ser trabalhada. No próximo tópico, será apresentado o processo de aprendizagem para adultos.

2.1.2.2 Evolução na educação e o processo de ensino-aprendizagem para adultos

John Dewey (1859-1952) é um filósofo, psicólogo e pedagogo norte-americano reconhecido por seus trabalhos sobre a educação centrada no aluno, durante um momento de grande crescimento econômico possibilitado pela Revolução Industrial. Para ele, a evolução tecnológica então vivenciada estaria avançando de maneira desproporcional em relação à preocupação com o desenvolvimento humano. As pessoas seriam para ele mais importantes do que a tecnologia, e seu conceito de educação envolveria o desenvolvimento da capacidade de aprender, buscando tornar os indivíduos mais preparados para as necessárias adaptações derivadas das mudanças de cenário (Seaton & Theile, 2006). Em seu ensaio *Education as engineering*, de 1892, Dewey reforçou a necessidade de atenção ao processo educacional ao comparar a facilidade de construir um novo tipo de ponte com a dificuldade de construir um novo tipo de educação, dada a inércia com que esta vinha sendo tratada. 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). A educação precederia o conhecimento científico (Dewey, 2009) e deveria ser tratada mais como projeto do que como programa (Machado, 2016). A valorização do conhecimento científico mais atualizado na educação como a solução certa para os problemas não poderia superar a busca pela compreensão da problemática envolvida e a busca de soluções, o que tornaria os aprendizes aptos para desenvolver novas soluções de problemas cotidianos (Dewey, 2009) e mais autônomos em termos de aprendizagem.

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. Em 1928, a educação de adultos tornou-se uma corrente científica com a publicação de *Adult Learner*, de Edward Thorndike (1874-1949). Os estudos de Thorndike se dedicaram a estudar a capacidade do adulto de aprender, apresentando uma fundamentação científica para o fato de que, além das crianças, adultos poderiam aprender (Noffs & Rodrigues, 2011).

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 andragogia de Knowles representa uma evolução em relação aos trabalhos de Thorndike ao colocar o processo de aprendizagem do adulto como foco. O processo de aprendizagem dos adultos seguiria a seguinte ordem: sensibilização (motivação), pesquisa (estudo), discussão (esclarecimento), experimentação (prática), conclusão (convergência) e compartilhamento (sedimentação). O papel do professor na educação do adulto passaria a ser o de facilitador, ou seja, aquele que provê as condições que propiciam a aprendizagem. O estabelecimento do clima para a aprendizagem, o diagnóstico das necessidades, a formulação de programas e conteúdo para atender às necessidades de aprendizagem, o planejamento e condução do processo e a avaliação da aprendizagem são algumas das responsabilidades do facilitador para o processo de aprendizagem do adulto aprendiz (Carvalho, Carvalho, Motta, & Aguiar, 2010; Knowles, 1973; Noffs & Rodrigues, 2011; Vogt & Alves, 2005). O modelo andragógico representaria uma evolução em relação ao modelo pedagógico ao considerar a educação centrada no aluno, a valorização da motivação e da experiência prévia e a importância da problematização (Tabela 1), fatores também valorizados posteriormente nas abordagens pedagógicas.

Tabela 1 – Modelos de aprendizagem

Modelo Pedagógico	Modelo Andragógico
Aprendizagem Tradicional	Aprendizagem Contemporânea
Professor é o centro das ações, decide o que ensinar, como ensinar e avalia a aprendizagem.	A aprendizagem adquire uma característica mais centrada no aluno, na independência e na autogestão da aprendizagem.
O aluno deve aprender o que a sociedade espera que saibam (seguindo um currículo padronizado).	Pessoas aprendem o que realmente precisam saber (aprendizagem para a aplicação prática na vida diária).
O ensino é didático, padronizado e a experiência do aluno tem pouco valor.	A experiência é rica fonte de aprendizagem, por meio da discussão e da solução de problemas em grupo.
Aprendizagem se dá por assuntos ou matérias motivadas por pressão externa (pais/professores/empregadores), notas e certificados.	Aprendizagem é baseada em problemas, exigindo ampla gama de conhecimentos para se chegar à solução.

Fonte: Noffs (2011). Adaptado.

2.1.2.3 A educação focada na aprendizagem

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), conceitos apresentados na Tabela 2.

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 desenvolvimento de operações mais complexas de pensamento passa a exigir estratégias mais completas do que aulas expositivas e passivas para os estudantes; passa a exigir a aplicação de estratégias ativas de ensino e aprendizagem. O termo “aprendizagem ativa” foi proposto por Bonwell & Eison (1991) como uma alternativa para a tradicional transmissão de conhecimento, destacando o papel do estudante como participante ativo

no processo de aprendizagem e se diferenciando dos conceitos de aprendizagem experiencial e aprendizagem na ação por valorizar o uso dos elementos de *design* instrucional para sistematicamente influenciar e dar suporte ao processo de aprendizagem (Bittencourt, 2016; Bonwell & Eison, 1991).

Tabela 2 – Conceitualização de estratégias, técnicas e dinâmicas de ensino

Estratégias, técnicas e dinâmicas de ensino

Estratégia diz respeito à “arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis, com vistas à consecução de objetivos específicos”.

Técnica diz respeito à “arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo”.

Dinâmica diz respeito “ao movimento e às forças, ao organismo em atividade ou, ainda, à parte da mecânica que estuda os movimentos”.

Fonte: Anastasiou & Alves (2009, p. 75-76). Adaptado.

A aprendizagem ativa vai além do “aprender fazendo” e é baseada no uso de elementos de *design* instrucional para “sistematicamente influenciar e dar suporte aos processos cognitivos, motivacionais e emocionais que caracterizam a forma como as pessoas focam a sua atenção, direcionam seus esforços e gerenciam seus afetos durante o processo de aprendizagem” (Bittencourt, 2016), tendo como elemento fundamental o envolvimento do aluno no processo de aprendizagem.

Para Bittencourt (2016), os principais elementos que compõem a aprendizagem ativa e o contexto necessário para sua execução envolvem: (i) a relação com o ensino centrado na aprendizagem; (ii) a adoção de metodologias ativas de aprendizagem; (iii) a mudança dos papéis do aluno e do professor; (iv) a metacognição e a autorregulação da aprendizagem; e (v) a autonomia do aluno (Tabela 3).

Tabela 3– Componentes da aprendizagem ativa

Elementos componentes da aprendizagem ativa

(i) relação com o ensino centrado na aprendizagem	Pressupõe o compartilhamento da responsabilidade do processo com o estudante, o envolvimento ativo do estudante com os materiais do curso e orientação por meio de <i>feedbacks</i> formativos.
(ii) adoção de metodologias ativas de aprendizagem	Concretiza-se por meio do uso de abordagens pedagógicas centradas na aprendizagem que colocam o aprendiz como protagonista do ensino, como aprendizagem baseada em problemas, aprendizagem cooperativa, pensamento compartilhado por pares (<i>peer instruction</i>) e aprendizagem baseada na investigação.
(iii) mudança dos papéis do aluno e do professor	Professores assumindo papéis de tutores e facilitadores, e alunos assumindo a responsabilidade pela condução das atividades e seu resultado (o aprendido).
(iv) metacognição e autorregulação da aprendizagem	A metacognição pode ser entendida como o ato de pensar sobre o pensar, fundamental para o processo com a mudança do papel de professores e alunos. É necessário refletir e avaliar os aprendizados para ajustar o rumo e orientar as atividades ao longo do tempo devido às mudanças circunstanciais, incluindo a modulação de pensamentos, afetos, comportamentos e atenção.
(v) autonomia do aluno	O aluno deve ser mais cidadão e menos paciente, sendo capaz de refletir sobre si, definir caminhos e responsabilizar-se pelas suas escolhas. O professor deve apoiar e incentivar o aluno a construir sua aprendizagem, mas sem tirar dele seu direito e dever de controle.

Fonte: Bittencout (2016, p. 57 – 87). Adaptado.

Anastasiou e Alves (2009) destacam ainda outras importantes estratégias ativas de aula, como estudo de texto, portfólio, tempestade cerebral, mapa conceitual, estudo dirigido, lista de discussão por meios informatizados, solução de problemas, grupo de verbalização e de observação, dramatização, seminário, estudo de caso, júri simulado, simpósio, painel, fórum, oficina, estudo do meio e ensino com 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. A aula até então expositiva passa

a ser expositiva dialogada, e o conteúdo ganha vida com a participação ativa dos estudantes na condução da aula.

Para Rogers (2011), a aprendizagem aumentaria com a centralização do processo no aluno (Tabela 4) 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).

Tabela 4 –Colocando o aluno no centro da aprendizagem

A aprendizagem mais eficaz ocorre quando conseguimos satisfazer os seguintes critérios:

- Realmente queremos e precisamos do conhecimento?
 - Sabemos como iremos aplicá-lo?
 - Seremos recompensados de alguma forma por tê-lo?
 - Podemos contar com nossa própria experiência?
 - Podemos aprender de acordo com nosso próprio ritmo?
 - Somos estimulados a aprender sobre onde encontrar e como avaliar as informações?
 - Somos puxados e desafiados? Somos apoiados?
 - Somos tratados como indivíduos com necessidades únicas por quem quer que esteja nos ajudando a aprender?
-

Fonte: Rogers (2011, p. 62). Adaptado.

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).

2.1.3 Os desafios da docência

Para Paulo Freire, ensinar não é transferir conhecimento, “mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (Freire, 1996), e a atividade do docente dependeria de sua capacidade como discente, do seu aprender cotidiano; do uso de método, da pesquisa contínua, da visão crítica, da corporificação das palavras pelo exemplo, de correr riscos e de entender e aceitar diferentes identidades culturais. Para ensinar, seria necessário ter consciência do inacabado, respeito à autonomia, bom senso, humildade, apreensão da realidade, alegria e esperança, curiosidade e convicção de que a mudança é possível. Para ensinar, é necessário o bem querer dos educandos (Freire, 1996). Para o pensador, as virtudes do educador contemplam a coerência entre o discurso e a prática, a gestão da tensão entre o silêncio e a palavra do professor e dos educandos, a diferenciação do aqui e agora do educador e dos educandos, o vínculo entre a teoria e a prática, a paciência e a leitura do contexto dos educandos e dos textos (Freire, 1982).

2.1.3.1 As competências e os saberes do docente

O objetivo do processo de aprendizagem é o desenvolvimento de competências, sendo as disciplinas e os conteúdos meios para tal. Contudo, a escola moderna tem muitas vezes encarado o meio como fim a partir da fragmentação disciplinar (Machado, 2016b).

As discussões sobre competências surgem em contextos de sua escassez e necessidade de desenvolvimento. No âmbito da estratégia, competência relaciona-se à obtenção, construção e/ou desenvolvimento de vantagem competitiva da empresa sobre seus concorrentes, de forma a proporcionar benefícios para consumidores. No âmbito da gestão de pessoas, a problemática aparece relacionada a questões de gestão de competências, incluindo discussões sobre definição de políticas, avaliação e recrutamento de candidatos, avaliação e desenvolvimento de colaboradores, motivação e sistemas de recompensa (Dias, Becker, Dutra, Ruas, & Ghedine, 2008; Swiatkiewicz, 2014).

No âmbito das competências individuais, competências são “características demonstráveis de um indivíduo, incluindo conhecimentos, habilidades e comportamentos ligados à performance” (Galli, 2012, p. 57). O conceito de competência foi primeiramente proposto em 1973 por David McClelland dentro de uma concepção comportamental com o objetivo de oferecer uma alternativa mais efetiva aos então tradicionais testes de inteligência nos processos de recrutamento e seleção.

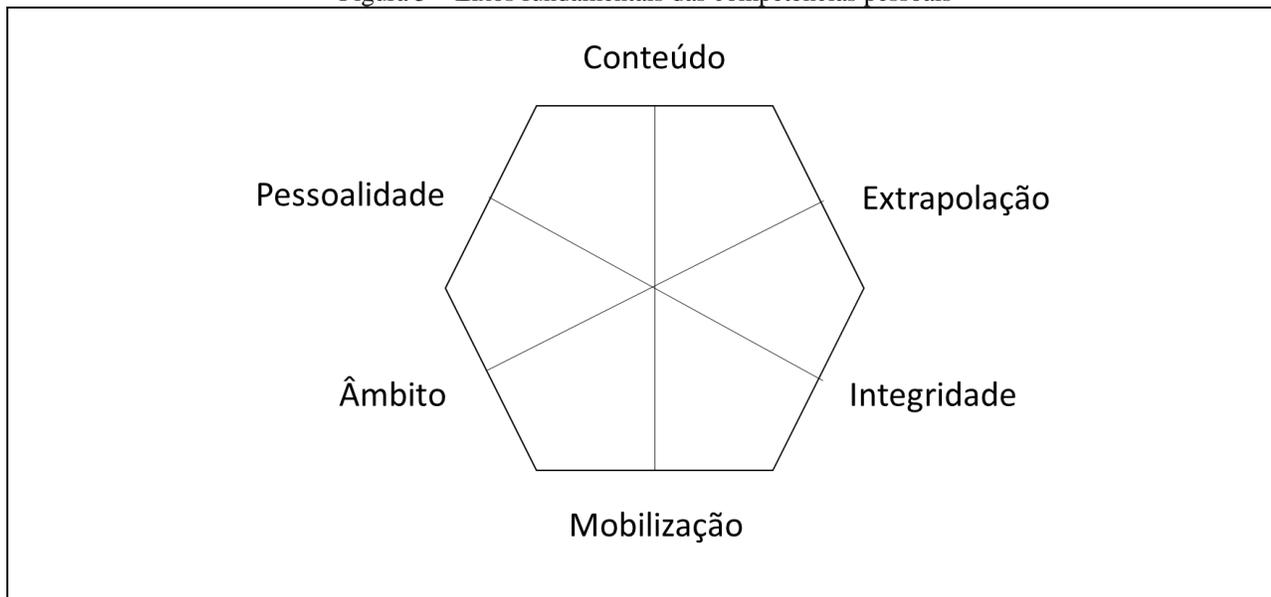
Na década de 1980, Boyatzis ampliou a visão de competências gerenciais para um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes que justificam um alto desempenho. De acordo com a concepção comportamental, a competência é compreendida como uma qualificação, um estoque de recursos que o indivíduo detém (Dias et al., 2008; Galli, 2012).

Nas décadas de 1990 e 2000, Le Boerf e Zarifian apresentaram a visão de competências dentro de uma concepção psicopositivista, explorando o conceito de competência como associado às ideias de agregação de valor e entrega a determinado contexto de forma independente do cargo, dependendo assim da própria pessoa (Fischer, Dutra, Nakata, & Ruas, 2008; Galli, 2012). De acordo com a concepção psicopositivista, a competência é “a inteligência prática para situações que se apoiam sobre os conhecimentos adquiridos e os transformam com mais força na medida em que aumenta a complexidade das situações” (Galli, 2012, p. 59), sendo constituída pelos eixos pessoal, educacional e profissional.

Logo, competências não estão apenas no âmbito do saber fazer – o que costumeiramente leva à associação direta da competência com a competência técnica. Competência envolve o senso de desejo (apetência), o conhecimento dos meios e recursos e a capacidade de mobilizar o que é necessário para realizar o que se deseja. A noção de competência envolve a ideia de pessoalidade, de âmbito e de mobilização (Machado, 2016b).

Para Machado (2016), os polos construtivos da ideia de competência definiriam três eixos da representação do conceito: pessoalidade / integridade; âmbito / extrapolação; e mobilização / conteúdos. Para atingirmos projetos pessoais, partilhamos do coletivo e da convivência com o coletivo, necessitamos desenvolver e agir de acordo com um quadro de valores pessoais, mantendo assim a nossa integridade. “Especialmente competente é quem sabe combinar de modo eficaz a busca pelo conhecimento de que se necessita com as formas adequadas de mobilização do mesmo” (Machado, 2016, p. 110), sendo assim associado o par mobilização e conteúdo. Quem é competente é competente em alguma coisa, dentro de certo âmbito; mas maior será o valor de uma competência quanto maior é sua possibilidade de extrapolação em outros âmbitos, outros contextos (Figura 5). “A ideia de competência está associada, portanto, à capacidade de enraizar o que se aprende em múltiplos contextos, mas também à capacidade de extrapolar o âmbito original, vislumbrando relações que o transcendem” (Machado, 2016, p. 111).

Figura 5 – Eixos fundamentais das competências pessoais



Fonte: Machado (2016, p. 106). Adaptado.

Dessa forma, a ideia de competência pode ser entendida como “a capacidade que uma pessoa tem para, em um determinado contexto, mobilizar os recursos de que dispõe para realizar aquilo que projeta” (Machado, 2016, p. 106). A competência pessoal poderia ser tratada de forma mais específica no âmbito escolar pela reflexão das competências de alunos e professores.

Considerando as competências dos alunos, a matriz de referência do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) apresenta cinco eixos cognitivos a serem explorados dentro de quatro áreas de conhecimento, resultando em 120 habilidades a serem desenvolvidas e verificadas. Os eixos cognitivos representam as competências a serem desenvolvidas pelos alunos, as quais envolvem dominar as linguagens, compreender os fenômenos, enfrentar situações-problema, construir argumentação e elaborar propostas (ENEM, 2009).

Para Machado (2016), as competências dos alunos se alinham às competências elencadas na matriz de referência do ENEM e à sua visão de competências pessoais. A expressão seria uma marca da personalidade, representando a capacidade de se expressar em diferentes linguagens. A integridade se relacionaria com a capacidade de assumir outras perspectivas e buscar a compreensão do outro, compreendendo textos, contextos, fenômenos. A compreensão envolve a capacidade de raciocínio lógico, de realizar inferências plausíveis e de distinguir argumentações coerentes de sofismas. A expressão de si e a compreensão do outro formam um par de competências interligadas que gravitam por quase todos os conteúdos das disciplinas.

A argumentação e a decisão formariam um segundo par de competências do aluno; a argumentação consiste na defesa de pontos de vista, representando a dimensão analítica do pensamento e envolvendo analisar questões sob diferentes prismas. Já a argumentação deve culminar na decisão, no posicionamento, na proposta, num fechamento de questão, mesmo que provisório. O último grande par de competências dos alunos seria composto pelo eixo contextualização e imaginação. Tal qual em seu par equivalente, âmbito e extrapolação, o aluno precisa compreender uma disciplina dentro de seu contexto específico, contudo, com condições de extrapolar o contexto, abstraindo-o para a aplicação dos conhecimentos também em outras realidades, abrindo a porta para a imaginação e limitando a produção do aluno no campo da reprodução (Machado, 2016b).

As competências relacionadas aos alunos também seriam associadas aos professores que, como pontuado por Paulo Freire, teriam no aprender uma importante função de sua profissão. A expressão e a compreensão, a contextualização e a imaginação, a decisão e a argumentação também seriam competências do professor. Mas, mais do que isso, o professor como facilitador do processo de aprendizagem deveria ser um tecelão de significações; um cartógrafo que mapeia as relevâncias e destaca o fundamental para os projetos dos alunos; um contador de histórias de narrativas fabulosas e envolventes para estimular a criatividade; um mediador de conflitos, sobretudo de interesses; uma autoridade “que assume responsabilidades inerentes ao fato de iniciar algo nos outros”; um semeador de tolerância, do respeito pela diversidade (Machado, 2016, p. 124). Nesse sentido, cada par de competências pessoais encontraria sua especificidade nos papéis de alunos e professores (Tabela 5).

O aluno da pós-graduação *lato sensu* apresenta uma peculiaridade por ser ao mesmo tempo estudante e profissional que ocupa uma posição de gestão ou se prepara para tal. Em um ambiente ambíguo e competitivo, além do conhecimento técnico e eficácia, adaptabilidade política, solução criativa de problemas, inovação e gerenciamento da mudança passam a ser critério de avaliação dos gestores. Os gestores contemporâneos passaram a ser cobrados por diferentes competências decorrentes dos diferentes papéis que desempenham (Quinn et al., 2003), como ilustrado na Tabela 6.

Tabela 5 – Competências pessoais de alunos e professores

Dimensão geral	Conceito de competência	Competências dos alunos	Competências dos professores
Eu	Pessoalidade	Expressão	Autoridade
Outro	Integridade	Compreensão	Tolerância
Concreto	Âmbito	Contextualização	Mediação
Abstrato	Extrapolação	Imaginação	Fabulação
Síntese	Mobilização	Decisão	Mapeamento
Análise	Conteúdo	Argumentação	Tecedura

Fonte: Machado (2016, p. 141). Adaptado.

Tabela 6 – Os oito papéis do gestor e suas 24 competências-chave

Papel	Competência-chave
Mentor	<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreensão de si mesmo e dos outros. 2. Comunicação eficaz. 3. Desenvolvimento dos empregados.
Facilitador	<ol style="list-style-type: none"> 4. Construção de equipes. 5. Uso do processo decisório participativo. 6. Administração de conflitos.
Monitor	<ol style="list-style-type: none"> 7. Monitoramento de desempenho individual. 8. Gerenciamento do desempenho e processos coletivos. 9. Análise de informações e pensamento crítico.
Coordenador	<ol style="list-style-type: none"> 10. Gerenciamento de projetos. 11. Planejamento do trabalho. 12. Gerenciamento multidisciplinar.
Diretor	<ol style="list-style-type: none"> 13. Desenvolvimento e comunicação de uma visão. 14. Estabelecimento de metas e objetivos. 15. Planejamento e organização.
Produtor	<ol style="list-style-type: none"> 16. Trabalho produtivo.

	17. Fomento de um ambiente de trabalho produtivo. 18. Gerenciamento do tempo e do estresse.
Negociador	19. Construção e manutenção de uma base de poder. 20. Negociação de acordos e compromissos. 21. Apresentação de ideias.
Inovador	22. Convívio com a mudança. 23. Pensamento criativo. 24. Gerenciamento da mudança.

Fonte: Quinn et al. (2003, p. 25). Adaptado.

De forma breve, como diretor, espera-se que o gestor explicita suas expectativas por meio de processos e comunicação diretiva; como produtor, espera-se que seja orientado por tarefas, com foco e energia na execução do trabalho. Como monitor, espera-se que o gestor saiba o que se passa em sua unidade de atuação; como coordenador, espera-se que dê sustentação à estrutura e ao fluxo do sistema. Como facilitador, espera-se que o gestor fomente os esforços coletivos, promova a coesão e o trabalho em equipe e administre os conflitos interpessoais; como mentor, espera-se que se dedique ao desenvolvimento das pessoas mediante a orientação cuidadosa e empatia. Como inovador, espera-se que o gestor facilite a adaptação e a mudança, monitore o ambiente em mudança e identifique tendências significativas, projetando as mudanças necessárias; como negociador, deve preocupar-se com a sustentação da legitimidade e com a obtenção de recursos (Quinn et al., 2003).

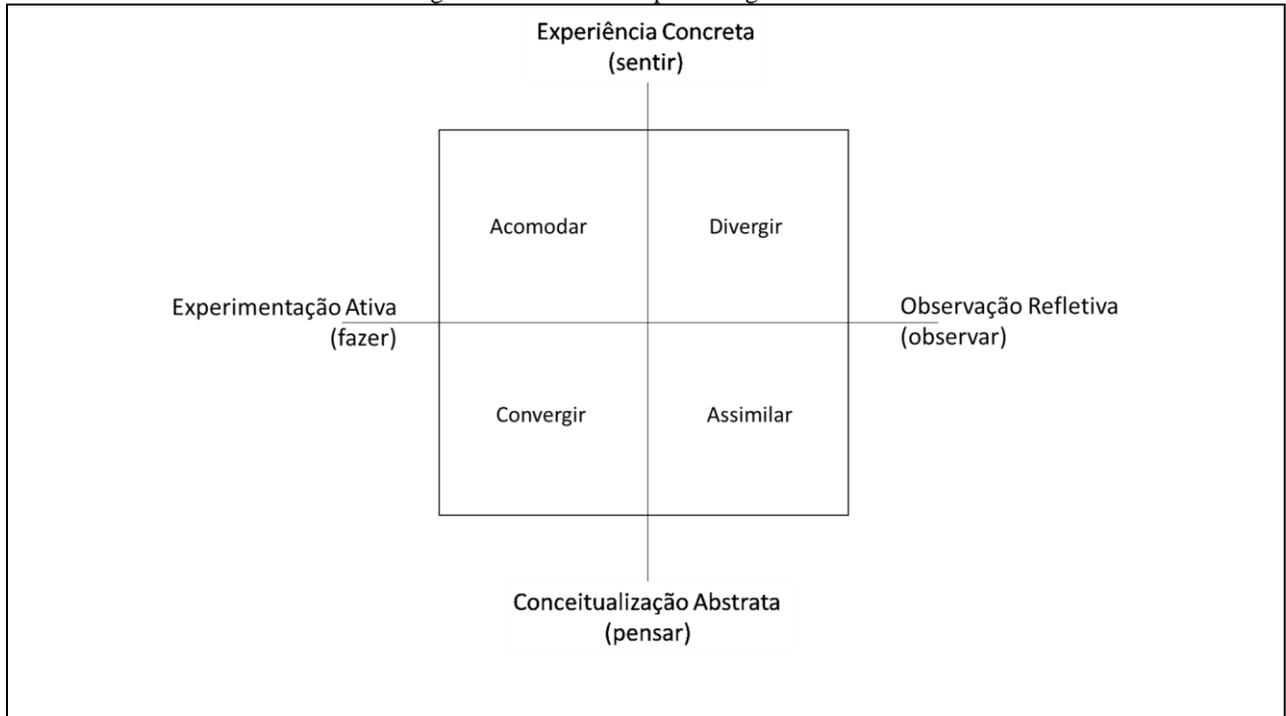
Cabe ao professor, por sua vez, buscar o desenvolvimento das competências dos estudantes, usando as disciplinas e conteúdos como pretexto para tal. Para Machado (2011, p. 148), “os temas escolhidos são pretextos, não são conteúdos a serem esmiuçados e desenvolvidos analiticamente; o valor de cada um deve ser estimado a partir de suas possibilidades de agregação, de articulação, de catálise”. Mas o ser docente de pós-graduação *lato sensu* ainda se equilibra em diferentes papéis no exercício de sua atividade, atuando como pesquisador ou estudante em momentos de atualização, como gestor no exercício de sua função como executivo, consultor ou em funções administrativas nas escolas em que atua. Dessa forma, dentro das dimensões eu-outro, concreto-abstrato e síntese-análise, o docente desenvolve diferentes competências nos eixos personalidade-integridade, âmbito-extrapolação e mobilização-conteúdo (Machado, 2016b).

Não obstante, o desempenho docente não depende exclusivamente de suas competências, sendo influenciado também pela estrutura escolar, projeto pedagógico, recursos disponíveis e competência dos gestores da organização. Contudo, “suas competências constituem fator *sine qua non* da eficácia do trabalho docente (Kühl, Maçaneiro, Cunha, & Cunha, 2013).

2.1.3.2 Entender seus novos papéis e seus diferentes estudantes

A partir dos estudos de Dewey, Lewin e Piaget e influenciado pelas obras de Maslow, Rogers, Jung e Freire, David Kolb desenvolveu o conceito de aprendizagem experiencial e identificou os diferentes estilos de aprendizagem. Aprendizagem experiencial seria entendida como o processo no qual conhecimento é criado por meio da transformação experiencial (Kolb, 1984), envolvendo um ciclo de quatro estágios compostos pela experiência concreta (CE), conceitualização abstrata (AC), aprendizagem baseada na observação reflexiva (RO) e aprendizagem baseada na experimentação ativa (AE). A experiência concreta e a conceitualização abstrata representariam o oposto de experimentação e da experiência. Enquanto a experiência concreta ofereceria os aprendizados da experiência sensível e imediata (apreensão), a conceitualização ofereceria a experiência indireta e simbólica pela significação do abstrato (compreensão). O ciclo de aprendizado poderia começar pela atividade ou tarefa inicial (CE), seguir para a reflexão sobre a atividade realizada e sobre como esta poderia ser melhorada (AC), passar para a busca de informações adicionais para enriquecer o conhecimento (RO) e evoluir para uma nova aplicação dos aprendizados em novos problemas reais (AE), conforme ilustrado na Figura 6.

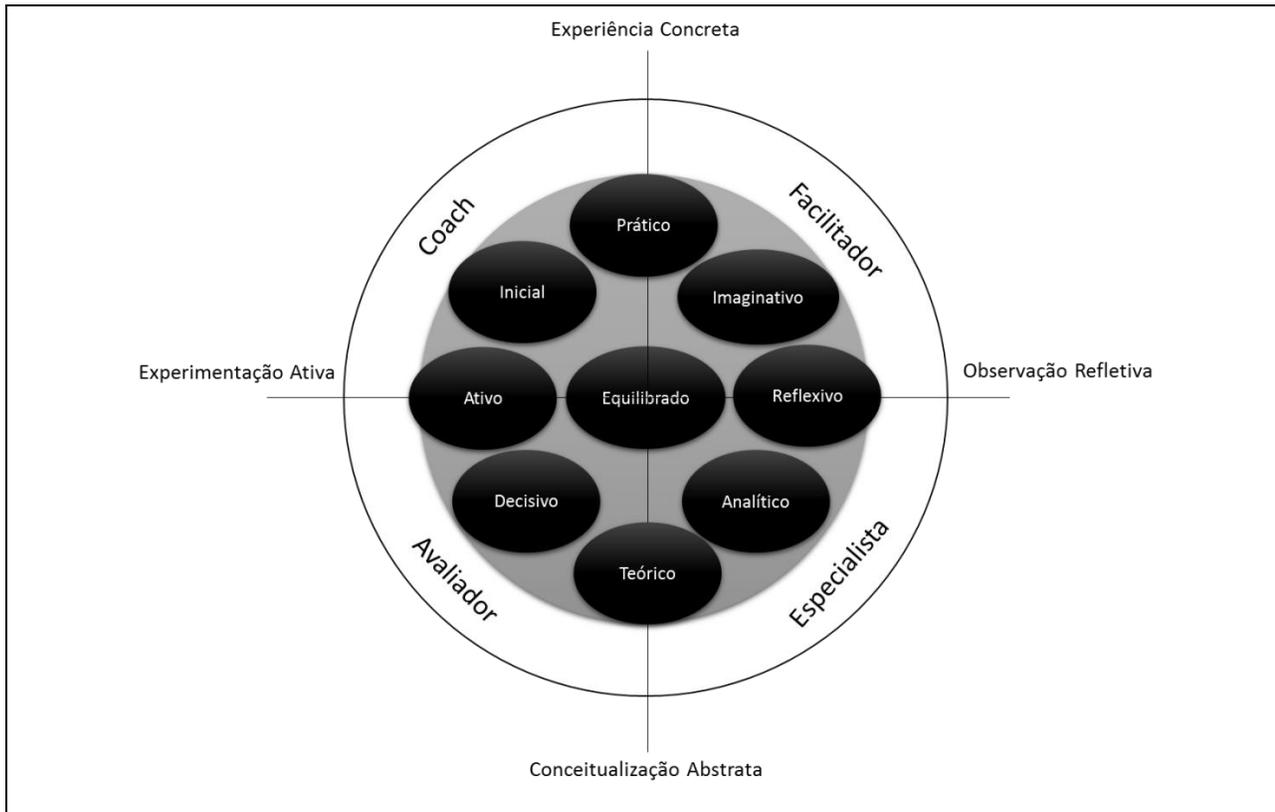
Figura 6 – Estilos de Aprendizagem de Kolb



Fonte: Kolb (1984). Adaptado.

Com a evolução da educação e a prática de inovações, o papel do professor também passou a ser mais flexível de acordo com o objetivo de aprendizagem, estratégia de ensino e estilo de aprendizagem a ser trabalhado (Kolb et al., 2014). Em 2014, Kolb et al. revisaram o modelo anterior de estilos de aprendizagem e propuseram mais cinco estilos de aprendizagem, derivados da combinação das formas de aprendizado iniciais: inicial, prático, imaginativo, refletivo, analítico, teórico, decisivo, ativo e equilibrado. Considerando o processo centrado no estudante e no aprendizado, uma vez definido o objetivo de aprendizagem a ser atingido e identificado o estilo de aprendizado a ser trabalhado, o professor deveria então definir a sua forma de atuação, princípio do modelo *Educator Role Profile* (ERP) de Kolb et al. (2014). O papel do professor seria o de flexibilizar seu estilo principal em prol do objetivo, podendo variar entre *coach* (técnico), facilitador, especialista e avaliador (Kolb et al., 2014). A Figura 7 ilustra a combinação do papel do professor (ERP) de acordo com o estilo de aprendizagem a ser trabalhado.

Figura 7 – Papel do professor a ser exercido de acordo com o estilo de aprendizagem



Fonte: Kolb et al. (2014). Adaptado.

Segundo Kolb et al (2014), o facilitador (*facilitator*) ajuda os estudantes a entrarem em contato com suas experiências pessoais, estimulando o pensamento reflexivo, adotando uma postura calorosa e procurando despertar o interesse, a motivação e o autoconhecimento dos estudantes. O especialista (*expert*) apoia os estudantes a organizarem o conhecimento sobre o assunto em questão, adotando uma postura mais autoritária, apresentando exemplos, modelos e discussões sobre sistematização do novo conhecimento, muitas vezes comunicado por palestras (*lectures*) e textos. O avaliador (*standard setter/evaluator*) apoia os estudantes na aplicação do conhecimento para atingimento da *performance* exigida, adotando uma postura objetiva e orientada para resultados e criando atividades para verificação do desempenho. O *coach* também ajuda os estudantes a aplicarem o conhecimento para obtenção dos objetivos, mas adota uma postura mais colaborativa e consultiva, encorajando os discentes a refletirem para superar as dificuldades, alternando o atendimento individual e em grupo.

Caberia ao professor ter repertório e flexibilidade para mesclar seus estilos de acordo com as atividades decorrentes dos objetivos de diferentes aulas. Alunos possuem estilos predominantes

de aprendizagem (Boyatzis & Kolb, 1995; Kolb et al., 2014; Kolb, 1984) e, ao trabalhar os diferentes estilos, os professores estariam produzindo aulas mais inclusivas e interessantes. Nesse sentido, Rogers (2011) apresenta as preferências dos alunos de acordo com seus diferentes estilos predominantes (Tabela 7).

Tabela 7 – Preferências e rejeições de alunos com diferentes estilos de aprendizagem

Estilo	Gostam	Não gostam
Ativistas	Fazer e experimentar. Jogos, atividades práticas, atividades enérgicas e envolventes. Aceitam correr riscos e se voluntariam para assumir o comando mesmo antes de entender por completos as implicações. São otimistas frente ao novo.	Ficar ociosos por muito tempo. Trabalhar sozinhos. Teorizar. Ter de ouvir os outros falando de forma monótona. Ter de esperar muito tempo para ver os resultados.
Reflexivos	Tempo para pensar, observar, absorver tudo primeiro. Adoram observar os outros. Precisam ficar sós para refletir. Precisam ler e ponderar antes de fornecer uma opinião.	Ser jogados de uma atividade para outra. Não ter tempo para pensar. Horários apertados. Falta de privacidade. Falta de tempo para ser preparar.
Teóricos	Saber onde algo se ajusta às ideias e aos conceitos gerais. Análise e lógica. Estender próprios limites. Conceitos abstratos, estrutura e clareza. Sistemas e modelos, bem como entender as relações. Conhecer as teorias e pesquisas que sustentam as afirmações.	Futilidades, diversões “bobas”. Desperdício de tempo. Não poder questionar e serem céticos. Falta de um horário e uma estrutura apropriada.
Pragmatistas	Solução de problemas práticos. Experimentação. Possibilidade de variar e modificar as ideias de outras pessoas. Urgência, pressa, pressão. Aplicação “no mundo real”. Quebrar regras e fazer diferente.	Tudo o que for vago e teórico. Aprendizado que faz demasiadas referências ao passado e ao futuro, mas não aborda o agora.

Fonte: Rogers (2011, p. 46). Adaptado.

2.2 Fatores técnicos contribuintes para o desempenho docente

Os fatores técnicos que influenciam o desempenho docente envolvem a sua formação em Marketing, seja na graduação ou pós-graduação, e prática profissional. Neste tópico, abordaremos a formação do professor de ensino superior e a formação do professor de Marketing no Brasil.

2.2.1 A formação do professor de Ensino Superior

Diversos autores falam sobre as carências na formação do professor universitário, destacando a preocupação maior com a formação acadêmica como pesquisador do que com o desenvolvimento como docente. “A formação do professor universitário tem sido entendida, por força da tradição e ratificada pela legislação, como atinente quase exclusivamente aos saberes do conteúdo de ensino” (Cunha, 2006, p. 258). Acaba-se esperando, assim, que a formação do especialista em sua área se baste para a atividade da docência, uma vez que os alunos adultos teriam a capacidade de aprender sem a necessidade de um professor com formação didático-pedagógica (Miranda, Casa Nova, & Cornacchione, 2013).

Existe, no entanto, muito questionamento sobre a suficiência dos saberes especialistas dos pesquisadores como qualificadores para a atividade docente, principalmente em áreas em que a prática cotidiana de mercado se afasta da atividade de pesquisa, sendo o conhecimento científico profundo de pouca utilidade na formação do docente, tendo também a docência pouca utilidade na difusão desse conhecimento específico (Annisette & Kirkham, 2007; Miranda et al., 2013).

Bastos, Tourinho, Yamamoto, & Menandro (2011) destacam as diferenças, também apontadas por Pimenta e Anastasiou (2002), entre as atividades de pesquisa e docência quanto aos sujeitos envolvidos, tempo, resultados obtidos, conhecimentos e método: a pesquisa é conduzida por pós-graduando ligado ao seu orientador, enquanto o ensino envolve a relação dos alunos com professores, colegas e, eventualmente, chefes; na pesquisa, o tempo tende a ser mais flexível, enquanto, no ensino, o tempo segue ciclos mais curtos e fixos; os resultados na pesquisa envolvem avanços na compreensão de um problema, enquanto, no ensino, o resultado é a ampliação do conhecimento do aluno com interesse em sua aplicação prática; ainda no ensino, o conhecimento deve ser sistematizado para aplicação prática, enquanto, na pesquisa, o conhecimento pode ser base

para novas pesquisas; o método de pesquisa deve ser científico; já o método de aprendizado deve ser flexível para favorecer o objetivo (Bastos et al., 2011).

Para Sharma (1995), muitos professores sem treinamento didático específico iniciariam suas carreiras replicando as práticas de professores que consideraram bons no momento em que se viam como alunos, contudo, muitas falhas são cometidas por professores sem preparo específico, causando traumas nos alunos e danos à imagem das instituições. O treinamento de professores deveria abordar temas referentes aos conteúdos ministrados e aspectos ligados às práticas pedagógicas e didáticas.

A falta de formação didática e a aprendizagem na prática, esta última inspirada pela experiência como aluno com bons professores e baseada em tentativas e aprendizados, são relatadas por diversos autores (Cunha, 2006; Ikeda & Bacellar, 2008; Melland, 1996; Miranda, Casa Nova, & Cornacchione Júnior, 2012; Miranda et al., 2013). Segundo Cunha (2006, p. 259), “todos os professores foram alunos de outros professores e viveram as mediações de valores e práticas pedagógicas”. Não obstante, essa afirmação reforçaria ainda o risco de replicação de modelos, fragmentação disciplinar e a não adoção de práticas didáticas inovadoras (Bastos et al., 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Joaquim & Vilas Boas, 2011).

Como fonte de inspiração, as aulas assistidas em pós-graduação *stricto sensu* em muito diferem das necessidades de estudantes de *lato sensu*, para o qual a aplicação pode ser mais importante do que a fundamentação teórica, o que poderia exigir um modelo diferente para a formação desse docente. Na mesma direção, a tradicional prática de estágio docente supervisionado apareceria como uma forma de preparação para os pesquisadores na atividade da docência, embora seja questionável sua eficácia, uma vez que coloca o pesquisador em formação como expectador limitado à observação de um único professor a ser considerado como modelo (Bastos et al., 2011; Joaquim & Vilas Boas, 2011).

Aparentemente, a formação do pesquisador e do docente aparecem como atividades paradoxais. Entretanto, Miranda et al. (2013) destacam ainda uma relação positiva entre a eficácia docente medida pela avaliação do Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (Enade) realizada por alunos concluintes dos cursos de graduação em Contabilidade e a qualificação acadêmica do corpo docente. A formação do pesquisador poderia ser importante na formação do docente ao desenvolver, além do profundo conhecimento dos conteúdos, um desenvolvimento

intelectual que o tornaria mais crítico e lógico, um importante efeito positivo na atividade de ensino (Bastos et al., 2011; Miranda et al., 2012; Miranda et al., 2013).

O ofício do professor deveria ser considerado no âmbito da profissionalização, e a construção do conhecimento profissional deve levar em consideração a necessidade de especialização formalizada, frutos de uma formação longa e reconhecida, o que lhe conferiria o direito de exercer a profissão e avaliar outrem por sua produção na área. O trabalho profissional requer autonomia e discernimento para a aplicação dos conceitos, estratégias e técnicas de forma não padronizada de acordo com a necessidade, o que, por outro lado, também exige dos profissionais responsabilização pelo mau uso de seus conhecimentos (Tardif, 2000). Como profissionais, os saberes necessários à formação dos professores deveriam se iniciar com saberes universitários, mas ser ampliados com a prática e a vivência como professor, dada a diferença entre a teoria e a prática profissional (Tardif, 2000). Para Placco e Almeida (2014), os saberes dos professores envolveriam os saberes profissionais, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Os saberes profissionais diriam respeito à formação superior em Educação; os pedagógicos, às doutrinas ou concepções provenientes das práticas educativas; os disciplinares, ao saber técnico do conteúdo da disciplina; os curriculares, à transformação dos conteúdos em programas; e os experienciais, aos saberes desenvolvidos ao longo do exercício de suas funções. Na visão dos educadores, a formação didática seria de suma importância, mas deveria ser expandida com o profundo conhecimento técnico e complementada com a vivência prática.

2.2.2 A formação do professor de Marketing no Brasil

A formação do docente de Marketing não diferiria em muito da formação dos docentes em outras áreas da Administração. Muitos, considerados bons alunos de graduação, são estimulados por professores a evoluírem seus estudos para a pós-graduação, iniciando suas carreiras profissionais como assistentes docentes ou professores (nascem professores); outros iniciam suas carreiras como administradores e, em dado momento, mudam sua orientação profissional e se tornam professores (viram professores). Grande parte dos professores ainda manteria alguma outra atividade profissional fora das escolas de negócios, como fonte de renda e forma de manter uma conexão maior com o mercado. De acordo com Bacellar e Ikeda (2006), é comum ver casos de

professores de Marketing no Brasil provenientes de outras áreas que não Administração, com destaque para Engenharia, Psicologia e Economia como áreas de formação inicial. A possibilidade de maior flexibilidade na carreira acadêmica, a falta de satisfação com a área de formação inicial ou com a carreira de executivo são alguns dos fatores que levariam à mudança de área de conhecimento e atividade profissional.

A evolução da formação acadêmica do professor de Marketing para quem iniciou a carreira como executivo segue, de certa forma, o caminho graduação, mestrado, doutorado, publicações e comprovação da capacidade como professor. Ser rotulado como “o executivo” pode se apresentar como um obstáculo para ingresso em programas de pós-graduação *stricto sensu*, exigindo a demonstração de persistência na escolha. Muitas vezes, a carreira como professor se inicia como atividade profissional paralela à atividade de executivo. A velocidade de mudança de trilha dependeria de fatores financeiros e psicológicos. O aprender a ser professor é relatado como uma atividade que se aprende na prática, começando com poucas aulas, inspiradas pelos exemplos de bons professores e adaptadas com base nas experiências próprias. As experiências positivas no início da atividade docente e os *feedbacks* positivos de alunos, pares e colegas incentivariam também a intensificação da velocidade de mudança de carreira. As aulas expositivas e palestras são consideradas como encenações de um docente ator, e professores que não se sentem à vontade nesse palco, por timidez, por exemplo, recorreriam mais a ferramentas de aprendizado para ocupar esse espaço – “Os alunos gostam disso, e isso traz mais diversão, não? Talvez isso complete esse toque divertido que eu não tenho. Então o filme faz isso por mim; ele ilumina a aula um pouco” (Bacellar & Ikeda, 2006, p. 237).

Assim como em outras áreas, a crescente preocupação com a forma de ensino chegou ao Marketing com o questionamento dos métodos de ensino tradicionais e a valorização da aprendizagem experiencial, o uso de jogos e simulações, incorporação da tecnologia ao ensino e recurso didático. A adoção de estratégias ativas de ensino-aprendizagem ainda seria modesta no Brasil, dado o restrito conhecimento sobre métodos e ferramentas por parte dos professores de Marketing, fruto da falta de formação pedagógica e didática da maior parte deles. Essa falta de preparação e a pressão por aulas mais dinâmicas levariam a uma aplicação falha das técnicas ativas, muitas vezes aprendidas com base em conversas informais com colegas, o que resultaria em frustração por parte do professor, insatisfação dos estudantes e resultados pobres de aprendizado. A experiência negativa ainda geraria uma avaliação negativa das inovações didáticas, o

desestímulo à adoção e o desinteresse pelo desenvolvimento pessoal (Bacellar & Ikeda, 2006). Dentro do leque de metodologias ativas adotadas, o método do caso teria destaque, sendo o mais adotado por professores de Marketing (Bacellar & Ikeda, 2006; Bacellar & Ikeda, 2011).

Os desafios da docência envolvem a constante busca por atualização do conhecimento e por manutenção das práticas de mercado, a atualização do ponto de vista didático e a gestão da solidão, uma vez que grande parte do trabalho do docente é realizada de forma solitária. O docente é um mediador de interesses, cabendo a ele a realização de escolhas que estruturarão a disciplina, sendo a identificação da essência e definição da forma de ensino um constante desafio da profissão (Bacellar & Ikeda, 2011; Cunha, 2006; Finch et al., 2013).

2.2.3 A evolução do Marketing e da educação em Marketing

A evolução do ensino em Marketing é influenciada pela evolução do Marketing como ciência. Até o início do século XX, Marketing não existia como uma área de estudo, e suas questões eram tratadas dentro do campo da Economia. As duas décadas seguintes viram o termo ser cunhado, e suas primeiras aplicações começaram no campo da distribuição, marcando assim a primeira fase do Marketing. Os primeiros cursos de Marketing surgiram em 1902, na Universidade de Michigan e na Universidade de Illinois, e em 1904, na Universidade da Pensilvânia. “Os primeiros cursos de Marketing colocavam mais ênfase em instituições, métodos e técnicas e pouco era feito no sentido de desenvolver princípios, regras e leis fundamentais comparáveis às de outros campos de aprendizagem” (Bacellar & Ikeda, 2011, p. 491). Trabalhava-se numa fase de mais acumulação e compartilhamento de experiências.

A segunda fase teve início em 1926, com a fundação da National Association of Teachers of Marketing and Advertising (NATMA), que, em 1936, associou-se com a American Marketing Society, composta por empresários e executivos da área de marketing, para originar a American Marketing Association (AMA) e lançar o Journal of Marketing (JM). Essa fase foi marcada pelo desenvolvimento de teorias e o surgimento do conceito de marketing, abrindo a discussão sobre sua existência como arte ou ciência. “A importância do surgimento da NATMA está em fornecer infraestrutura para reunir, estruturar e disseminar conceitos, teorias e modelos dentro da área” (Bacellar & Ikeda, 2011, p. 493). Essa fase experimentou um grande crescimento na publicação acadêmica e oferta de cursos, com intensa troca de experiências entre praticantes e pesquisadores.

Um bom professor de Marketing na época deveria ser um cientista social em sentido amplo, ter interesse e habilidade nos processos de marketing, ter habilidade para ensinar, bem como pesquisar e publicar. Como método de ensino, eram utilizados, principalmente, casos, palestras, projetos, visitas ao campo, pesquisas e leituras de livros (Bacellar & Ikeda, 2011). Aparentemente, a educação em Marketing nascia com uma preocupação com a proximidade em relação às práticas de mercado e com a aplicação de métodos ativos de aprendizagem.

O início da terceira fase foi marcado pela discussão sobre a abrangência do conceito de marketing a partir da publicação de *Broadening the Concept of Marketing*, de Phillip Kotler e Sidney Levy, a réplica de David Luck com *Broadening the Concept of Marketing – too far* e a tréplica *A New Form of Marketing Myopia: rejoinder to Professor Luck*, todos no *Journal of Marketing*, em 1969. Essa discussão impulsionou a adoção das técnicas de marketing para além das relações transacionais de compra e venda (Bacellar & Ikeda, 2011; Kotler & Levy, 1969; Luck, 1969). Os questionamentos sobre a ética no Marketing se intensificaram, e responsabilidade social passou a integrar os cursos da disciplina. A intensificação do uso dos computadores nas escolas propiciou o aumento da representação dos estudos quantitativos. O aparecimento do *Journal of Marketing Education* em 1979, por sua vez, intensificou a discussão sobre novos métodos didáticos e estruturas curriculares dos cursos.

A quarta fase teve início com a publicação de *Interpreting Consumer Mythology: a Structural Approach to Consumer Behavior*, de Sidney Levy, em 1981. Esse artigo abriu o aumento da influência de outras ciências nos estudos de Marketing, passando a incluir a Sociologia e a Antropologia ao grupo antes ocupado pela Economia e a Psicologia. A pós-modernidade “trouxe e continuará trazendo novos desafios para a pesquisa, o ensino e a prática de Marketing” (Bacellar & Ikeda, 2011, p. 499).

No campo da pesquisa, o uso de métodos quantitativos e experimentais cresceu, aumentando a representatividade de artigos baseados em pesquisas empíricas, com a conseqüente redução da publicação de ensaios teóricos. No campo de ensino, Marketing ultrapassou as barreiras da Administração e passou a ser ensinado em outros cursos. Com o aumento da preocupação com a aplicação, algumas escolas começaram a montar suas estruturas baseadas nas habilidades requeridas nos anúncios de emprego da época. Essa fase foi também marcada pela fragmentação e especialização do Marketing em diferentes cursos. O aparecimento da internet como ferramenta mudou também o interesse em pesquisa, comunicação e ensino. Com o crescimento do interesse

nas novas ferramentas, apareceram cursos ainda mais especializados em aspectos e aplicações específicas. As novas ferramentas também estimularam o aumento da internacionalização das escolas e dos estudantes, seja presencialmente, seja por meio de educação à distância (Bacellar & Ikeda, 2011; Thi, C., Ly, M., Vickers, M. H., Fernandez, S., Arquero, J. L., Fernández-polvillo, C., ... Joyce, J., 2015).

A redução do investimento, a maior cobrança por resultados, o aumento das preocupações com *compliance* e *accountability*, o avanço das relações internacionais e o crescimento da internacionalização modificaram a forma de gestão corporativa, alterando também a atividade do profissional de marketing. Por outro lado, a democratização da informação, o aumento da preocupação social, o empoderamento da sociedade e a valorização das culturas locais passaram a exigir um maior entendimento dos mercados e a ampliação do uso das técnicas de marketing para diferentes mercados e diferentes perfis de estudantes. O profissional de marketing passou a ser cobrado para ser um especialista do ponto de vista do 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 e criatividade. Mais do que saber, o profissional de marketing precisa saber fazer e fazer, respondendo, cada vez mais, pelo retorno de suas ações (Finch et al., 2013; Gruber, Lowrie, Brodowsky, Reppel, Voss, & Chowdhury, 2012; Jaskari, 2013; Muff, 2013; Rosa, 2012; Thi et al., 2015).

Grande parte dos desafios do desenvolvimento do profissional de marketing é semelhante aos desafios para a formação do administrador. Contudo, alguns pontos específicos da área de Marketing merecem destaque.

Sob a perspectiva dos especialistas, a disrupção digital alterou as ferramentas e os papéis em comunicação integrada de marketing, reduzindo o controle da comunicação de marca pela ótica do gestor de marca e transformando a antiga audiência passiva em comunicadora e criadora de mensagens, intermediada por novos canais de comunicação e com novas formas de elaboração de plano, remuneração e avaliação. Essa alteração exige uma atualização curricular e do conhecimento dos docentes (Kerr & Kelly, 2017; Kliatchko, 2008; Kotler et al., 2017; Semprini, 2010).

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 (Tabela 8). 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 et al., 2013).

Tabela 8 – Conhecimentos de educação em Marketing

Marketing Estratégico	Comunicação	Gestão de canais	Ambiente de marketing	Conhecimentos comportamentais
ROI	Psicologia	Gestão de vendas	Conhecimento de indústrias específicas	Habilidade de tomar iniciativa
Análise da concorrência	Sociologia	Estratégia de distribuição	Marketing internacional	Habilidade de se orientar por tarefas
Análise ambiental / setorial	Promoção	E-commerce	Marketing multicultural	Habilidade de seguir prioridades
Desenvolvimento de produto	CIM	Remuneração de vendas	Ética em marketing	Resolução de problemas
Gestão de produto	Planejamento de mídia	Merchandising	História do marketing	Habilidade de se adaptar às mudanças
Estrutura	Propaganda	Ponto de vendas	Tamanho de negócios	Habilidade de liderança
Orçamento	Processo de mídia impressa	Apresentação de vendas		Comunicação oral
Gestão de preço	Processo de produção	CRM		Comunicação escrita
Crowdsourcing	Marketing direto			Habilidade de gestão do tempo
Responsabilidade social corporativa	Relação com investidores			Habilidade de comunicação interpessoal
Estratégia de marca	Media social			Habilidade de vender ideias
Posicionamento	SEO			Demonstrar empatia

Segmentação	Softwares de design gráfico			
Pesquisa de Marketing	Teoria das cores			
	Patrocínio			
	Eventos e marketing experiencial			
	Logística de eventos			
	Relações públicas			

Fonte: Finch et al. (2013, p. 56). Adaptado.

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 (Tabela 9). 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.

Tabela 9 –Conhecimentos conceituais, técnicos e pessoais para profissionais de marketing

Conhecimentos conceituais	Conhecimentos técnicos	Conhecimentos pessoais
Vendas	MS Office	Comunicação oral
Internet marketing	MS Excel	Comunicação escrita
Promoção	Outros softwares	Trabalho em equipe
Gestão de serviços	Gestão de projetos	Trabalho independente
Métricas	Base de dados	Atenção aos detalhes
Estatística	Análise de dados	Gestão do tempo
BI / Estratégia	Web analytics	Apresentação
Pesquisa	Outlook	Multitarefa

Comportamento do consumidor	Media social	Resolução de problemas
Marketing direto	Web design	Aprendizagem independente
Plano de marketing	Softwares estatísticos	Liderança
Orçamento	Mineração de dados	Trabalho pesado (<i>hard worker</i>)
Gestão de vendas	SEO (<i>search engine optimization</i>)	Criatividade
Gestão de produto / marca	CRM	Entusiasmo
Merchandising	Software de BI	Ética
Segmentação	Dashboards	
Gestão da cadeia de abastecimento	SEM (<i>search engine marketing</i>)	
Pricing		
Relações públicas		
Previsão (<i>forecasting</i>)		
Marketing global		

Fonte: Schkee e Karns (2017). Adaptado.

Sob a perspectiva de carreira profissional, Bacon (2017) destaca que não existem indícios de que a formação continuada em Marketing atualmente seja relacionada a maiores remunerações entre os praticantes. Segundo pesquisa realizada em 2015 entre trabalhadores americanos na área de marketing, existe diferença entre anos de prática e nível educacional. Também foi identificada diferença salarial entre profissionais com educação formal em Marketing, o que denota a importância do conhecimento dos princípios de marketing para seu exercício. O estudo sugere que o conhecimento específico é importante, porém pode não estar sendo útil devido à sua forma de construção com os estudantes, de modo que as escolas de negócios necessitam revisar suas formas de ensino (Bacon, 2017).

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.

2.3 Outros fatores contribuintes para o desempenho docente

Além dos fatores didáticos e técnicos, outros fatores afetam o desempenho docente.

2.3.1 A noção da temporalidade, a pluralidade e a personalidade

Para Tardif (2000), a noção de “saber” engloba, em sentido amplo, os conhecimentos, as competências, as atitudes e as habilidades, ou seja, “aquilo que muitas vezes foi chamado de saber, saber-fazer e saber-ser” (Tardif, 2000, p. 11), e os saberes dos professores enquanto profissionais seriam temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados.

Os saberes profissionais dos professores são adquiridos na prática, ao longo do tempo, e muito do que os professores entendem sobre sua formação veio de sua própria vivência escolar, sobretudo, de sua experiência como alunos. As crenças desenvolvidas nesses períodos são acionadas no início da carreira profissional na busca de resolução de problemas. Os primeiros anos de prática profissional seriam decisivos na aquisição do sentido de competência e no estabelecimento do que se entende como rotina de trabalho, ou seja, na estruturação do sentido de prática profissional. Os saberes profissionais do professor também seriam temporais no sentido de desenvolvimento de carreira, envolvendo autodesenvolvimento e também um processo de socialização com a instituição, pares e rotinas de trabalho (Tardif, 2000).

Os saberes profissionais são plurais e heterogêneos primeiramente por serem adquiridos de diversas fontes, incluindo sua cultura pessoal (história de vida e cultura escolar vivenciada), a formação acadêmica e as experiências profissionais. Também são plurais e heterogêneos como resultante, não constituindo um repertório exato a ser aplicado em diferentes situações de forma homogênea. Além disso, a ação do docente pode buscar por diferentes objetivos, sendo heterogênea no tocante à mobilização dos recursos para o atingimento de diferentes objetivos internos, frente a diferentes alunos, coordenadores ou instituição (Tardif, 2000).

Os saberes profissionais, ilustrados na Tabela 10, são personalizados e situados na medida em que o professor tem uma história de vida, uma personalidade, é fruto de um cenário cultural.

Seus saberes têm uma forte marca de pessoalidade, com saberes apropriados, incorporados, subjetivados e difíceis de serem dissociados das pessoas, de sua experiência e de seu trabalho. Essa pessoalidade também é exercida em diferentes contextos; eles são “encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender” (Tardif, 2000, p. 13).

Tabela 10 – Os saberes profissionais dos professores

São temporais	Adquiridos ao longo do tempo. Moldados na prática. Desenvolvidos no âmbito de uma carreira.
São plurais e heterogêneos	Provêm de diferentes fontes. Não formam um repertório de conhecimento unificado. Visam a atingir diferentes objetivos emocionais, sociais, cognitivos e coletivos.
São personalizados e situados	A história de vida individual. A pessoalidade. A inserção em um contexto.

Fonte: o autor, com base em: Tardif (2000).

O trabalho do professor envolve o equilíbrio entre as dimensões “eu e o outro”, “a síntese e a análise” e “o concreto e o abstrato”. Os professores existem, antes de tudo, como indivíduos, e sua individualidade está no cerne de seu exercício profissional, tendo também como indivíduos os componentes de seus grupos de trabalho. É essa individualidade que orienta a existência de uma disposição no docente para conhecer as particularidades individuais de seus alunos, impregnando assim seu trabalho de sensibilidade e de discernimento para evitar generalizações excessivas. O trabalho de ensinar produz mudanças emocionais inesperadas na trama experiencial da pessoa docente, provocando o desenvolvimento de um grande conhecimento de si, de um conhecimento das próprias emoções e valores e das consequências sobre outrem das decisões a respeito da forma

de ensinar, o que reforça ainda mais o papel do professor como mediador de interesses, escolhas e conflitos (Machado, 2016b; Tardif, 2000).

2.3.2 O alinhamento dos diferentes projetos

A palavra “projeto” tem sua origem no latim *projectus*, significando “um jato lançado para frente”, contrastando com a palavra “programa”, que viria de *gramma*, em referência a “aquilo que foi escrito anteriormente” (Machado, 2016). O projeto pressupõe uma intenção ligada à busca de sua realização; de algo futuro e inédito; em um ambiente de complexidade e incerteza no qual a solução precisa ser construída à medida que os avanços são concretizados e novos obstáculos aparecem; devido à ação de um sujeito responsável por sua realização. O projeto pressupõe uma visão otimista, pois “lançar-se em um projeto é, portanto, julgar que, contra todos os determinismos, realizações são possíveis e, de qualquer forma, realizações sensivelmente diferentes de tudo o que pôde ser feito até então” (Boutinet, 2002, p. 236). O desenvolvimento do projeto passa pela identificação do cenário futuro ideal, entendimento da situação atual, busca de um objetivo futuro entre o desejável e o possível, determinação das etapas e ações necessárias para atingir os objetivos e definição das formas de monitoramento do avanço e revisão das ações planejadas (Boutinet, 2002; Jucá, 2015). O projeto possui um caráter indelegável, não sendo possível alguém ter projetos por um outro (Machado, 2016)

Dentro da educação, diferentes participantes do processo podem possuir diferentes projetos como projetos de vida, projetos profissionais, projetos pedagógicos, projetos organizacionais. O estudante sem projeto torna-se um estudante sem propósito, pois veria apenas uma pequena utilidade no conhecimento adquirido. O professor sem projeto não teria a motivação necessária para mobilizar os alunos para o aprendizado ao não ver sentido no produto de seu trabalho. Por outro lado, o professor que não busca entender o projeto dos alunos e não tenta forçá-los em seu projeto pode perder o que é necessário para mobilizá-los para o aprendizado. Se os adultos aprendem aquilo em que veem sentido (Knowles, 1973), o alinhamento entre os projetos de docentes e discentes aumentaria as condições necessárias para o aprendizado. Como plano aberto, o projeto pressupõe ajustes ao longo de sua evolução, devendo o docente lidar com o equilíbrio entre redução do controle e aumento da autonomia dos alunos. Dada sua ideia de autoria, o

professor poderia destacar a importância dos aprendizados para os projetos dos alunos, mas não teria sucesso em desenvolver projetos por eles.

O projeto do docente também poderia ser influenciado por sua visão sobre educação, quer seja como um direito dos cidadãos ou uma mercadoria com alto valor comercial. Na visão de negócio, quanto mais abstrato (aplicável a muitas situações), mais codificado (traduzido e mais facilmente transferido) e menos difundido (menos conhecido), maior o valor do conhecimento como um bem. Sob essa perspectiva, para quem concorda com a visão da educação como um direito dos cidadãos, quanto mais difundido, maior o valor do conhecimento (Machado, 2001). A visão do docente sobre o valor do conhecimento poderia influenciar seu projeto, sendo mais ou menos generoso com o compartilhamento de seu conhecimento com seus discentes e com a sociedade.

O sucesso e o fracasso do docente, sua realização ou frustração seriam produto da evolução de seu projeto. O atingimento de suas etapas intermediárias reforçaria o senso de propósito do docente e alimentaria suas ilusões (tendo ilusões como a busca de algo imaginado). A visão do objetivo final do projeto, seguida da análise do realizado e ajuste nas etapas, poderia evitar a frustração em caso de não atingimento das etapas intermediárias. O não atingimento das etapas e a sensação de impossibilidade de ação poderiam gerar frustração e desilusão (Boutinet, 2002).

Cabe ao docente estimular os estudantes a refletirem sobre seus projetos e se dispor a ajudá-los a perseguir seus objetivos. Como colaborador de uma escola, cabe ainda a ele refletir sobre o alinhamento entre seu projeto profissional e o projeto educacional e organizacional da instituição.

2.3.3 O uso da tecnologia no ambiente de negócios e nas escolas de negócios

Tecnologia diz respeito ao como fazer, ao estudo da técnica. A partir da década de 1950, com o crescimento da adoção de computadores, o termo “tecnologia” começou a ser diretamente, e erradamente, empregada em referência às tecnologias informáticas (Machado, 2016a). Como técnica de comunicação em sala de aula, a lousa e o giz de cera foram utilizados por muitas décadas como recursos de comunicação visual, sendo substituídos por retroprojetores e transparências, os quais, por sua vez, deram lugar a apresentações de Power Point e projeções coloridas e animadas. A projeção ocupou um espaço tal em sala de aula que a capacidade de comunicação do professor sem tal aparato chega a ser questionada (Bacellar & Ikeda, 2006). Mais recentemente, a evolução tecnológica vem interferir na forma de lecionar mais uma vez, seja pela não necessidade da

presença física de professores e alunos no mesmo ambiente, seja pela maior interferência da tecnologia da informação em sala.

A evolução do uso das plataformas *online* possibilitou a proliferação dos cursos híbridos (*blended*) e totalmente *online*. No ambiente *online*, a infraestrutura e a utilização adequada dos recursos ganham maior importância na avaliação do curso. Formatos totalmente *online* ou híbridos oferecem novos desafios para os professores tradicionais na medida em que os tiram da zona de controle e os forçam a lidar com novas formas de interação, passando a exigir maior planejamento e programação e oferecendo menor espaço para improvisação (Endres, Chowdhury, Frye, & Hurtubis, 2009).

Os cursos *blended* se apresentam como uma solução para os estudantes que acreditam na importância da troca pessoal, mas possuem restrições geográficas e de tempo. Tradicionalmente, cursos de MBA possuem uma grande mescla de origens e formações em sala, porém essa pluralidade pode agravar o problema de desnivelamento da turma ao dificultar as trocas de experiências e a formação de redes de apoio informais. A gestão de grupos homogêneos e heterogêneos à distância, de forma a manter o curso produtivo e interessante, é mais um dos desafios para os docentes, apoiados por ferramentas de sistemas e por monitores e tutores (Fiedler, 2016). Para os cursos *blended*, o conteúdo representaria o maior fator de percepção de aprendizado, ao lado da interação entre professor e aluno; ambos os fatores seriam os maiores responsáveis pela satisfação do estudante, e as relações estudante-estudante e estudante-mentor seriam dos maiores influenciadores da percepção de qualidade (Sebastianelli, Swift, & Tamimi, 2015).

Sob a perspectiva do uso da tecnologia em sala de aula, os docentes hoje contam com recursos para uma melhor elaboração e condução da disciplina, bem como facilidades na comunicação com as instituições e áreas de apoio aos estudantes. Plataformas educacionais como o Modular Object Oriented Distance Learning (Moodle), BlackBoard e Learning Management System (LMS) facilitaram o acesso aos materiais da disciplina, entrega de trabalhos, comunicação de notas e comunicação entre alunos e entre alunos e professores (Bittencourt, 2016; Blackboard, 2017; Folha de S. Paulo, 2014; Moodle, 2017). A disponibilidade de acessórios de uso pessoal, como *smartphones*, *tablets* e *notebooks*, possibilitou a consulta a fontes externas em tempo real durante as aulas, bem como sua utilização com *softwares* educacionais, como Mentimeter e Plickers, para a realização de tarefas, pesquisas e enquetes. Com os avanços tecnológicos, jogos de empresa ganharam mais recursos, podendo ser jogados de forma síncrona ou assíncrona. Além

disso, as escolas podem ainda ampliar seus materiais didáticos com o uso de bibliotecas digitais e acesso a bases de casos, serviços cada vez mais oferecidos pelas editoras como um benefício para escolas e estudantes (*Guia do MBA*, 2017; Mentimeter, 2017; Plickers, 2017; Illeris, 2009; Stowers & Barker, 2002). A crítica em relação à adoção de inovação tecnológica reside em sua utilização como um modismo para aumento da atração e satisfação de estudantes e não por sua contribuição para a aprendizagem e a percepção de aprendizagem (Karawejczyk, 2015).

Nesse ponto, faz-se necessário o entendimento do contexto no qual os docentes estão inseridos. Assim, no próximo tópico, serão apresentadas as particularidades do ambiente de pós-graduação *lato sensu*.

2.4 O panorama contemporâneo de educação continuada e a pós-graduação *lato sensu*

Considerando os princípios da andragogia, os estudantes de pós-graduação *lato sensu* possuem grande motivação para aprender, decorrente de suas necessidades profissionais. O aluno demonstra uma grande preocupação com a aplicação prática de seu curso e considera que o professor com experiência “de mercado” tem maior condição de trazer a prática para a sala de aula, de modo que as escolas de negócios no Brasil estão aumentando a contratação de profissionais especialistas com experiência nas práticas de mercado atuais (*Guia do MBA*, 2017; Stowers & Barker, 2002).

2.4.1 O ambiente de pós-graduação *lato sensu* em escolas de negócios

No Brasil, as especializações foram criadas na década de 1960 com o intuito de qualificar o processo de formação profissional, completando os estudos da graduação. A pós-graduação *lato sensu* engloba os cursos de especialização e é regulamentada pelo Ministério da Educação (MEC) por meio da Resolução CNE/CES nº 1 de 8 de janeiro de 2007, sendo aberta a candidatos já diplomados em cursos de ensino superior. Seu corpo docente deve ser composto por profissionais especialistas e com comprovada capacidade técnica, sendo que pelo menos 50% destes deverão possuir título de mestres ou doutores obtidos em programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo MEC. Esses cursos deverão ter duração mínima de 360 horas, não sendo computado nessa carga horária o período de estudo individual e em grupo necessário para

conclusão das atividades do curso. Os cursos da categoria à distância, por sua vez, deverão ter a realização das provas necessariamente feita de forma presencial. Além da aprovação nas avaliações, é exigida do aluno uma frequência mínima de 75% (Karawejczyk, 2015; MEC, 2007).

A estrutura curricular básica dos atuais cursos de MBA deriva da estrutura desenvolvida pela Graduate School of Industrial Administration (GSIA) da Pennsylvania na década de 1950, composta pelas disciplinas de Finanças, Contabilidade, Marketing, Gestão de operações, Comportamento organizacional, Macroeconomia e Gestão do sistema de informações. Após a crise econômica de 2008, muitas escolas de negócios passaram a atualizar seus cursos com disciplinas de Gestão de risco, Governança corporativa, Relações governamentais, Responsabilidade social e Ética empresarial (Datar, Garvin, & Cullen, 2010; Galli, 2012).

Pela perspectiva do MEC, os cursos de MBA “nada mais são do que cursos de especialização em nível de pós-graduação na área de administração” (*Lato-Sensu: Saiba Mais*, 2016), podendo, assim, essa denominação ser considerada um nome fantasia adotado por algumas instituições para seus programas *lato sensu* na área de Negócios (Galli, 2012). Segundo o *Guia do MBA* do jornal O Estado de São Paulo, existiam mais de treze mil cursos de MBA registrados no MEC em 2017 (*Guia do MBA*, 2017). Em relação ao modelo americano, muitos cursos brasileiros apresentam uma carga reduzida e pouco foco no desenvolvimento de competências analíticas, o que abre espaço para a criação dos mestrados profissionais, também conhecidos como MPAs (Wood Jr. & Cruz, 2014).

A Associação Nacional de MBA (ANMBA) foi fundada em junho de 2004 com o objetivo de “definir e disseminar os parâmetros que caracterizam os cursos de pós-graduação em Administração, principalmente quanto aos cursos de MBA” (ANMBA, 2018). Para aumentar a significação do MBA, as creditações criam padrões para seus acreditados. Para a ANAMBA, um MBA deve ter como objetivo formar um profissional com capacidade de liderar, aplicar os conhecimentos em circunstâncias novas e não familiares, adaptar e inovar para lidar com eventos imprevistos e gerenciar ambientes em transformação, tendo como público-alvo profissionais com formação superior concluída e experiência profissional que possibilite a troca de conhecimentos durante as aulas (ANMBA, 2018).

Não obstante, segundo Datar et al. (2010), os cursos de MBA não estão preparando seus alunos de forma adequada, focando demasiadamente no “conhecer” (enfoque conteudista e analítico) e pouco no “fazer” (desenvolvimento de competências voltadas para a prática

profissional) e no “ser” (desenvolvimento do propósito e identidade do aluno como profissional). Nesse sentido, os cursos de MBA estão falhando ao focarem demasiadamente no conteúdo e pouco nas dimensões mais humanas e pessoais, de modo que as inovações pedagógicas e *design* instrucional poderiam ser algumas das chaves para o fechamento da lacuna entre o “fazer” e “saber” (Datar et al., 2010).

2.4.2 O desafio da evolução da educação continuada

O desenvolvimento da tecnologia de informação no ambiente de negócios passou a exigir uma qualificação superior dos profissionais, aumentando a exigência de diplomas desde a década de 1950 (Gallagher, 2016; Machado, 2016a). As ondas de inovação afetaram o paradigma de produção e passaram a exigir maior qualificação profissional. A partir do início do século XXI, com a quarta revolução industrial, a educação continuada formal foi alavancada pela necessidade de qualificação constante dos profissionais. Entretanto, simultaneamente, à medida que a automatização aumenta, a demanda técnica do trabalho começa a simplificar-se e o profissional passa a ser cobrado por novas habilidades, como resolução de problemas complexos, questões éticas, pensamento crítico e comunicação (Gallagher, 2016; Gruber et al., 2012; Karawejczyk, 2015; Morin, 2000). As mudanças no ambiente de negócios, mais volátil, incerto, complexo e ambíguo (Bennett & Lemoine, 2014; Horney et al., 2010), passaram a exigir maior atualização dos profissionais, executivos, empreendedores e empresários.

Mesmo com estudantes com maior demanda, as escolas de negócios recebem críticas por se manterem distantes das práticas de mercado e das necessidades dos gestores. Em 1983, os pesquisadores Roger Dickinson, Anthony Herbst e John O’Shaughnessy publicaram na revista *Business Horizons* o artigo *What are business schools doing for business?*. O artigo, republicado em 2001, criticava a formação de gestores, mais moldados para a replicação de modelos do que aptos para a resolução de problemas por meio de flexibilidade e criatividade de forma competente. Dentro da área de Marketing, os autores criticam a excessiva construção de modelos e o uso mecânico destes, sem espaço para o frescor de novas ideias e a resolução criativa de problemas. A crítica no início da década de 1980 recai sobre a valorização excessiva da perspectiva interna em detrimento do entendimento dos mecanismos de preferência dos consumidores e do processo de decisão de compra. Segundo os autores, as necessidades do mercado e dos executivos não eram

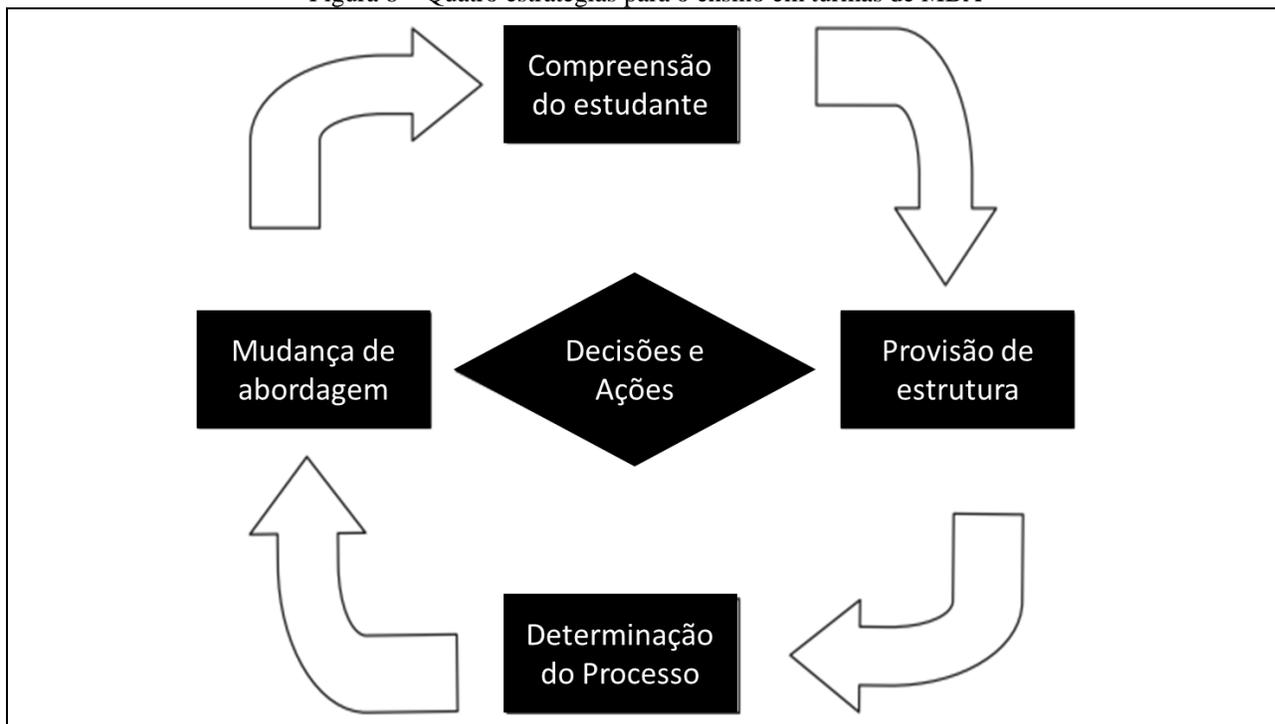
atendidas pelas escolas de negócios, que ensinavam baseadas nas necessidades do passado (Dickinson et al., 1983). Mais do que conceitos e habilidades práticas, os executivos demandam o desenvolvimento de habilidades gerenciais, como resolução de problemas, tomada de decisão sob incertezas e comunicação eficiente (Varela, Burke, & Michel, 2013), habilidades cujo desenvolvimento pelas escolas de negócios também estaria sendo falho.

Inspirados pelo trabalho mencionado, Fred David e Forest David, da Escola de Negócios da Universidade Francis Marion da Carolina do Sul (EUA), juntamente com Meredith David, da Faculdade de Negócios da Universidade Estadual da Flórida (EUA), avaliaram em 2010 as necessidades dos profissionais de negócios com os *curricula* oferecidos pelas escolas de negócios. Para os autores, as disparidades permaneceram, e existe uma lacuna entre as necessidades do mercado e o conteúdo oferecido pelos cursos de especialização, o que estimularia os profissionais a buscarem outras formas de atualização fora das salas de aula. Para os autores, as escolas deveriam promover maior aproximação com as empresas e com a sociedade para reduzir as lacunas e atender melhor às necessidades dos profissionais, preocupando-se com a operacionalização dos conceitos na prática profissional. Os estudantes representariam, então, o elo para o fechamento das lacunas entre o conhecimento desenvolvido na academia e os problemas das empresas, e o atendimento de suas demandas significaria o atendimento das demandas do mercado (David et al., 2011).

Dessa forma, a mudança do foco para a aprendizagem possibilitaria aos professores, por meio da maior interação com alunos e o uso de técnicas ativas, a identificação das necessidades dos estudantes e seus planos de carreira, viabilizando a adequação dos conteúdos e direcionamento das práticas. Caberia ao professor (Figura 8) a compreensão das necessidades dos estudantes, a provisão da estrutura para o aprendizado, a definição do processo e adequação contínua da abordagem de turmas futuras com base nos aprendizados vivenciados (Barker & Stowers, 2005).

Como nos demais ambientes de ensino, no ambiente de pós-graduação, a proximidade entre professores e estudantes é crítica, cabendo ao docente descobrir o interesse da turma, adequar a disciplina, facilitar a comunicação e a discussão em um ambiente propício, sob a perspectiva do aluno. As qualidades pessoais do professor envolveriam a demonstração de entusiasmo pelo aprendizado, pela disciplina em questão, mas também pelo todo, fazendo relações com o restante do curso e com o mundo dos negócios em geral. Incluiria ainda um senso de responsabilidade com o aluno, bem como uma atitude receptiva frente a ceticismos e críticas (Thompson, 2002).

Figura 8 – Quatro estratégias para o ensino em turmas de MBA



Fonte: Barker & Stowers (2005).

O perfil do profissional, por sua vez, também teria mudado ao longo do tempo, afetando e sendo afetado pelas mudanças do ambiente de negócios. A jovem adultez contemporânea é marcada agora por um profissional “canguru”, que, mesmo formado e trabalhando, ainda reside com seus pais, o que altera sua visão de responsabilidade. A média adultez é marcada pela redução de permanência do profissional na empresa, pela juniorização do perfil profissional nos cargos e pela educação continuada. Na adultez tardia, o aumento do número de aposentados que ainda permanecem em atividade profissional é uma das características da contemporaneidade (Galli, 2012).

A tabela 11 apresenta a síntese da comparação entre a vida profissional contemporânea e a passada.

Tabela 11 – Comparação entre as diversas fases da vida adulta e as mudanças da vida profissional

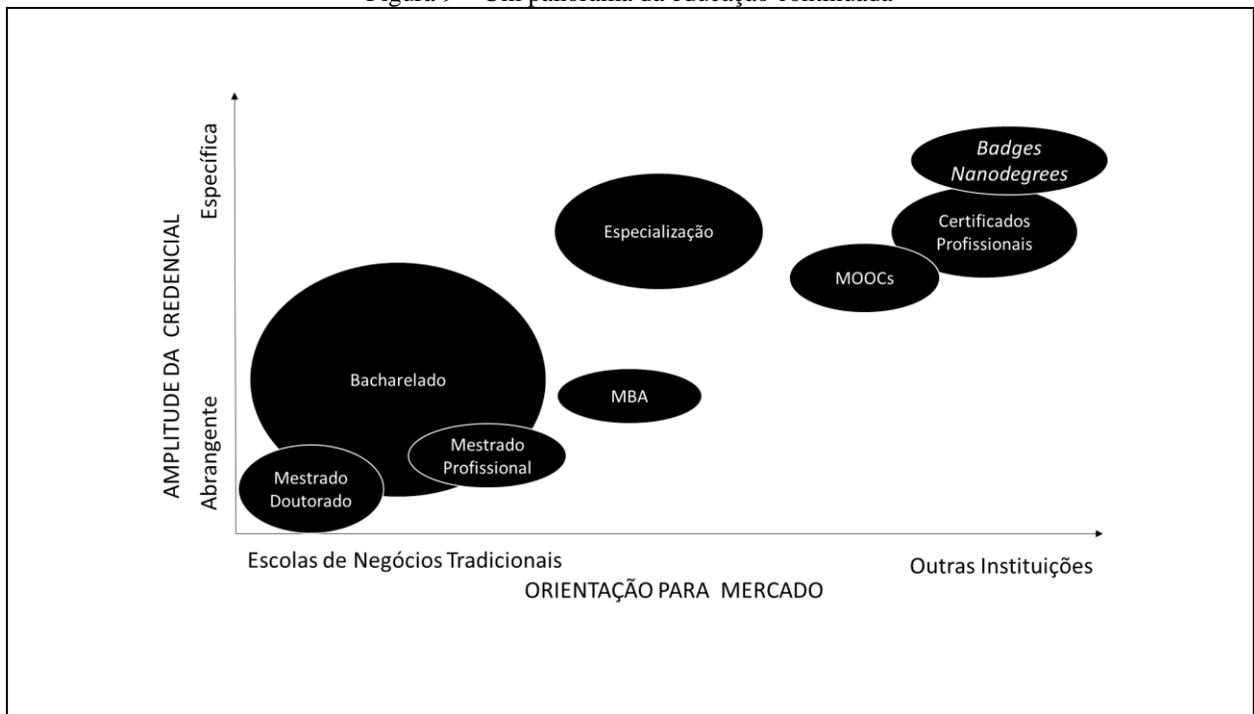
Fase da vida adulta	Vida profissional do passado	Vida profissional contemporânea
Adulterz jovem	Escolha de uma carreira profissional duradoura.	Geração canguru.
	Escolha de profissões que tragam bons salários e estabilidade.	Escolha de profissões que tragam prazer pessoal.
	Uma única carreira para toda a vida.	Priorizam empresas e atividades profissionais que estejam associadas a seus valores e crenças.
	Seguir carreira em uma mesma empresa.	Desempenhar várias atividades profissionais simultaneamente.
	Pouca atualização continuada.	Conciliar vida profissional e qualidade de vida.
		Busca de experiências novas por meio de trocas de empregos e empresas.
Adulterz média	Seguir carreira dentro de uma mesma empresa.	Instabilidade profissional.
	Estabilidade profissional.	“Juniorização” nas empresas.
	Pouca atualização formal.	Busca de educação continuada para se manter competitivo no mercado de trabalho.
	Sonhos de aposentadoria.	
Adulterz Ttrdia	Aposentadoria.	Continuam ativos no mercado de trabalho por imposição, por sobrevivência ou por prazer.
	Desligamento total das atividades profissionais.	

Fonte: Galli (2012, p. 49). Adaptado.

Mesmo com o aumento da demanda por cursos de pós-graduação *lato sensu* (Horney et al., 2010; Naudé, Henneberg, & Jiang, 2010), a oferta de cursos de educação continuada não tem se limitado aos cursos tradicionais. Para se diferenciarem, os cursos passam a oferecer novos formatos, horários e temáticas. O profissional contemporâneo precisa saber lidar melhor com ambiguidades e incertezas, necessitando trabalhar outras competências além das técnicas. O novo ambiente de educação continuada está composto por diferentes participantes, envolvendo não só

escolas de negócios, como também empresas de consultoria, palestrantes, empresas de educação corporativa, agências, institutos e empresas de tecnologia. Os novos participantes passaram a oferecer novos formatos, como cursos de curta duração, os *massive open online courses* (MOOCs), *nanodegrees* (como os obtidos em cursos desenvolvidos por empresas de tecnologia na plataforma Udacity), *badges* (obtidos em cursos abertos em plataformas *online* como o Google Analytics Academic) e certificações profissionais (Bittencourt, 2016; Gallagher, 2016; Honea et al., 2017; Wood Jr. & Cruz, 2014), conforme ilustrado na Figura 9.

Figura 9 – Um panorama da educação continuada



Fonte: Gallagher (2016). Adaptado.

O oferecimento de cursos massivos *online* abertos, os chamados MOOCs, passou a desafiar as escolas de negócios em seus formatos tradicionais e aumentou a arena competitiva ao reduzir a barreira de localização, mesmo que mantendo ainda a barreira da língua (Rachel, Maggie, & Thompson, 2015). Para os docentes, o oferecimento dos MOOCs traz consigo a necessidade de adaptação a essa nova realidade, com menor profundidade de relacionamento, mas com o aumento massivo na amplitude. Dentro dos MOOCs, o docente tem o desafio de manter o controle sobre a turma com menor visibilidade, frear a evasão e interagir com um altíssimo número de mensagens

e documentos gerados. O papel do docente muitas vezes é desmembrado entre conteudistas, tutores e monitores, o que requer uma ressignificação e readequação do ser docente (Mora, Ferrandez, Gil, & Peral, 2017).

A busca por educação continuada parece estar valorizando cada vez mais a busca do “saber fazer” e “saber ser”, em detrimento do “saber”, e, aparentemente, as escolas de negócios e os docentes que não se adequarem a essa nova demanda tenderão a perder relevância para o estudante responsável pela busca de sua aprendizagem (David et al., 2011; Gallagher, 2016; Galli, 2012; Kinchin et al., 2008).

Algumas escolas de negócios já iniciaram essa jornada de adaptação às demandas do mercado, modificando seus *curricula*, aproximando-se do mercado e das novas necessidades dos profissionais. Mais do que isso, a contemporização das escolas de negócios passa por uma revisão de seus objetivos de aprendizagem. Os gestores precisam desenvolver mais do que competências técnicas e, para isso, as escolas precisam mudar a forma como ensinam. As escolas de negócios estão começando a mudar seu foco de “o que ensinam” para “o que e como o estudante precisa aprender” (Christie, 2000).

Tratar o estudante como alguém pronto para o trabalho (*work ready*) mudaria drasticamente a postura (Ewing & Ewing, 2017). Sua valorização como sujeito de seu processo de aprendizagem tende a melhorar a aprendizagem por meio da sensibilização, mobilização e engajamento (Tabela 12).

Wood Jr. (2014, p. 26) propõe a construção de uma nova narrativa para o estudante de escolas de negócios como indivíduo socialmente responsável e consciente, “dotado de uma ambição de mudança pessoal e profissional e que aspira a uma posição sênior de liderança ou, alternativamente, o empreendedorismo”. O estudante de pós-graduação *lato sensu* que possui vivência profissional espera se colocar em discussões com colegas mediadas pelo professor, trazendo seus dilemas diários e futuros para o ambiente de aprendizagem (Gruber et al., 2012; Gruber & Schlegelmilch, 2013).

Tabela 12 – Diferenças conceituais entre a identidade de estudantes de escolas de negócios

	Identidade Convencional	Identidade <i>work-ready</i>
Elementos da identidade	Está presente e ouve.	Participa ativamente.
	Fala quando questionado.	Assume o controle.
	Guia-se por notas.	Vai além das notas.
	Aceita e aplica modelos.	Pode desafiar modelos.
	Pensa enquanto fala.	Pensa de acordo com o momento.
	Evita ambiguidades.	Aceita ambiguidades.
	Foco em si dentro do time.	Foca em seu time.
	Compara seu desempenho com seu passado.	Compara seu desempenho com os demais estudantes.
Natureza da relação professor – estudante	Professor – aluno.	Supervisor – empregado.
	Estudantes esperam que professor provenha claras instruções e expectativas constantemente.	Estudantes esperam que professor defina objetivos gerais e produtos podem mudar ao longo do tempo.
	Estudantes seguem orientação dos professores.	Estudantes trabalham direcionados pelos objetivos e entregas acordados.

Fonte: Ewing e Ewing (2017). Adaptado.

2.5 O desempenho docente

A eficácia do ensino dependeria de quatro principais fatores, sendo eles: (i) o estudante; (ii) o professor; (iii) o lar; e (iv) a escola. O estudante é o centro do processo instrucional; escolas são construídas e professores contratados com o objetivo de propiciar seu desenvolvimento. A valorização do conhecimento e do aprender por parte do estudante vem de seu lar. O lar, seus pais e/ou seus responsáveis devem prover as condições básicas para o desenvolvimento do ser humano, oferecendo proteção e alimentação, mas também amor, carinho, suporte emocional, incentivo e

supervisão. A escola deve prover a estrutura adequada para o desenvolvimento do processo de aprendizado; deve oferecer uma atmosfera segura, desafiadora, criativa, inovadora, tendo esses valores refletidos em seus programas acadêmicos. O professor é a principal interface com o estudante, responsável direto por seu aprendizado, ou seja, seu desenvolvimento intelectual, físico, emocional e social. O destaque da importância do papel do docente no processo de ensino viria de sua impossibilidade de substituição dentre os fatores controláveis diretamente (Sharma, 1995).

O desempenho do professor pode ser analisado por diferentes perspectivas. Em sua função de pesquisador, seu desempenho pode ser medido pelas métricas de produção científica, como produção de artigos e participação em congressos. Como funcionário de uma organização, seu desempenho pode ser medido pela participação em projetos da instituição, pelo relacionamento com coordenadores e pares, pela influência política e pelo cumprimento da burocracia e adequação às normas (Bacellar & Ikeda, 2006; Correa & Lourenço, 2015). Este trabalho tem interesse no desempenho do professor enquanto docente, e o presente capítulo será desenvolvido sob essa perspectiva, abordando as descrições sobre o ser um bom docente e um professor eficaz (*effective teacher*) e a avaliação de ensino como forma de avaliação do desempenho docente.

2.5.1 Desempenho docente: os professores bons e eficazes

São muitos os artigos que exploram o que fazem os bons professores, destacando o conhecimento profundo sobre a disciplina ministrada, conhecimento didático e aspectos relacionados a características pessoais. Não obstante, ainda são escassos os trabalhos sobre o tema na área de Marketing e no contexto da pós-graduação *lato sensu*. Os pensamentos serão apresentados em ordem cronológica, tendo ao final algumas provocações feitas ao longo do tempo e uma proposta de organização do conhecimento.

Miller (1987) destaca a importância do entusiasmo, criatividade, capacidade de criação de um ambiente agradável, capacidade de desafiar os estudantes, habilidade de encorajá-los e não deixá-los desistir, habilidade de despertar o interesse, domínio do conteúdo apresentado, condição de se apresentar disponível e dedicado, acessível e profissional. A autora ainda classifica esses pontos nas categorias “características afetivas”, “habilidades”, “gestão da sala de aula” e “conhecimento acadêmico” (Miller, 1987).

Tabela 13 –Características de um bom professor

Características afetivas	Habilidades	Gestão da sala de aula	Conhecimento acadêmico
Entusiasmo	Criatividade	Ritmo	Conteúdo
Encorajamento	Desafiar os estudantes	Justiça	
Humor			
Interesse no estudante			
Disponibilidade			
Saúde mental			

Fonte: Miller (1987). Adaptado.

Sharma (1995), professor emérito da Escola de Educação da Universidade da Carolina do Norte, escreveu que o “professor deveria ser competente, dedicado e comprometido com a profissão de ensinar e com o servir aos estudantes” (Sharma, 1995, p. 68). Ele ainda deve ter preparação específica, respeitar e ser respeitado, ser bem remunerado e capaz de se dedicar à tarefa de ensinar; no entanto, a maioria dos professores seria despreparada, mal remunerada e apresentaria baixa autoestima por falta de reconhecimento da profissão. Para o professor, seria importante desenvolver algumas características pessoais que contribuem para o processo instrucional como atitude, motivação, consciência, dedicação, comprometimento, criatividade e imaginação. A dedicação poderia ser prejudicada pela ausência de condições de higiene, como baixa remuneração, falta de valorização e instalações físicas inadequadas, destacando a inseparabilidade do desempenho docente do meio em que está inserido. O ensinar deveria ser visto mais como uma profissão do que como uma mercadoria, e a remuneração deveria ser contínua e não por horas trabalhadas, salvo em exceções justificáveis. A avaliação dos professores seria, por conseguinte, extremamente necessária como forma de basear o processo de desenvolvimento dos docentes.

Em um contexto de MBA, segundo um estudo realizado com aplicação de instrumento de avaliação da qualidade educacional por estudantes – *student’s evaluation of educational quality* (SEEQ) –, a declaração de satisfação com o curso estaria diretamente relacionada à percepção de aprendizado (dimensão segundo a qual o estudante encontra valor na experiência de ensino); ao mesmo tempo, a declaração de satisfação com o professor estaria diretamente relacionada ao entusiasmo deste (Guolla, 1999). Isso reforça a importância das características pessoais do

professor na satisfação dos estudantes e a importância da percepção de aprendizado e utilidade na satisfação com o curso (Tabela 14).

Tabela 14 – Composição dos constructos Entusiasmo e Aprendizado

Entusiasmo	Aprendizado
O professor demonstra entusiasmo pelo ensino.	Eu aprendi e entendi o assunto.
O professor foi dinâmico e energético.	Eu aprendi algo que considero valioso.
O professor conduziu o curso com bom humor.	O curso é intelectualmente desafiador e estimulante.
O estilo do professor despertou interesse.	Meu interesse no assunto aumentou.

Fonte: Guolla (1999, p. 95). Adaptado.

Professores e estudantes podem discordar sobre o que significa ser um bom professor. Em estudo realizado na Inglaterra com estudantes entre sete e dezesseis anos, professores e estudantes demonstraram diferentes entendimentos sobre o que é ser um bom professor. Considerando as dimensões “aspectos pessoais” e “habilidades”, os alunos mais novos destacaram a importância das habilidades de transferir conhecimentos. Já os estudantes mais velhos e os professores destacaram as capacidades de estabelecer um bom relacionamento (Beishuizen, Hof, van Putten, Bouwmeester, & Asscher, 2001).

Azer (2005) destacou que os bons professores seriam entusiásticos, amigáveis, flexíveis (*easy going*), teriam habilidade em desenvolver *rapport*, seriam comprometidos com o desenvolvimento dos estudantes, interessados nos estudantes como pessoas e conscientes de seu papel como modelo (Tabela 15). Em relação à adoção de metodologias ativas, o professor ainda deveria “adotar a arte da facilitação, dinâmicas de grupos e feedback” (Azer, 2005, p. 67). Para o autor, um dos desafios no desenvolvimento de bons professores estaria no fato de que o reconhecimento na academia viria mais das atividades de pesquisa do que das atividades da docência, levando a um distanciamento cada vez maior entre os professores e seu desenvolvimento didático.

Tabela 15 – Doze qualidades de um bom professor

Qualidades do bom professor

- | | |
|--|---|
| 1. Comprometido com o trabalho. | 7. Encoraja a formação de um ambiente de aprendizagem aberto e confiável. |
| 2. Aprecia e incentiva diversidade. | 8. Incentiva o pensamento crítico. |
| 3. Comunica e interage com respeito. | 9. Encoraja trabalhos criativos. |
| 4. Motiva estudantes e parceiros. | 10. Encoraja trabalho em equipes. |
| 5. Apresenta vasta amplitude de habilidades para o ensino. | 11. Busca continuamente desenvolvimento das habilidades didáticas. |
| 6. Demonstra liderança no ensino. | 12. Provê <i>feedback</i> positivamente. |
-

Fonte: Azer (2005). Adaptado.

O trabalho do bom professor também dependeria do equilíbrio entre fatores físicos (manutenção da energia ao longo de horas de aulas e preparação) e fatores emocionais (troca com estudantes, gestão da ansiedade e relacionamento). Connell (2009) atenta ao fato de que, ao se falar em um bom professor, deveria ser levado em consideração o fato de que seu trabalho depende do contexto em que se encontra inserido, não o desconectando da diversidade e complementariedade na composição do quadro de professores de uma instituição, destacando, assim, a característica de interdependência da função (Connell, 2009).

Ao investigar os fatores que levariam o estudante à satisfação e à insatisfação, Gruber et al. (2012) chegaram a uma lista de fatores que, se ausentes, explicariam a insatisfação, e a uma relação de fatores que levariam à superação da satisfação (*excitement*) em estudantes de Marketing de ensino superior (Tabela 16). Enquanto a ausência de “habilidade de comunicação”, “habilidade de ensino”, “expertise”, “confiança” e “respeito” explicaria a insatisfação dos estudantes, “expertise em outras áreas”, “variedade de métodos de ensino”, “promoção de trabalhos em grupo” e “humor” levariam à superação da satisfação (*excitement*). O uso de humor não diria respeito a fazer piadas ou ser engraçado, mas sim, usá-lo como forma de reduzir a pressão e controlar o nível de estresse no ambiente de aprendizagem. Expertise em outras áreas diria respeito a trazer outras fontes de conhecimento e temas correlacionados para as discussões na disciplina, não estabelecendo limites para as discussões desenvolvidas. Os estudantes “esperam que seus professores sejam a interface humana que traduza complexos conceitos abstratos em aulas digestíveis” (Gruber et al., 2012, p. 34).

Tabela 16 –Fatores de satisfação e superação da satisfação em estudantes de ensino superior em Marketing

Fatores relacionados à satisfação	Fatores relacionados à superação da satisfação
Habilidade de comunicação.	Expertise em outras áreas.
Habilidade de ensino.	Variedade de métodos de ensino.
Confiança.	Promoção de trabalhos em grupo.
Respeito.	Humor.

Fonte: Gruber et al. (2012). Adaptado.

A mudança no cenário universitário estaria exigindo mudanças no ser docente, de modo que a tradicional transmissão de conhecimentos perde importância, enquanto aumenta a relevância da concepção do professor enquanto facilitador do processo de aprendizagem. “O bom professor seria, então, aquele que procura se adequar à realidade do estudante, compreendendo que agora o docente também aprende com o estudante e que o espaço da sala de aula é um lugar de troca de conhecimentos” (Machado, Azevedo, & Freire, 2013, p. 314). Para as autoras, o ser professor pós-graduado não garantiria um bom exercício da docência, sendo necessário também o conhecimento e a prática didática, a valorização do estudante e do lecionar e a experiência prática. (Machado et al., 2013). Nas representações do estudante de Psicologia (Tabela 17), o bom professor é “dedicado, responsável, assíduo, competente, experiente, ético, compreensivo, tem sabedoria, conhecimento, didática e respeito aos alunos” (Machado et al., 2013, p. 332).

Tabela 17 –Representações dos bons professores na visão de estudantes de Psicologia

O “bom” professor é / tem:	
Dedicado.	Sabedoria.
Responsável.	Conhecimento.
Assíduo.	Boa didática.
Ético.	Respeito aos alunos.
Compreensivo.	
Competente	
Experiente	

Fonte: Machado et al. (2013). Adaptado.

O que faz os bons professores e aumenta a qualidade do ensino seriam os fundamentos, critérios, perspectivas, escolhas, posicionamentos e convicções basilares que outorgam sentido ao ensinar e carregam de significado o aprender. Esses valores basilares superariam em importância o conhecimento de técnicas, métodos e ferramentas didáticas, não existindo uma receita sobre o que seria um bom ensinar (Martínez, Branda, & Porta, 2013). O docente deveria ter o foco no aluno e em seu aprendizado, assumindo uma postura desafiadora por meio de perguntas realizadas com base no conhecimento profundo e com o objetivo de ajudar o estudante a se desenvolver. Caberia ao bom professor desenvolver o interesse pelo aprendizado e dar as condições para que o estudante consiga fazê-lo (Martínez et al., 2013)

Carisma também poderia ser um importante fator de um bom professor. Para Huang e Lin (2014), a eficácia no ensino estaria ligada ao domínio do conhecimento da área, ao repertório, à aplicação de diferentes métodos de ensino e às características pessoais do docente. Os autores destacam a importância do carisma como uma característica capaz de gerar engajamento e satisfação, fatores que levariam ao aumento do aprendizado. Professores percebidos como carismáticos seriam “bem humorados, possuidores de vasto conhecimento e métodos de ensino excelentes, e traços de personalidade positivos (próximos, amigáveis e pacientes)” (Huang & Lin, 2014, p. 292).

2.5.2 Avaliação de ensino como métrica para o 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, 2016; Stroebe, 2016). Cabe observar que a avaliação de ensino “é um passo extremamente importante na melhoria da qualidade de um produto, programa, atividade ou processo” (Sharma, 1995, p. 78) e deveria ser um processo contínuo de busca de melhorias, inovações e revisões.

SETE são avaliações de dados primários, obtidos com uso de questionário autopreenchível, 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. Comumente, essas avaliações são utilizadas como critério para a

operacionalização da meritocracia nas instituições de ensino, envolvendo reconhecimentos públicos, distribuição de aulas, promoções e distribuição de recompensas financeiras (Bhattacharjee & Ravishankar, 2016; Estelami, 2015; Guolla, 1999; Reisenwitz, 2016).

A avaliação da eficácia dos professores pelos estudantes vem sendo aplicada e documentada desde o início do século XX. As primeiras pesquisas sobre as avaliações ocorreram na década de 1920 na Universidade de Purdue, conduzidas pelo psicólogo Hermann H. Remmers, e na Universidade de Washington, pelo psicólogo Edwin R. Guthrie (Stroebe, 2016). A partir da década de 1930, a adoção das SETE cresceu. Na década de 1980, tornou-se uma prática padrão nos Estados Unidos, e sua adoção por faculdades e universidades cresceu de 29%, em 1973, para 68%, em 1983, e 86%, em 1993. Recentemente, a adoção da forma digital *online* estaria crescendo, estimulada pela possibilidade de redução de custos por meio da automação, trazendo como benefícios adicionais o melhor aproveitamento do tempo em sala de aula, a redução das falhas de tabulação e o maior respeito ao tempo do estudante (Estelami, 2015; Guolla, 1999; Reisenwitz, 2016; Stroebe, 2016).

A validade e confiabilidade têm sido pontos de crítica aos instrumentos de avaliação de ensino ao longo do tempo. Reisenwitz (2016) destaca a possibilidade de um efeito halo, sendo que as assertivas avaliadas seriam influenciadas pela percepção geral do estudante, o que reduziria a validade de cada assertiva isoladamente. Já para Stroebe (2016), existiria um paradoxo a ser enfrentado pelas universidades: o uso das avaliações de ensino como métrica meritocrática para professores poderia levar à distorção da ferramenta ao estimular a leniência com estudantes. O risco seria o de simplificação das disciplinas para que os alunos tenham boas notas, divirtam-se no curso e trabalhem pouco, mas fiquem satisfeitos com seu bom desempenho nas atividades propostas e avaliem bem a disciplina e o professor por meio das SETE. Sob a perspectiva de professores, alguns consideram o uso do instrumento questionável, dada a crença em que ele poderia medir, na realidade, o relacionamento de professores e alunos, e não sua eficácia em termos de favorecimento de aprendizagem (Ikeda & Bacellar, 2008). Pela perspectiva dos estudantes de MBA, a falta de conhecimento sobre as consequências práticas do resultado da avaliação reduz a seriedade com que o instrumento é preenchido. Mais do que isso, a avaliação de ensino poderia estar ligada à expectativa de nota do estudante na disciplina, beneficiando, assim, a avaliação de professores que aplicam atividades de avaliação mais fáceis ou são mais lenientes com as avaliações (Bhattacharjee & Ravishankar, 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).

A recente adoção de ferramentas *online* tem como objetivo reduzir os custos com a automação dos questionários. Entretanto, Estelami (2015) e Reisenwitz (2016) apresentam o índice de não resposta como uma importante fonte de viés após analisarem o perfil dos primeiros e dos últimos respondentes entre estudantes de Marketing. Grande parte dos cursos que adotam a ferramenta *online* deixa um período de tempo aberto no qual os estudantes podem preencher a avaliação, o que estaria levando a um índice de resposta 23% menor do que com o questionário presencial (Reisenwitz, 2016). Haveria uma relação entre o tempo de resposta e a avaliação de ensino, sendo que, quanto maior o tempo de resposta, menor as notas dadas na avaliação (Estelami, 2015). Isso aconteceria porque, quanto maior o envolvimento dos estudantes, maior a sua disposição em responder rapidamente à avaliação e melhor a avaliação de ensino. O viés de não respondentes sugere que a avaliação total cairia à medida que aumentasse o número de respondentes, pois os questionários faltantes seriam de estudantes menos envolvidos que avaliam pior o curso e o professor. Reisenwitz (2016) sugere, então, a adoção de incentivos para o aumento do número de respondentes ou a adoção de respostas presenciais síncronas *online* em laboratórios com computadores nas escolas.

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. Para o autor, os estudantes poderiam ser vistos como “fregueses” ou “clientes” (*customers* ou *clients*), produtores e produtos. Estudantes seriam fregueses (*customers*) do serviço altamente especializado prestado pela instituição de ensino, que poderia gerar um nível de satisfação tal a ponto de estimulá-los a divulgar a instituição via boca-a-boca, retornar para a educação continuada ou se juntar a associações de ex-alunos. Os estudantes poderiam ser vistos como clientes (*clients*) de seus professores, profissionais

altamente qualificados para a entrega do serviço contratado, esperando pessoalidade no processo e desenvolvimento pessoal como produto final. Do ponto de vista de produtores, os estudantes seriam, então, os responsáveis pelo seu desenvolvimento e teriam nas escolas e nos professores as figuras de recursos a serem utilizados para consecução de seus objetivos. Finalmente, do ponto de vista de produtos, os estudantes seriam os produtos oferecidos pelas escolas para a sociedade, representada mais diretamente pelas empresas que os buscam como força de trabalho. Sob a perspectiva de produtos e produtores, a qualidade do ensino seria a maior preocupação. Sob a perspectiva de fregueses e clientes, a satisfação ganharia importância, aumentando, portanto, a importância da avaliação de reação em busca da melhoria do serviço prestado (Guolla, 1999).

Na mesma direção, Gruber et al. (2012) publicaram no *Journal of Marketing Education* um artigo sobre os fatores de satisfação e insatisfação de estudantes. Segundo os autores, 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 visão de prestação de serviço e os alunos no papel de clientes ainda causa estranhamento na área da Educação, mas é uma ideia defendida por Philip Kotler e Sidney Levy desde 1969. Para Kotler e Levy (1969, p. 12), “serviços são bens intangíveis que são objeto de transações de mercado como passeios, seguros, consultas, penteados e serviços bancários”, e a visão de serviços e o uso das ferramentas de marketing na educação poderiam melhorar a qualidade do serviço prestado e aproximar os estudantes das instituições (Gruber et al., 2012; Kotler & Levy, 1969). 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).

Assim como Guolla (1999), os pesquisadores apresentam a discussão sobre os diferentes possíveis papéis do estudante na perspectiva da escola, destacando suas posições como cliente, funcionário temporário, coprodutor, parceiro e produto do sistema educacional. Eles defendem que os estudantes sejam encarados como parceiros, ou seja, corresponsáveis por suas educações, não podendo meramente consumir passivamente o produto oferecido, mas sim, cobrando ativamente a qualidade do ensino oferecido pelos professores. A satisfação do estudante com o processo e com o professor seria, então, um meio para o aumento do conhecimento por parte do estudante e da

sociedade, que seria o fim do processo educacional. As SETE seriam, dessa forma, ferramentas fundamentais para a avaliação do serviço prestado pelos professores e fonte de valiosa informação para o processo de melhoria da oferta.

O uso adequado da avaliação de ensino poderia trazer a possibilidade de desenvolvimento continuado para docentes ao indicar em quais pontos o serviço prestado não estaria de acordo com a expectativa dos estudantes, cabendo ao docente e à instituição avaliarem a possibilidade de melhorar o desempenho do profissional ou ajustar a expectativa dos estudantes (Estelami, 2015; Gruber et al., 2012; Guolla, 1999; Ikeda & Bacellar, 2008). 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 creditações. 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. No entanto, a avaliação de professores pela coordenação e pela direção da escola não deveria ter como única fonte de evidência a observação das notas das SETE para a distribuição de aulas, reconhecimentos e remuneração. A qualidade das respostas das avaliações poderia ainda ser obtida com o aumento do conhecimento dos estudantes sobre a utilização das avaliações. Do ponto de vista da redução do viés de não respondentes, as avaliações presenciais ainda se demonstram mais eficientes, seja com utilização dos questionários em papel, seja com a adoção da proposta de Reisewitz (2016) de aplicação do instrumento presencialmente, síncrono e *online*.

Dessa forma, dada a ausência de definições claras sobre desempenho docente, este trabalho considerará, por enquanto, 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.

2.6 Síntese do referencial teórico e o entendimento dos fatores contribuintes do desempenho docente

Este referencial teórico apresentou considerações acerca do que significa ser um bom docente e do uso de avaliações de desempenho (SETE) como forma de avaliação do desempenho docente; traçou também considerações sobre fatores didáticos, fatores técnicos da formação do docente de pós-graduação *lato sensu* de Marketing e outros fatores que podem influenciar o desempenho docente; discutiu ainda o ambiente de pós-graduação *lato sensu*, ambiente em foco neste estudo. Em face de tudo isso, o desempenho docente seria função do domínio de fatores didáticos, de conhecimentos técnicos (incluindo a vivência prática) e de outros fatores que envolvem crenças e valores pessoais e o relacionamento com os estudantes.

2.6.1 O papel do docente e a avaliação de desempenho

Pelas pesquisas anteriores, fica evidente que o papel do docente é o de facilitar, viabilizar o aprendizado por parte dos estudantes, de modo que não há sentido em seu trabalho sem que se considere seu efeito sobre o outro. Para Sharma (1995, p. 68), o “professor deveria ser competente, dedicado e comprometido com a profissão de ensinar e com o servir aos estudantes”. As mudanças no papel do docente, agora mais próximo ao discente, são necessárias para o favorecimento da aprendizagem, de modo que o “bom professor seria, então, aquele que procura se adequar à realidade do estudante, compreendendo que agora o docente também aprende com o estudante e que o espaço da sala de aula é local de troca de conhecimentos” (Machado et al., 2013, p. 314), valorizando cada vez mais o repertório de diferentes práticas didáticas, da experiência prévia dos estudantes e de seus projetos, sendo os professores a interface humana que traduz os conceitos abstratos em ideias assimiláveis (T. Gruber et al., 2012; Martínez et al., 2013).

O desempenho docente, entendido como o resultado da atividade do professor enquanto profissional que tem como objetivo ensinar ou facilitar a aprendizagem, poderia ser avaliado por

meio de avaliações de ensino, como as SETE, ou *student evaluations of teaching effectiveness*, sobretudo a partir do nível superior e em escolas de negócios (Estelami, 2015; Reisenwitz, 2016; Stroebe, 2016). A avaliação dos docentes por meio das SETE possibilitaria a melhoria da qualidade da prática docente, devendo ser realizada em bases regulares e contínuas (Sharma, 1995). As críticas sobre a adoção das avaliações feitas pelos estudantes recaem sobre a possibilidade de efeito halo e de desvio do foco da avaliação para o relacionamento em lugar da aprendizagem (Ikeda & Bacellar, 2008; Reisenwitz, 2016); mais do que isso, existiria o risco de aumento da leniência dos professores caso as avaliações fossem utilizadas como ferramenta única para adoção de práticas meritocráticas nas escolas (Bhattacharjee & Ravishankar, 2016). Ainda assim, “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, valorizada por diferentes públicos de interesse, como professores, as instituições de ensino, os estudantes e as creditações (Estelami, 2015, p. 54). Além disso, o uso adequado da avaliação de ensino traria a possibilidade de desenvolvimento continuado para docentes ao indicar em quais pontos o serviço prestado não estaria de acordo com a expectativa dos estudantes, cabendo ao profissional e à instituição avaliar a possibilidade de melhoria do desempenho ou ajuste da expectativa dos estudantes (Estelami, 2015; T. Gruber et al., 2012; Guolla, 1999; Ikeda & Bacellar, 2008). Neste trabalho, a avaliação de ensino (SETE) será adotada como forma principal de identificação dos docentes-referência, unidade de análise deste estudo.

2.6.2 Fatores contribuintes para o desempenho docente

Compreendemos que o processo de ensino e aprendizagem acontece em uma cultura específica, dependendo de pessoas concretas e específicas, sendo a Didática o estudo dos fundamentos, das condições e dos modos de realizar a educação mediante o ensino (Placco & Almeida, 2014).

Para Popper, o verdadeiro conhecimento seria objetivo, consistindo no conteúdo lógico e científico, não devendo sequer receber o nome de “conhecimento” o chamado conhecimento subjetivo (Machado, 2015; Popper, 1975). Em oposição a Popper, Michael Polanyi defendia a valorização do conhecimento pessoal, justificando que “nós sabemos mais do que podemos contar” (Polanyi, 1983, p. 4), pois percebemos mais do que fazemos conscientemente. Segundo Machado

(2011, p. 35), conhecimento poderia ser entendido como “uma rede de significados em um espaço de representações”, em que cada conceito novo passa a se associar com os anteriores, formando assim uma rede com relações mais fortes; conhecimentos seriam interpretações, baseadas em informações, construídas a partir de dados, com o objetivo de estimular inteligências. Para Gardner (1993) e Machado (2011), trabalhamos com inteligências múltiplas, indo além da dimensão lógico-matemática/linguística e incorporando a visão de um espectro que inclui também as dimensões corpo-cinestésica/espacial, intrapessoal/interpessoal e musical/pictória. 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). Em relação à forma como o aprendizado se relaciona com os padrões mentais, podemos ter quatro principais tipos de aprendizagem: cumulativa (mecânica), assimilativa, acomodativa (transcendente) e significativa (expansiva, transicional, transformadora).

Na década de 1970, o educador norte-americano Malcolm Knowles (1913-1997) popularizou o termo andragogia, cunhado pelo alemão Alexander Knapp (1799 -1869) a fim de apontar as especificidades da aprendizagem de adultos, 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; (v) a motivação, derivada de pressões internas e externas (Knowles, 1973; Noffs & Rodrigues, 2011). A andragogia seria, portanto, “a arte e a ciência de ajudar os adultos a aprender” (Noffs et al., 2011, p. 286).

A educação com foco na aprendizagem vem ganhando visibilidade desde o início deste século, pressupondo uma maior preocupação com a transformação do estudante, despertando maior interesse em novas formas de ensino e aprendizagem (Anastasiou & Alves, 2009; Bittencourt, 2016; Kolb et al., 2014) e nas competências dos professores (autoridade, tolerância, mediação, fabulação, mapeamento e tecedura), bem como na combinação de diferentes papéis durante o processo (Kolb et al., 2014; Machado, 2016b).

Em oposição à visão de Comenius, que considerava a didática como o artifício para ensinar tudo a todos (Placco & Almeida, 2014), entendemos a necessidade de um processo que vá além da comunicação explícita, sendo necessária a valorização de diferentes inteligências, da explicitação do conhecimento tácito e da internalização do explícito (Gardner, 1993; Illeris, 2013; Machado, 2011; Polanyi, 1983). Mais do que isso, necessitamos de um processo que entenda a relevância do

entendimento prévio do discente, a valorização do contexto do adulto aprendiz e o repertório didático dos docentes (Anastasiou & Alves, 2009; Knowles, 1973; Kolb et al., 2014; Machado, 2011; Machado, 2016b; Noffs & Rodrigues, 2011).

A formação didática do docente tem sido preterida em relação à formação do pesquisador nos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Annissette & Kirkham, 2007; Bastos et al., 2011; Cunha, 2006; Miranda et al., 2013), o que levaria a problemas como a replicação de modelos, fragmentação disciplinar, desatualização didática e não adoção de práticas inovadoras (Bastos et al., 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Joaquim & Vilas Boas, 2011). Os saberes necessários à formação dos professores deveriam se iniciar com os saberes universitários (saberes profissionais, pedagógicos, disciplinares e curriculares), mas deveriam ser ampliados com a prática e a vivência como professor (saberes experienciais) (Placco & Almeida, 2014; Tardif, 2000).

Além dos fatores didáticos e técnicos, há outros que influenciam o desempenho docente, envolvendo a forma como este vê a sua atuação, vê o outro e vê o contexto. Os saberes dos professores devem ser temporais, adquiridos e moldados na prática e desenvolvidos no âmbito de uma carreira; plurais e heterogêneos, provenientes de diferentes fontes e visar a atingir a diferentes objetivos emocionais, sociais, cognitivos e coletivos; personalizados e situados, considerando a história de vida, a personalidade e a inserção em um contexto (Tardif, 2000). O docente não poderia definir projetos por seus discentes, mas pode convidá-los a refletir sobre tal e disponibilizar-se a apoiá-los. A inexistência de projetos ou desalinhamento poderia levar à frustração e redução do envolvimento (Boutinet, 2002; Machado, 2016b).

Este trabalho adotará fatores (Tabela 18) como tipologia, englobando saberes, competências, conhecimentos e valores com base nas conclusões de Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009). Os autores pesquisaram duas décadas de textos escritos acerca da profissionalização do professor universitário e chegaram à conclusão de que diferentes tipologias e classificações eram utilizadas para fazer menção aos saberes, conhecimentos e competências dos professores universitários. Para os autores, o aprofundamento na discussão estaria proliferando a publicação de pesquisa de pouca relevância. Eles propuseram, então, que, mais importante do que a discussão sobre a melhor tipologia, seria o aprofundamento da investigação sobre os fatores que levariam à formação de melhores professores. Segundo os autores,

Na educação, particularmente no ensino, os conceitos de “saberes”, “conhecimentos” e “competências” tem, muitas vezes, sentidos diferentes e um é complemento do outro e vice-versa. Aqui não.

Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados, para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão do professor (“conhecimentos, “saberes” e “competências”), é quase o mesmo nos onze autores consultados. Para todos eles, a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser, apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências (Puentes, Aquino, & Quillici Neto, 2009, p. 182).

Questionado sobre os fatores que influenciam o desempenho docente, Machado declarou que existem dois grandes fatores: os didáticos, que incluiriam os conhecimentos técnicos da disciplina lecionada, e os valores pessoais, mas que a abertura em fatores didáticos e técnicos poderia contribuir para a melhor compreensão destes (Machado, informação verbal, 2017).

Tabela 18 –Fatores como nomenclatura para investigação de saberes, conhecimentos, competências e valores

Autores	Fatores didáticos	Fatores técnicos	Outros fatores
Freire (1996)	Ensinar não é transferir conhecimento; ensinar exige rigorosidade metódica; ensinar exige corporificação das palavras pelo exemplo; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.	Ensinar exige pesquisa; ensinar exige reflexão crítica sobre a prática.	Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos; ensinar exige criticidade; ensinar exige estética e ética; ensinar exige risco; aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação; ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural.
Masetto (1998, citado por Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009)	Competência na área pedagógica.	Competências da área específica.	Competência na área política
Morin (2000)	As cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana; ensinar a identidade terrena; afrontar as incertezas.		Ensinar a compreensão; a ética do gênero humano.
Tardiff (2000); Puentes, Aquino e Quillici Neto (2009)	Saber fazer.	Saber.	Saber ser.
Pimenta e Anastasiou (2002, citado por Puentes, Aquino e Quillici Neto, 2009)	Saberes pedagógicos; saberes didáticos.	Saberes da área do conhecimento específico.	Saberes da experiência.

Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2012)	Conhecimento didático.	Domínio do conteúdo que ensina.	Saberes experienciais.
Miranda, Casa Nova e Cornacchione Junior (2013)	Qualificação pedagógica.	Qualificação acadêmica; qualificação profissional.	
Placco e Almeida (2014)	Saberes profissionais; saberes pedagógicos; saberes curriculares.	Saberes disciplinares; saberes curriculares.	Saberes experienciais.
Machado (2016)	Mediação; fabulação.	Tecedura; mapeamento.	Autoridade; tolerância.
Machado (informação verbal, 2017)	Fatores didáticos.		Valores pessoais.

Fonte: o autor.

2.6.3 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., 2013; 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., 2013; 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 et al., 2011; Thompson, 2002) e adoção das novas tecnologias de informação disponíveis (Endres et al., 2009; Fiedler, 2016; Mora et al., 2017; Rachel et al., 2015; Sebastianelli et al., 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. Além da constante alteração do ambiente de negócios, a evolução da tecnologia de informação também exigiria dos docentes a adequação aos novos ambientes de aprendizado e aos novos papéis, mais especializados, nos formatos de cursos emergentes (Bacellar & Ikeda, 2006; Bhattacharjee & Ravishankar, 2016; David et al., 2011; Endres et al., 2009; Guolla, 1999; Ikeda & Bacellar, 2008; Mora et al., 2017; Rachel et al., 2015; Reisenwitz, 2016; Stroebe, 2016; Varela et al., 2013).

2.6.4 Definições de proposições com base no referencial teórico

As principais discussões do referencial teórico foram sintetizadas em dezesseis proposições sobre a influência dos fatores técnicos, didáticos e outros no desempenho docente em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing e serão apresentadas nas Tabelas 19, 20 e 21.

Tabela 19 – Proposições sobre os fatores técnicos

Proposições		Referências
1	O desempenho docente é influenciado pela formação acadêmica.	(Miranda et al., 2012; Placco & Almeida, 2014)
2	O desempenho docente é influenciado pela atividade de pesquisa, com realização de pesquisas acadêmicas e publicações científicas.	(Bacellar & Ikeda, 2011; Cunha, 2006; Finch et al., 2013; Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014)
3	O desempenho docente é influenciado pela prática da atividade profissional administrativa fora da universidade, seja como executivo, seja como consultor.	(Bacellar & Ikeda, 2006; Miranda et al., 2013)

Tabela 20 – Proposições sobre os fatores didáticos

Proposições		Referências
4	O desempenho docente é influenciado pela valorização da experiência e conhecimento prévio do aluno.	(Knowles, 1973; Machado, 2011; Noffs & Rodrigues, 2011)
5	O desempenho docente é influenciado pela valorização da centralidade do estudante no processo de aprendizagem.	(Bonwell & Eison, 1991; Freire, 1996; Rogers, 2011)
6	O desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento e estímulo a diferentes formas de aprendizagem.	(Illeris, 2013; Kolb et al., 2014)

7	O desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento do desenvolvimento de competências como objetivo do processo de aprendizagem.	(Machado, 2016)
8	O desempenho docente é influenciado pela adaptação do papel do docente de acordo com o objetivo de aprendizagem definido.	(Kolb et al., 2014)
9	O desempenho docente é influenciado pela formação didática específica.	(Bittencourt, 2016; Miranda et al., 201; Miranda et al., 2013)
10	O desempenho docente é influenciado pela formação didática continuada.	(Bacellar & Ikeda, 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Finch et al., 2013b; Miranda et al., 2012; Miranda et al., 2013)

Tabela 21 – Proposições sobre outros fatores

Proposições		Referências
11	O desempenho docente é influenciado pela visão do papel do professor.	(Miranda et al., 2012; Placco & Almeida, 2014)
12	O desempenho docente é influenciado por valores pessoais, como respeito ao próximo e visão de cidadania.	(Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014)
13	O desempenho docente é influenciado pela história de vida do docente enquanto aluno e docente.	(Bacellar & Ikeda, 2006; Miranda et al., 2013)
14	O desempenho docente é influenciado pela adoção de tecnologias pedagógicas inovadoras.	(Bittencourt, 2016)
15	O desempenho docente é influenciado pela adoção de inovações na área de tecnologia de informação.	(Bacellar & Ikeda, 2006; Machado, 2016a)
16	O desempenho docente é influenciado pela adaptação aos novos formatos na educação continuada.	(Bittencourt, 2016; Rachel et al., 2015; Sebastianelli et al., 2015)

As proposições apresentadas foram utilizadas no desenvolvimento do instrumento de coleta das entrevistas com coordenadores e docentes-referência (DR). No próximo capítulo, serão detalhadas as definições metodológicas da pesquisa empírica.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA EMPÍRICA

Se os pesquisadores universitários querem estudar os saberes profissionais da área de ensino, devem sair de seus laboratórios, sair de seus gabinetes na universidade, largar seus computadores, largar seus livros e os livros escritos por seus colegas que definem a natureza do ensino, os grandes valores educativos ou as leis da aprendizagem, e ir diretamente aos lugares onde os profissionais do ensino trabalham, para ver como eles pensam e falam, como trabalham na sala de aula, como transformam programas escolares para torná-los efetivos (Tardif, 2000, p. 13).

O procedimento metodológico da pesquisa empírica será apresentado a partir da natureza e do método da pesquisa, seguidos pelo modelo conceitual e estrutura, definições operacionais e limitações.

3.1 Natureza e método da pesquisa

Os estudos científicos podem ser agrupados quanto a seus principais objetivos, dentre os quais, destacam-se: (i) familiarizar-se com o fenômeno ou obter uma nova compreensão sobre ele; (ii) apresentar as características de uma situação, um grupo ou um indivíduo específico; (iii) verificar a frequência com que algo ocorre ou com que está ligado a algum outro elemento; e (iv) verificar uma hipótese de relação causal entre variáveis. Os estudos que seguem o primeiro objetivo são considerados estudos formuladores ou exploratórios; já os estudos que buscam alcançar o segundo e o terceiro objetivos necessitam de uma exatidão de resposta e são considerados estudos descritivos; por fim, os estudos que verificam hipóteses são considerados estudos causais (Selltiz, 1974).

A partir do problema de pesquisa definido em torno da pergunta sobre como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing e tendo o objetivo principal de propor um modelo conceitual de organização do conhecimento, identificando, compreendendo e mapeando as contribuições dos diferentes fatores no desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing, este trabalho visa a aumentar a familiarização com os fatores que influenciam o desempenho docente e obter uma nova compreensão à luz da pesquisa para propor um novo entendimento, enquadrando-se como um estudo exploratório, qualitativo, com uso de estudo de casos múltiplos (Tabela 22). O

estudo de caso foi composto de análise documental e entrevistas em profundidade (Bardin, 2009; Campomar, 1991; Flick, 2004; Ikeda, 2009; Yin, 2009; Yin, 2015).

Tabela 22 –Definições da pesquisa do projeto de pesquisa

Conceito e paradigma	Exploratória (Onwuegbuzie & Leech, 2005; Seltiz, 1974). Interpretativista qualitativa (Boeira & Vieira, 2010; Ginzburg, 2008; Godoi, Bandeira-de-Melo, & Silva, 2010; Ikeda, 2009; Levy, 2005; Remenyi, 1996).
Estratégia	Estudo de caso múltiplo integrado (Campomar, 1991; Creswell, 2007; Yin, 2009; Yin, 2015).
Procedimento de coleta e análise	Análise documental de dados secundários oriundos de relatórios de avaliações de professores e de seus currículos Lattes (Flick, 2004). Entrevistas em profundidade com coordenadores de cursos e professores (Flick, 2004; Godoi et al., 2010; Ikeda, 2009).

3.1.1 Conceito e paradigma: exploratório, interpretativista e qualitativo

Para Remenyi (1996, p. 5), “existem quase tantas definições de ciência quanto cientistas”, mas, influenciadas pelo racionalismo positivista e devido a uma visão mecanicista e matematizada (Boeira & Vieira, 2010), elas levam em consideração os princípios da confiabilidade, validade e reprodutibilidade. A visão científica moderna reduz a posição do pesquisador, transformando-o em interlocutor distante e excluído do diálogo com o sujeito. Desde o início do século XX, as ciências sociais passaram a reconhecer a complexidade dos relacionamentos humanos e suas possibilidades a partir de um tempo-espaço local, exigindo uma fragmentação temática acima da disciplinar. O cientista social reconstrói a imagem de alguém que descobriu algo, afastando-se do mérito de ter apenas aplicado o método corretamente. A pluralidade metodológica passou a ser uma importante competência do cientista social. O paradigma positivista apresentou um enrijecimento metodológico que aumenta a reprodutibilidade da pesquisa, mas reduz a sensibilidade para a compreensão complexa e sensível do qualitativo (Boeira & Vieira, 2010; Ginzburg, 2008; Godoi et al., 2010; Levy, 2005).

A visão mecanicista do trabalho foi responsável pelo grande desenvolvimento da Administração no início do século XX, a partir de Taylor, Fayol e da área de pesquisa operacional, responsáveis pelo desenvolvimento e melhoria de processos de gestão e operação em um tempo pós-revolução industrial. O Positivismo ainda possui grande influência nas pesquisas em Administração, contudo, a Fenomenologia voltou a ganhar relevância com o crescimento das complexidades na pós-modernidade. Para Boeira e Vieira (2012, p. 35):

A vida em sociedade não pode ser descrita, e muito menos explicada, apenas levando-se em conta as características exteriores e objetiváveis do comportamento humano. A ciência social só pode compreender realmente as relações sociais ao incorporar em seus enfoques analíticos o universo interior dos indivíduos – e, sobretudo, a dimensão do sentido que os mesmos conferem às suas ações. Os métodos qualitativos e interpretativos seriam, assim, preferíveis aos quantitativos, visando-se obter um padrão de conhecimento supostamente “objetivo” e formulável em termos quantitativos.

A tradição interpretativista não se preocupa em desenvolver uma teoria que possa ser verificada, mas sim, em compreender “o mundo complexo da experiência vivida pela perspectiva daqueles que as vivenciam” (Gregor, 2006, p. 615). Para a Fenomenologia, o pesquisador não se afasta do objeto de estudo, o mundo não poderia ser modelado apenas no sentido matemático, e tampouco somente os modelos verbais, diagramáticos e descritivos seriam válidos. O entendimento dos fenômenos exige uma abordagem holística, e eles não poderiam ser isolados e analisados independentemente de seu contexto, uma série de múltiplas realidades. O objeto de pesquisa deve, portanto, ser analisado levando-se em consideração o contexto no qual está imerso, sendo que o pesquisador faz parte desse contexto (Ikeda, 2009; Remenyi, 1996). O sequenciamento da pesquisa se dá à medida que a investigação avança, e os aprendizados adquiridos direcionam o pesquisador para os próximos passos. Dada a abordagem holística e a aceitação do não distanciamento em relação ao fenômeno observado, aumenta a aceitação da dificuldade da não reprodutibilidade da pesquisa científica social fenomenológica.

A definição entre exploratório e confirmatório, por sua vez, estaria diretamente ligada ao objetivo da pesquisa, precedendo a escolha da técnica entre qualitativa e quantitativa. Tanto pesquisas exploratórias quanto confirmatórias poderiam fazer uso de técnicas quantitativas e qualitativas, ou ainda de uma combinação entre ambas (Brannen, 2005; Onwuegbuzie & Leech, 2005). Segundo Selltitz (1974, p. 61), “nos casos em que o conhecimento é muito reduzido, geralmente o estudo exploratório é o mais recomendado”. Para Edmondson e McManus (2007), a escolha do método deriva do estágio de maturidade do desenvolvimento da teoria (Tabela 23). Uma

teoria nascente, com pouca investigação prévia, levaria a perguntas abertas com o objetivo de aumentar a compreensão sobre o fenômeno de interesse, as quais seriam investigadas de forma qualitativa dentro de um paradigma interpretativista, por meio do uso de entrevistas, observações e análises documentais, possibilitando o desenvolvimento de novos construtos, a identificação de padrões, a elaboração de novas hipóteses e a sugestão de novas teorias (Edmondson & Mcmanus, 2007).

Tabela 23 –Três arquétipos de enquadramento metodológico para pesquisa de campo

Estágio das pesquisas e teorias precedentes	Nascente	Intermediária	Madura
Questões de pesquisa.	Perguntas abertas sobre o fenômeno de interesse.	Proposições sobre a relação entre constructos novos ou estabelecidos.	Questões focadas e/ou hipóteses relacionando constructos existentes.
Tipo de dado coletado.	Qualitativa, inicialmente com questões abertas que precisam ser interpretadas para entendimento de significado.	Híbrido (quali e quanti).	Quantitativo.
Método de coleta ilustrativo.	Entrevistas, observações, obtenção de documentos ou material do campo relevantes para o estudo do fenômeno de interesse.	Entrevistas, observação, questionários, obtenção de material do campo relevantes para o entendimento do fenômeno de interesse.	Questionários, entrevistas, observação sistemática, codificável e quantificável, obtenção de dados do campo para medição dos constructos de interesse.
Constructos e medidas.	Tipicamente novos constructos, poucas medidas formais.	Tipicamente um ou poucos novos constructos e/ou novas medidas.	Tipicamente suportada por constructos e medidas já existentes.
Objetivos da análise de dados	Identificação de padrões.	Testes preliminares ou exploratórios de novas proposições ou constructos.	Testes de hipóteses formais.

Método de análise de dados.	Análise de conteúdo temática, busca de evidências para construção de constructos.	Análise de conteúdo, estatística exploratória e testes preliminares.	Inferência estatística, análises estatísticas padrão.
Contribuição teórica.	Uma teoria sugestiva, frequentemente um convite para futuros trabalhos ou listagem de questões abertas pelo estudo.	Uma teoria provisória, frequentemente com integração de corpos de trabalhos anteriormente separados.	Uma teoria suportada que pode adicionar especificidade aos novos mecanismos ou novas fronteiras para as teorias existentes.

Fonte: Edmondson e Mcmanus (2007).

Para Merriam (2002, citado por Godoi et al., p. 91), a pesquisa qualitativa nos ajuda a compreender e explicar o fenômeno social com o menor afastamento possível do ambiente natural. As técnicas qualitativas seriam recomendadas para as situações em que: (i) as evidências substituem a simples informação estatística relacionada a épocas passadas; (ii) pretende-se capturar dados psicológicos; e (iii) objetiva-se descobrir e entender a complexidade e a interação de elementos relacionados ao objeto de estudo (Martins & Theóphilo, 2009). Os dados coletados por técnicas qualitativas são predominantemente descritivos, e a preocupação central recai sobre a compreensão e interpretação dos fatos. Pela natureza dos problemas na área de Administração de Empresas, a pesquisa qualitativa ainda não é explorada em seu potencial, seja de aplicação e uso, seja de abrangência (Ikeda, 2009).

Ainda são escassos os estudos sobre os fatores contribuintes para o desempenho do professor de Marketing em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Assim, estudos sobre educação universitária serviram como ponto de partida para a definição de proposições iniciais, mas são insuficientes para a definição de hipóteses a serem verificadas de forma confirmatória. Para a investigação de fatores pessoais, foi necessário um entendimento de aspectos complexos por meio da aproximação do pesquisador. Dado o estágio nascente da teoria e a necessidade de entendimento das sutilezas e dos aspectos qualitativos, foi adotada a abordagem exploratória e qualitativa.

Os docentes foram considerados como objetos de estudo, e as diferentes instituições em que lecionam representaram os diversos contextos do estudo de casos múltiplos.

3.1.2 Estratégia: estudo de caso

O estudo de caso envolve a análise intensiva de um número relativamente pequeno de situações dentro de um sistema delimitado, na qual a ênfase é dada à descrição dos fatores e ao entendimento de suas relações, não importando as quantificações e generalização dos resultados (Schramm, 1971; W. Creswell, 2007).

Ainda, a essência de um estudo de caso, a tendência central entre todos os tipos de estudo de caso, é que ele tenta iluminar uma decisão ou conjunto de decisões: por que elas são tomadas, como são implantadas, e qual o resultado (Schramm, 1971, p. 6).

As três condições para a recomendação da utilização do estudo de caso vêm: (i) do tipo de questão proposta; (ii) da extensão do controle que o pesquisador tem sobre os eventos comportamentais; e (iii) do grau de enfoque sobre os eventos contemporâneos e históricos. O principal objetivo seria responder às perguntas “como?” e “por quê?” na busca de uma explicação “ampla e profunda de algum fenômeno social” (Yin, 2015, p. 4), sem preocupação com quantificações e generalizações. O estudo de caso parte da premissa da impossibilidade de controle e manipulação das variáveis, bem como da necessidade de se tecer conclusões a partir do cruzamento de informações históricas e contemporâneas (Tabela 24).

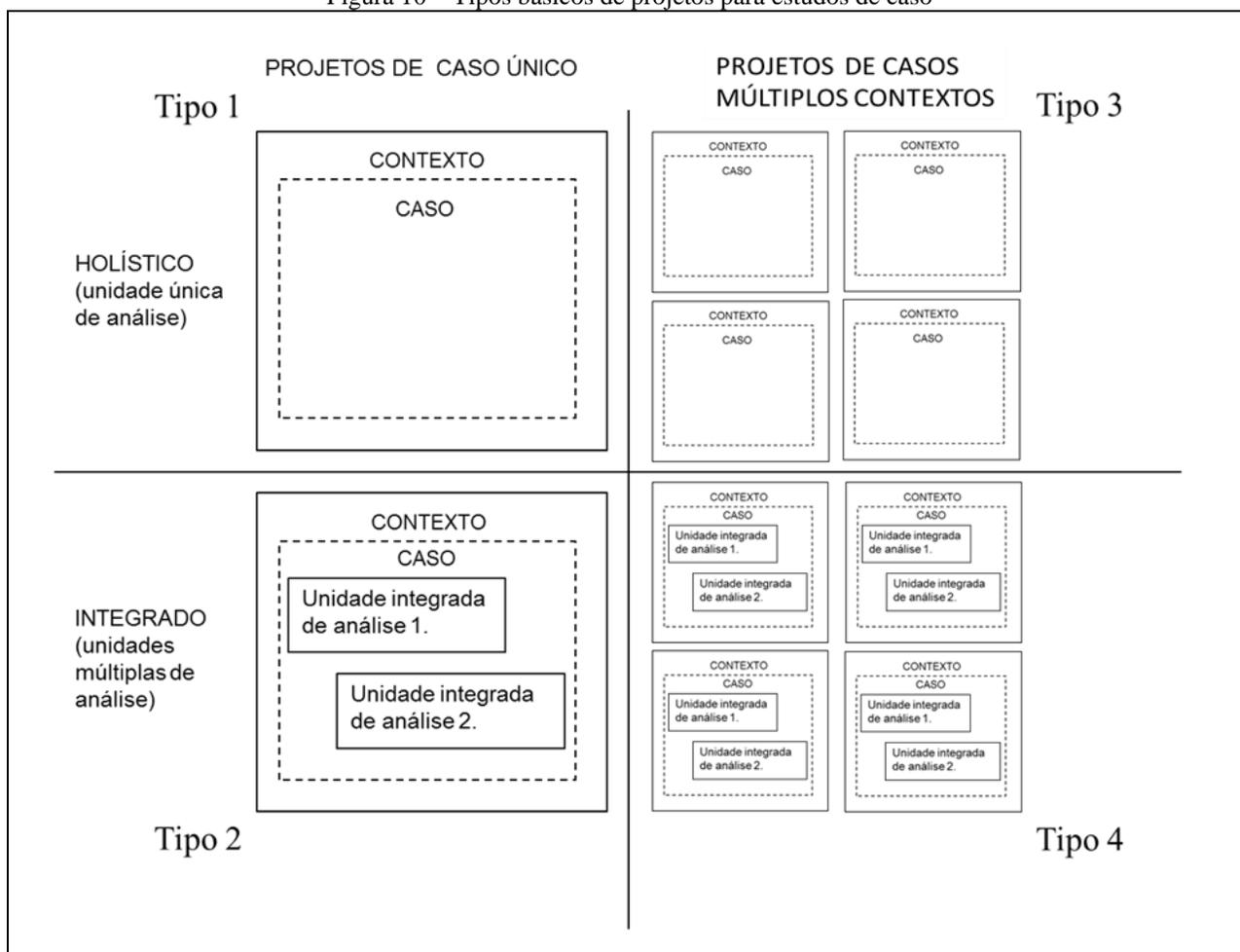
Tabela 24 – Situações relevantes para diferentes métodos de pesquisa

Método	(1) Forma de questão de pesquisa	(2) Exigência de controle de eventos comportamentais	(3) Enfoque em eventos contemporâneos
Experimento	Como, por quê?	Sim	Sim
Levantamento	Quem, o quê, onde, quantos, quando?	Não	Sim
Análise documental	Quem, o quê, onde, quantos, quando?	Não	Sim / Não
Pesquisa histórica	Como, por quê?	Não	Não
Estudo de caso	Como, por quê?	Não	Sim

Fonte: Yin (2015, p. 10). Adaptado.

Os estudos de caso podem ser classificados em duas diferentes dimensões, sendo a primeira definida pela unidade de análise (holístico ou integrado) e a segunda, pela quantidade de casos (único ou múltiplos). Com isso, apresentam-se quatro tipos de estudos (Figura 10): projeto de caso único holístico (Tipo 1); projeto de caso único integrado (Tipo 2); projeto de casos múltiplos contextos holísticos (Tipo 3); e projeto de casos múltiplos contextos integrados (Tipo 4).

Figura 10 – Tipos básicos de projetos para estudos de caso



Fonte: Yin (2015, p. 53).

O caso pode ainda ser definido por unidades mais ou menos concretas. As formas mais concretas envolvem a análise de indivíduos, pequenos grupos, organizações e parcerias. As formas menos concretas envolvem comunidades, relacionamentos, decisões e projetos (Yin, 2009). Um

dos desafios inerentes ao método é a identificação dos casos relevantes para estudo, o que deve ser feito de acordo com a delimitação do projeto. Ao trabalhar com múltiplos casos, a definição do número de casos a ser investigado deve levar em consideração o racional do pesquisador para a escolha destes, o entendimento da impossibilidade de generalização e a percepção de obtenção de informação suficiente para o entendimento necessário (Creswell, 2007).

O conhecimento e a disciplina do pesquisador são fundamentais para a qualidade do trabalho, sendo que, muitas vezes, a estratégia adotada é criticada devido a projetos de pesquisas realizados sem respeito ao rigor necessário. É fundamental a definição de um protocolo *a priori* para garantir o rigor científico da investigação. Ao descrever em detalhes os passos a serem seguidos, o protocolo tem a função de aumentar a confiabilidade dos estudos de caso (Campomar, 1991; Yin, 1998; Yin, 2009; Yin, 2015). Contudo, o pesquisador que adota o método deve levar em consideração a necessidade de flexibilidade, pois “é muito frequente que surjam novos problemas que não foram previstos no início da pesquisa e que se tornam mais relevantes que as questões iniciais” (Goldenberg, 1997, p. 35)

O presente estudo de caso tem como objeto de estudo o docente, investigado por meio de diferentes fontes de evidências, como entrevistas em profundidade e análise documental. Cada escola de negócios possui normas diferentes, sendo assim, cada uma será considerada como um contexto diferente. Este estudo de caso pode ser classificado com um estudo de caso múltiplo integrado (Tipo 4), considerando cada docente como a unidade de análise integrada e as diferentes escolas como diferentes contextos. O protocolo deste estudo está disponível no ANEXO A.

Os dados para análise no estudo foram coletados por diferentes formas e instrumentos, os quais serão apresentados nos próximos tópicos.

3.1.3. Procedimento de coleta e análise: análise documental e entrevistas em profundidade

Este tópico abordará o procedimento de coleta e análise, envolvendo a análise documental de dados secundários e as entrevistas em profundidade.

3.1.3.1 Análise documental de dados secundários

A análise documental envolve artefatos padronizados, como notas, relatórios, contratos, diários, cartas, pareceres. Contudo, sua leitura deve ser feita considerando-se o contexto aos quais pertencem e sua relação dinâmica. Quando se trabalha com análise documental, deve-se levar em consideração a disponibilidade pública da informação ou a necessidade de solicitação e autorização para seu acesso. A análise documental frequentemente é utilizada para a construção de um pano de fundo a ser futuramente combinado com outros métodos de pesquisa (Flick, 2004). Os dados obtidos podem ser tanto quantitativos quanto qualitativos.

Os dados quantitativos expressam uma quantidade, podendo ser apenas numéricos. Stevens (1946), ao discutir as análises mais corretas para diferentes qualidades de dados e escalas numéricas, propôs uma divisão em função das propriedades das escalas, classificando-as em nominais, ordinais, intervalares e de razão. As escalas nominais apresentam seus números apenas como rótulos de identificação de casos, sem relação de grandeza entre si. Já as escalas ordinais apresentam a propriedade de ordenação, sendo possível classificar os números entre maiores e menores. As escalas intervalares, por sua vez, possuem intervalos constantes, sendo possível tanto a ordenação como a correlação entre pontos. Por fim, as escalas de razão são caracterizadas por um zero absoluto, sendo possível a aplicação de relações de razão entre pontos (Anderson, Sweeney, & Williams, 2005; Stevens, 1946). É possível a aplicação de estatísticas não paramétricas nas escalas nominais e ordinais; já nas intervalares e de razão, é possível a aplicação de estatística paramétrica desde que observados os pressupostos de cada técnica, o que inclui a verificação da normalidade dos dados, homogeneidade da variância e independência dos dados (Field, 2009).

Os dados qualitativos são rótulos ou nomes usados para identificar um atributo em um dado elemento, podendo ser numéricos ou não numéricos. Dados quantitativos poderiam ser analisados de forma quantitativa segundo uma tradição positivista ao serem categorizados por uma rigorosa análise de conteúdo (Bardin, 2009; Ikeda, 2009; Rossi, Serralvo, & João, 2014), ganhando em aspectos de confiabilidade, mas perdendo a riqueza da sensibilidade interpretativista (Boeira & Vieira, 2010; Ginzburg, 2008; Remenyi, 1996; Rossi et al., 2014). A análise qualitativa de conteúdo (Mayring, 2000; Mayring, 2014) representa uma alternativa à análise quantitativa de conteúdo como forma sistemática de análise que valoriza mais a sutileza das informações do que sua quantificação.

A identificação dos docentes-referência foi realizada por meio da aplicação da medida de análise de ponto central na lista de avaliação dos professores realizada pelas instituições. Como as

avaliações não são comparáveis entre instituições, os professores foram ranqueados dentro de cada instituição pela medida de ponto central aplicável. A avaliação dos professores pode ser realizada por meio de escalas ordinais, intervalares ou de razão. Enquanto a medida de ponto central para os dados ordinais é a mediana, a medida de ponto central para dados intervalares e de razão é a média (Anderson et al., 2005; Stevens, 1946).

3.1.3.2 Entrevistas em profundidade

“Um levantamento com pessoas que tiveram experiência prática com o problema a ser estudado” (Selltiz, 1974, p. 62) é um dos procedimentos recomendados para a pesquisa exploratória. Entrevistas são conversas, “a arte de fazer questões e ouvir” (Denzin & Lincoln, 2000, p. 633), diferenciando-se das conversas da vida cotidiana pelo fato de que os papéis do entrevistado e do entrevistador são explicitamente definidos. Entrevistas são uma das formas mais tradicionais de obtenção de informação. As entrevistas qualitativas são comumente classificadas entre as modalidades de entrevista conversacional livre em torno de um tema, entrevista baseada em roteiro e entrevista padronizada aberta. A característica aberta fornece ao pesquisador a obtenção de detalhes desconhecidos, e a flexibilidade da condução possibilita maior profundidade qualitativa na informação obtida, exigindo, para isso, habilidade do pesquisador entrevistador. Com esse método, podem-se estudar diferentes grupos sociais e seus pontos de vista subjetivos (Flick, 2004; Godoi et al., 2010). Ao entrevistador, cabe conduzir a entrevista e escutar o entrevistado, animando-o a prosseguir sem contradizê-lo (Godoi & Mattos, 2006).

Em razão da expectativa de aumento da probabilidade de obtenção do ponto de vista dos sujeitos entrevistados – o que não seria possível por meio do uso de roteiros estruturados –, as entrevistas em profundidade com roteiro semiestruturado têm atraído maior interesse na pesquisa científica (Flick, 2004). A vantagem do uso de entrevistas semiestruturadas é que a guia da entrevista aumenta a comparabilidade dos dados, ao mesmo tempo em que permite uma captura de sutilezas que não seria possível com o uso de questionários estruturados (Flick, 2004).

Um bom pesquisador deve: (i) saber formular boas questões e ser capaz de interpretar suas respostas; (ii) ser um bom ouvinte e não se deixar atrapalhar por suas ideologias e/ou preconceitos; (iii) ser adaptável e flexível e ver situações novas como oportunidades; (iv) ter a noção clara dos assuntos em estudo, mesmo que de forma exploratória; e (v) ser imparcial com relação às noções

preconcebidas, incluindo as derivadas da teoria (Yin, 2015, p. 95). A concepção de Witzel (1985, citado por Flick, 2004) para entrevistas qualitativas compreende um pequeno questionário precedente, o guia da entrevista, o gravador e o pós-escrito (um protocolo de entrevistas). O guia da entrevista – ou seja, o roteiro – tem como objetivo apoiar o entrevistador na condução da conversa, mas sem prendê-lo a perguntas específicas e sequências rígidas.

A preocupação com o processo de conversação envolve considerações sobre: (i) apresentação e “quebra-gelo”; (ii) cuidado para não desviar do foco e adentrar em uma “conversa real”; (iii) atenção para evitar conflito direto de opiniões; e (iv) declarações que reduzam a percepção de nível de conhecimento do entrevistador (Fontana & Frey, 2000). O uso de termos específicos e jargões da área do entrevistado pode ainda contribuir para o bom fluxo da entrevista, bem como a aplicação das técnicas deve variar de acordo com o grupo entrevistado, que, pode abarcar, por exemplo, crianças, executivos ou pessoas mais velhas (Fontana & Frey, 2000).

Para Flick (2004), nas entrevistas com especialistas, há menor preocupação com a pessoa e maior foco em seu conhecimento. Como potenciais riscos em entrevistas com especialistas, são citados: (i) a pessoa pode não ter a experiência requerida para a entrevista, o que pode ficar claro apenas durante a realização desta; (ii) em razão de seu alto envolvimento, o especialista pode ficar preso a questões conflituosas ao invés de seguir os direcionadores da pesquisa; e (iii) o especialista pode desviar o foco para seu papel como pessoa e não como especialista, interesse da pesquisa (Flick, 2004). Os entrevistados, neste caso, teriam um conhecimento mais profundo da área em investigação, além de uma visão geral da organização de que participam. Como dificuldade para esse tipo de entrevista, cita-se o fato de que, geralmente, os entrevistados de elite seriam de mais difícil acesso em razão de restrições de tempo decorrentes de seus compromissos, exigindo flexibilidade do entrevistador para se adequar às suas disponibilidades (Marshall & Rossman, 1995). A guia de pesquisa, roteiro semiestruturado, tem função especial no caso de ser necessário aumentar o foco nas necessidades da pesquisa.

Esta pesquisa fez uso de pesquisas em profundidade com coordenadores das escolas de negócios para obtenção de uma fonte de evidência complementar para a identificação dos docentes-referência e evidência principal sobre as informações do contexto, envolvendo a obtenção de informações sobre a estrutura da escola e do curso, regime de contratação do corpo docente, oportunidades de evolução na carreira, formas de apoio, burocracia e procedimentos envolvidos na atividade docente. Também usou entrevista em profundidade como fonte de evidência principal

para a investigação dos fatores contribuintes ao desempenho dos docentes-referência. As entrevistas em profundidade foram apoiadas pelo uso do roteiro semiestruturado.

3.2 Definições operacionais da pesquisa empírica

Neste tópico, serão apresentadas as definições operacionais das variáveis, das unidades de análise, dos instrumentos de coleta e da coleta e análise das informações.

3.2.1 Definição das variáveis

Como já apresentado anteriormente, no referencial teórico, as principais variáveis deste estudo envolvem o desempenho docente (variável dependente), os fatores didáticos, técnicos e outros fatores contribuintes para o desempenho docente.

3.2.1.1 Desempenho docente

A revisão da literatura apresenta diferentes formas de avaliação de professores por perspectivas diversas, envolvendo inclusive métricas para a avaliação de seu papel como pesquisador, como o efeito de longo prazo na formação. Para a operacionalização da variável “desempenho docente”, este trabalho se apoia na análise de dados secundários da avaliação do professor sob a perspectiva dos alunos por meio do instrumento de avaliação de ensino (SETE), utilizando para tal as avaliações já realizadas pelas escolas de negócios. Ao estudar a relação entre as qualificações docentes e seu desempenho em Contabilidade, os pesquisadores consideraram a avaliação do docente na perspectiva dos estudantes como a qualificação do bom docente, chamado de professor-referência: “o termo referência indica docentes que se destacaram positivamente junto aos discentes, conforme em Volpato (2009) e Bordieu (1983, 1989)” (Miranda et al., 2012, p. 143).

A avaliação de satisfação dos estudantes teria um importante papel para escolas e docentes ao sinalizar as áreas de desenvolvimento para o curso e professores (Guolla, 1999), contudo, os críticos da adoção da perspectiva dos discentes alegam que a avaliação do docente como ferramenta para identificação de bons professores em cursos de MBA pode ser falha ao incentivar alguns professores a buscarem a aprovação dos alunos em detrimento do objetivo principal, sua

aprendizagem (Bhattacharjee & Ravishankar, 2016; Stroebe, 2016). Miranda et al. (2012) triangularam os resultados da avaliação com a observação de artefatos na escola, como placas de formatura e homenagens, comuns na instituição pública pesquisada.

Para mitigar os problemas apontados, este estudo adotou a estratégia de triangular diferentes fontes de evidência, confrontando a informação obtida pelas avaliações com o resultado de entrevistas em profundidade a serem realizadas com os coordenadores dos cursos em que os docentes lecionam. O objetivo dessa triangulação foi confirmar por uma segunda fonte – no caso, o coordenador responsável pelo curso – que os professores em questão podem ser considerados docentes-referência.

3.2.1.2 Fatores didáticos

Os fatores didáticos envolvem a formação didática do docente, seja formal ou prática (Miranda et al., 2013); a reflexão sobre a centralidade do aprendizado no estudante (Anastasiou & Alves, 2009; Illeris, 2013); a valorização do conhecimento prévio, explícito ou tácito (Fialho et al., 2008; Fino, 2001; Machado, 2015; Polanyi, 1983; Popper, 1975); o conhecimento e a utilização de diferentes recursos didáticos (Bittencourt, 2016; Kolb et al., 2014; Rogers, 2011); e, finalmente, reflexões sobre possíveis diferentes papéis do docente (Kolb et al., 2014). A pesquisa fez uso de análise documental de dados secundários sobre a formação dos docentes-referência e aprofundou alguns aspectos nas entrevistas em profundidade.

3.2.1.3 Fatores técnicos

Os fatores técnicos levam em consideração a formação acadêmica do docente (Ikeda & Bacellar, 2008; Miranda et al., 2013) e a prática gerencial em marketing, anterior ou simultânea à docência (Miranda et al., 2013). A pesquisa fez uso de análise documental de dados secundários sobre a formação dos docentes-referência e aprofundou alguns aspectos nas entrevistas em profundidade.

3.2.1.4 Outros fatores a serem investigados

Os demais fatores que poderiam influenciar o desempenho docente encontrados na literatura envolvem aspectos relacionados ao apoio da instituição em relação à atividade do docente (Sharma, 1995); os fatores que o levaram à docência, como os exemplos obtidos durante a formação e a importância percebida na profissão (Machado, 2016; Tardif, 2000); a relação com os estudantes e a valorização e o alinhamento entre os projetos de docentes e discentes (Boutinet, 2002; Machado, 2016); e, finalmente, as preocupações com o futuro profissional de seus alunos (Bacellar & Ikeda, 2011; David et al., 2011; Finch et al., 2013; Muff, 2013; Thi et al., 2015).

3.2.2 Definição das unidades de análise

A unidade de análise do estudo de caso da pesquisa é representada pelo docente. Como fonte de evidências, temos sua avaliação de desempenho pela perspectiva dos estudantes, a validação de seu nome como docente-referência pelo coordenador, a análise documental de sua formação e produção e sua entrevista em profundidade voltada à investigação final dos saberes acadêmicos, técnicos e vivenciais.

O acesso aos docentes depende da colaboração da instituição com a realização da pesquisa. A instituição precisa fornecer e autorizar a utilização dos dados das pesquisas internas de avaliação dos docentes. De forma a aumentar os aspectos de validade de constructo, não só as escolas de negócios selecionadas devem aparecer na relação das melhores escolas de negócios do estado de São Paulo, como também estarem listadas entre as escolas de negócios selecionadas pelo Guia do MBA do jornal O Estado de S. Paulo com cursos de MBA em Marketing (*Guia do MBA*, 2017).

Dessa forma, foram inicialmente convidadas a participar do estudo as escolas de negócios com maior tradição em São Paulo em cursos de Administração que possuem pós-graduação *lato sensu* em Marketing: Fundação Instituto de Administração (FIA), Fundação Getúlio Vargas (FGV), Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) e Insper. O convite foi feito por mensagem eletrônica e contato telefônico com os coordenadores dos cursos. FIA, FGV e ESPM aceitaram participar da pesquisa.

3.2.3 Desenvolvimento do instrumento de coleta

O roteiro semiestruturado para as entrevistas em profundidade com os docentes foi elaborado com base no referencial teórico, com maior foco na investigação de outros fatores que possam influenciar o desempenho docente. O instrumento orientou a entrevista de forma a conduzi-la pela confirmação dos achados da análise documental e possibilitar a investigação de outros fatores que influenciaram o desempenho docente. Ele foi organizado com base nas categorias definidas *a priori* com base no referencial teórico (Mayring, 2000; Mayring, 2014), tendo como principais categorias os fatores didáticos, fatores técnicos e outros fatores a serem investigados.

As entrevistas em profundidade tiveram maior foco na identificação e entendimento dos “outros fatores”, uma vez que os fatores técnicos e didáticos já haviam sido investigados pela análise documental.

O pré-teste do instrumento foi realizado com duas professoras de Marketing de pós-graduação *lato sensu* de diferentes instituições de ensino. As entrevistas foram gravadas em áudio. Após a análise da primeira entrevista, o roteiro foi ajustado antes do segundo pré-teste.

3.2.4 Coleta de dados

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). Como forma de controlar o acesso a informações consideradas confidenciais, duas escolas já enviaram a lista dos professores pertencentes ao primeiro quartil das avaliações dentro dos parâmetros solicitados. Uma das escolas forneceu acesso a todos os relatórios de avaliações dos professores de 2016 e 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. Para o LinkedIn, foi necessário solicitar a validação do convite ao docente para a liberação do acesso aos dados completos.

As entrevistas com professores tiveram seus áudios gravados para posterior transcrição, totalizando 1.003 minutos e 263 páginas de transcrição. Todas as entrevistas com professores foram

realizadas presencialmente, em local de conveniência do entrevistado (escola, residência, escritório). Uma das entrevistas com coordenador foi realizada por Skype, tendo sido as demais realizadas presencialmente nas escolas.

3.2.5 Análise do caso

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.

3.2.5.1 Análise documental quantitativa – identificação das 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 aceite das escolas de negócios em colaborar com a pesquisa, a identificação dos docentes-referência foi realizada por meio da aplicação da medida de análise de ponto central adequada à lista de avaliação dos professores das instituições. Após a identificação dos docentes com avaliações mais altas, a validação da lista inicial foi feita pelos coordenadores dos cursos, buscando reduzir o viés já apresentado do instrumento.

A avaliação dos professores pode ser realizada por meio de escalas ordinais, intervalares ou de razão. Enquanto a medida de ponto central para os dados ordinais é a mediana, a medida de ponto central para dados intervalares e de razão é a média (Anderson et al., 2005; Stevens, 1946). Os dados quantitativos expressam uma quantidade, podendo ser apenas numéricos. Stevens (1946), ao discutir as análises mais corretas para diferentes qualidades de dados e escalas numéricas, propôs uma divisão em função das propriedades das escalas, classificando-as em nominais, ordinais, intervalares e de razão. As escalas nominais apresentam seus números apenas como rótulos de identificação de casos, sem relação de grandeza entre eles. Já as escalas ordinais

apresentam a propriedade de ordenação, sendo possível classificar os números entre maiores e menores. As escalas intervalares, por sua vez, possuem intervalos constantes, sendo possível tanto a ordenação quanto a correlação entre pontos. As escalas de razão, finalmente, caracterizam-se por um zero absoluto, sendo possível a aplicação de relações de razão entre pontos (Anderson et al., 2005; Stevens, 1946). É possível a aplicação de estatísticas não paramétricas nas escalas nominais e ordinais; já nas intervalares e de razão, é possível a aplicação de estatística paramétrica desde que observados os pressupostos de cada técnica, o que inclui a verificação da normalidade dos dados, homogeneidade da variância e independência dos dados (Field, 2009). Para as duas escolas que trabalham com escalas Likert de quatro pontos (sendo um “discordo totalmente” e quatro “concordo totalmente”), foi aplicada a mediana na análise. Para a escola que trabalhava com escala de onze pontos (atribuição de notas de 0 a 10), foi aplicada a média como medida de ponto central.

3.2.5.2 Análise documental qualitativa – investigação da formação dos professores

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 (Tabela 25).

Categorias	Subcategorias
Formação Acadêmica	Área de Formação Especialização MBA Mestrado Doutorado
Atividade Profissional	Executivo Consultor Professor
Produção Acadêmica	Publicação de artigos acadêmicos Participação em congressos acadêmicos Publicação de livros e capítulos em livros

Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

Foram criadas quatro categorias e onze subcategorias *a priori* com base na análise documental.

3.2.5.3 Análise qualitativa das unidades de análise

As entrevistas com docentes-referência gravadas foram transcritas por um profissional contratado. Em seguida, foi aplicado o sistema de transcrição de leitura limpa (Mayring, 2014, p. 45), no qual a transcrição é feita palavra por palavra, limpando-se as expressões e palavras decorativas que não colaboram e não interferem na análise do texto. Tanto transcrições quanto citações mantiveram-se fiéis às palavras usadas pelos entrevistados para possibilitar a adequada identificação de ênfase e a análise sensível das entrevistas.

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, 2000; Mayring, 2014; Rossi et al., 2014). Durante o processo de análise, novas subcategorias foram criadas à medida que se deu o aprofundamento analítico. Os códigos ligados às subcategorias foram criados durante a análise de conteúdo global. A criação de categorias *a priori* com base no referencial teórico, o uso de um roteiro semiestruturado e a análise sistemática possibilitam que a realização dos mesmos procedimentos por outros pesquisadores leve

a resultados semelhantes, garantindo, assim, os aspectos de confiabilidade na pesquisa empírica qualitativa (Flick, 2004; Mayring, 2014). A tabela com as categorias, subcategorias e códigos está disponível no Anexo G.

A análise global de conteúdo tem por objetivo “obter uma visão geral do espectro temático do texto a ser analisado” (Flick, 2004, p. 205) e pode servir de apoio e complementação à aplicação de outras técnicas analíticas, como codificação teórica ou análise qualitativa de conteúdo, sendo indicada como suplemento a essas técnicas – e não como substituta. A análise global de conteúdo pode contribuir à orientação inicial e à decisão de escolha de determinadas entrevistas e trechos para aplicação de outras técnicas analíticas.

As etapas-chave da análise global de conteúdo compreendem: (i) o conhecimento inicial do texto, com assinalação de palavras-chave ao longo da transcrição; (ii) o aprimoramento da estrutura com assinalação dos conceitos centrais; (iii) a construção de uma tabela de conteúdos que inclua as palavras-chave estruturadoras e a localização das palavras no texto; (iv) a organização dos temas em ordem alfabética e anotação das ideias principais nas diferentes etapas em uma lista; e (v) resumo dos textos e julgamento por sua inclusão ou exclusão na interpretação efetiva. Ao final, anotam-se palavras-chave para o texto inteiro e formulam-se as conclusões dessa etapa de trabalho – insumo para as análises subsequentes.

“Análise qualitativa de conteúdo é definida como a abordagem de análise de textos empíricos metodologicamente controlada que considera seus contextos de comunicação, seguindo regras controladas de análise de conteúdo, sem busca de quantificações” (Mayring, 2014, p. 1). Ela pode ser aplicada para a análise de material textual, não importando sua origem. A definição de categorias obtidas *a priori* e, frequentemente, de modelos teóricos é uma de suas principais características. As categorias são trazidas para o material empírico e contrastadas e complementadas a partir deste, com o objetivo de reduzir o material (Flick, 2004). Os objetivos da análise de conteúdo qualitativa são manter os benefícios de sistematização da análise de conteúdo e adaptar a robustez a uma aplicação qualitativa-interpretativa.

As principais etapas da análise qualitativa de conteúdo envolvem: (i) definição do material, seleção das entrevistas ou das partes relevantes das pesquisas para a solução da questão de pesquisa; (ii) análise da situação da coleta de dados; (iii) caracterização formal do material, explicitando a forma de obtenção, documentação e edição; (iv) definição da direção para a análise e o que se quer realmente interpretar; (v) aprofundamento da análise a partir da pergunta de pesquisa e do

referencial teórico; (vi) definição da técnica analítica entre abreviação da análise de conteúdo, análise explicativa de conteúdo e análise estruturadora de conteúdo; e (vii) definição das unidades analíticas.

A unidade de codificação define qual é o menor elemento do material que é possível analisar, “a parte mínima do texto que pode ser enquadrada em uma categoria” (Flick, 2004, p. 202); a unidade contextual define qual é o elemento que admite o enquadramento em uma categoria, e a unidade analítica define quais passagens “são analisadas uma após a outra” (Flick, 2004, p. 202).

A análise de conteúdo global será realizada com apoio do *software* de apoio de análise qualitativa Atlas/ti. O software terá o papel de facilitar a organização da informação, sem nunca substituir a análise do pesquisador. O Atlas/ti foi escolhido devido à sua “flexibilidade para o desenvolvimento indutivo de teorias” (Bandeira-de-Melo, 2010, p. 458). Durante a discussão das análises, alguns resultados serão apresentados em formato de mapas. Os mapas mentais apresentados foram elaborados com apoio do aplicativo Mind Meister (Mind Meister, 2019). Já os mapas conceituais apresentados foram elaborados com apoio do aplicativo C-Map Tools (C. Tools, 2019).

3.2.5.3 Considerações sobre confidencialidade

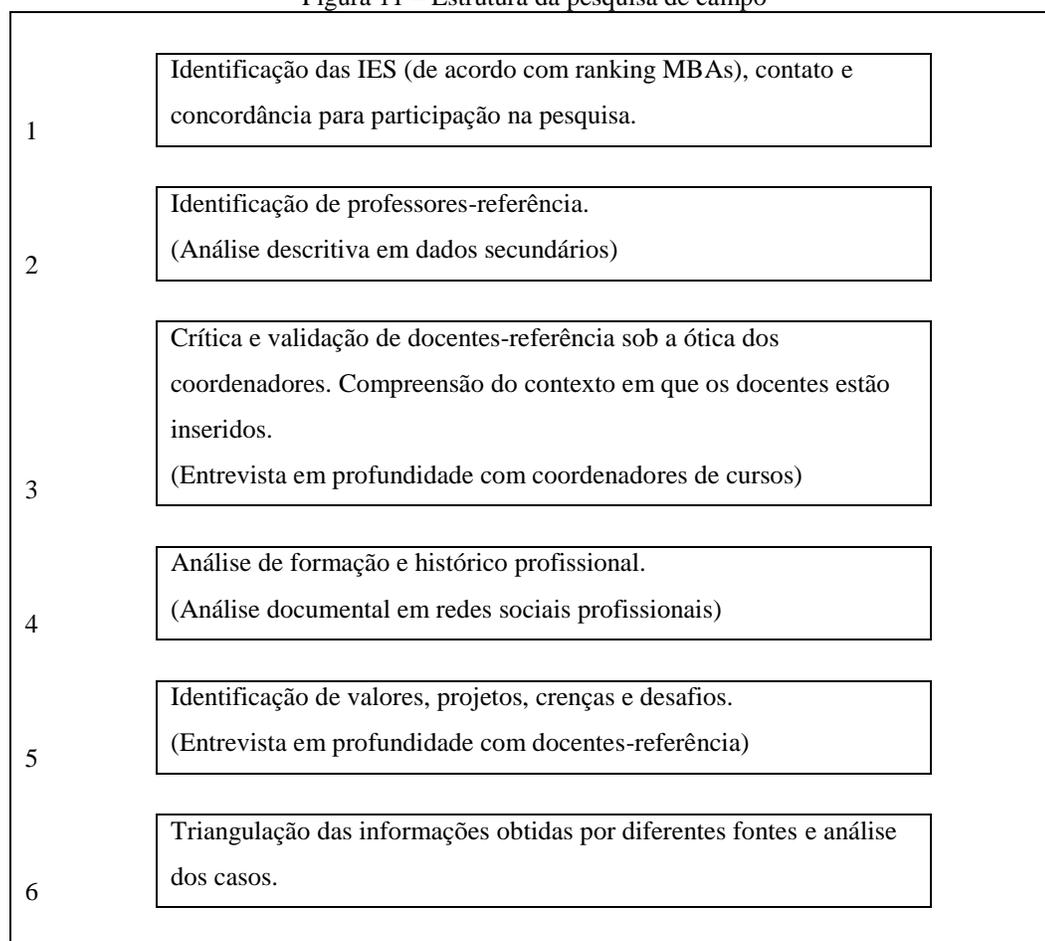
Como forma de minimizar os vieses decorrentes do papel social e profissional dos entrevistados, a confidencialidade destes será assegurada, suprimindo-se seus nomes do corpo da tese. Independentemente do gênero, os coordenadores serão apenas identificados como Coordenador 1, 2, 3 e 4; e os professores serão identificados como Professor 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 e 11.

3.3 Estrutura da pesquisa e a matriz de amarração

O modelo conceitual desta pesquisa tem como unidade de análise o docente e investiga os diferentes fatores que influenciam em seu desempenho considerando o ambiente da pós-graduação *lato sensu* em Marketing.

Esta pesquisa está estruturada de forma a se iniciar pela identificação das instituições de pós-graduação a serem abordadas, seguindo para a identificação dos docentes-referência por meio da análise das pesquisas de avaliação de professores já realizada pelas escolas sob a perspectiva dos alunos, conforme apresentado na Figura 11. A lista dos docentes com melhores avaliações foi revisada e criticada pelos coordenadores dos cursos como forma de aumentar a validade do critério de escolha dos profissionais com bom desempenho enquanto docentes. A formação dos professores foi analisada por meio de análise dos *currícula* na plataforma Lattes e na rede social LinkedIn. Os valores e saberes experienciais foram investigados por meio de entrevistas em profundidade com os docentes-referência. Ao final, foi realizada triangulação das informações dentro das unidades integradas de análise e entre as unidades.

Figura 11 – Estrutura da pesquisa de campo



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

Para Renato Telles (2001, p. 64),

Trabalhos científicos têm, em especial na área das Ciências Humanas, sua qualidade quanto à validade e confiabilidade associada, grosso modo, diretamente à arquitetura da metodologia adotada em virtude da consistência entre o modelo de pesquisa assumido, os objetivos da pesquisa determinados, as hipóteses ou questões de pesquisa definidas e as técnicas de análise utilizadas.

Dessa forma, os trabalhos na área das Ciências Sociais Aplicadas deveriam demonstrar rigor especial com a lógica do desenho da pesquisa. Uma das formas de apresentar e avaliar a lógica e a coerência entre as relações estabelecidas e os métodos de investigação propostos é a utilização da matriz de amarração. A matriz de amarração foi primeiramente proposta por Mazzon em 1981, fornecendo “uma abordagem sistêmica para o exame da qualidade da pesquisa, entendida como a adequação entre modelo adotado, objetivos a serem atingidos, questões ou hipóteses formuladas e tratamento dos dados” (Telles, 2001, p. 65).

A Figura 12 ilustra a matriz de amarração desta pesquisa empírica por meio de estudo de caso, destacando seu modelo conceitual, pergunta e objetivo de pesquisa e as principais fontes de evidência, formas de coleta e análise. Ao final, todas as análises globais foram realizadas pela triangulação das informações de diferentes fontes. Um modelo é uma representação da realidade, uma abstração que nos ajuda a compreender o objeto de interesse (Aguiar & Correia, 2013; Moreira, 1996; Torres & Vasconcelos, 2015), apresentando limitações e imprecisões. Existe uma área de intersecção entre as variáveis, contudo, elas serão apresentadas de forma isolada para facilitar a comunicação.

Figura 12 – Matriz de amarração da pesquisa empírica

Modelo Conceitual	Principais Referências	Fonte de Evidência		Forma de Coleta		Análise	
		Principal	Secundária	Evidência Principal	Evidência Complementar	Evidência Principal	Evidência Complementar
<div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Fatores Didáticos Formação e Experiência Docente Recursos Didáticos </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Fatores Técnicos Formação em Marketing Vivência Gerencial </div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px; margin-bottom: 5px;"> Outros Fatores Visão como Docente Valores / Projetos Relacionamento com aluno </div> <div style="text-align: center;">↓</div> <div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> Desempenho Docente </div>	Pergunta: como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação lato sensu de Marketing? Objetivo: Propor um modelo conceitual de organização do conhecimento, identificando, compreendendo e mapeando as contribuições dos diferentes fatores no desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação lato sensu de Marketing.	Lattes / Linked In Declarção	Declarção -	Pesquisa Documental Entrevista em Profundidade	Entrevista em Profundidade -	Análise de conteúdo Análise qualitativa de conteúdo	Análise qualitativa de conteúdo -
		Lattes / Linked In Lattes / Linked In	Declarção Declarção	Pesquisa Documental Pesquisa Documental	Entrevista em Profundidade Entrevista em Profundidade	Análise qualitativa de conteúdo Análise de conteúdo	- Análise qualitativa de conteúdo
		Lattes / Linked In Declarção Declarção	Declarção -	Pesquisa Documental Entrevista em Profundidade Entrevista em Profundidade	Entrevista em Profundidade -	Análise de conteúdo Análise qualitativa de conteúdo Análise qualitativa de conteúdo	Análise qualitativa de conteúdo -
		Pesquisa Desempenho	Declarção Coordenador	Pesquisa Documental	Entrevista em Profundidade	Análise Descritiva	Análise qualitativa de conteúdo

Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

3.4 Aspectos de validade, confiabilidade e limitações

O projeto de pesquisa representa um conjunto lógico declarado e, portanto, deve ter sua validade e confiabilidade verificadas pelo uso de testes lógicos (Tabela 26).

Os testes de validade de constructo têm por objetivo controlar a subjetividade dos julgamentos na operacionalização da coleta de dados. Este estudo fez, sempre que possível, o uso de fontes múltiplas de evidência para controlar o viés do entrevistador, do instrumento e da fonte, buscando o encadeamento lógico das evidências obtidas pelas diferentes fontes.

A validade interna tem maior importância na investigação de relações explicativas em pesquisas experimentais e quase experimentais, buscando confirmações das relações causais entre variáveis. Dentro do paradigma exploratório qualitativo, este estudo não procura confirmar relações de causalidade típicas dos estudos experimentais. Contudo, o estudo buscou de forma

qualitativa a identificação de padrões e construção de explicações por meio da análise das evidências à luz do referencial teórico.

Tabela 26 –Táticas de estudo de caso para testes de projetos

Testes	O que é?	Táticas do estudo de caso	Táticas deste estudo
Validade de constructo	Identificação das medidas operacionais corretas para os conceitos sendo estudados.	- Usa múltiplas fontes de evidência.	SIM
		- Estabelece encadeamento de evidências.	SIM
		- Tem informantes-chave para a revisão do rascunho do relatório do estudo de caso.	-
Validade interna	Busca de estabelecimento da relação causal pela qual se acredita que determinadas condições levem a outras condições, diferenciadas das relações espúrias.	- Realiza a combinação de padrão.	SIM, de forma qualitativa.
		- Realiza a construção da explicação.	SIM, de forma qualitativa.
		- Analisa séries temporais.	-
		- Usa modelos lógicos.	-
Validade externa	Definição do domínio para o qual as descobertas do estudo podem ser generalizadas.	- Usa a teoria nos estudos de casos múltiplos.	SIM
		- Usa a lógica da replicação nos estudos de caso múltiplos.	-
Confiabilidade	Demonstração de que as operações de um estudo – como os procedimentos para a coleta de dados – podem ser repetidas, com os mesmos resultados.	- Usa protocolo de estudo de caso.	SIM
		- Desenvolve uma base de dados de estudo de caso.	SIM

Fonte: Yin (2015, p. 48). Adaptado.

A validade externa diz respeito à possibilidade de generalização dos achados da pesquisa para além do grupo pesquisado, o que é pouco usual nas pesquisas exploratórias qualitativas. A validade externa do estudo de caso pode ser aumentada com a amarração lógica teórica no desenho da pesquisa, o que foi materializado no uso da teoria para a elaboração do roteiro semiestruturado de pesquisa e na análise das evidências à luz do referencial teórico.

A confiabilidade diz respeito à reprodutibilidade do estudo por outros pesquisadores que sigam o mesmo procedimento, tendo como meta reduzir os erros e as parcialidades no estudo. A definição de protocolo e o seguimento deste visa a aumentar a confiabilidade da pesquisa (Yin, 2015). O protocolo desta pesquisa foi definido antes da coleta de evidências e está exposto no Anexo A. Por mais que o protocolo documente os passos a serem seguidos e o relatório registre seu seguimento, a reprodutibilidade dos estudos qualitativos ainda é limitada, pois diferentes pesquisadores possuem conhecimentos e habilidades distintas (Boeira & Vieira, 2010; Ikeda, 2009; Remenyi, 1996). Para Remenyi (1996, p. 12):

Por definição, é mais difícil replicar tais estudos holísticos. Generalizações são muito mais problemáticas. Ainda assim, estudos similares podem ser conduzidos e, se esses estudos produzirem achados consistentes que suportam uma teoria emergente, certo grau de confiabilidade geral pode ser atribuído. ... Entretanto, da mesma forma como acontece com o positivismo, antes de um trabalho fenomenológico ser aceito como confiável e valioso para a construção de conhecimento, o pesquisador deve argumentar convincentemente que seus achados são confiáveis e que os erros são aleatórios.

Como uma pesquisa qualitativa exploratória baseada em estudo de caso, esta pesquisa apresenta as limitações inerentes ao método.

As pesquisas qualitativas exploratórias apresentam como limitação metodológica a impossibilidade de generalização das conclusões para outros casos não estudados. Contudo, para Arilda Godoy (2010), essa limitação não deveria representar uma preocupação para o pesquisador, uma vez que o objetivo do método não seria o de buscar normas universais, mas sim, aumentar o conhecimento sobre um assunto ainda pouco explorado.

A análise documental deve levar em consideração o contexto de criação dos documentos, não devendo o pesquisador se ater apenas ao conteúdo das evidências. Um dos desafios da técnica é a análise da relação entre o conteúdo explícito e seu significado implícito (Flick, 2004).

As entrevistas em profundidade podem apresentar como limitações o viés do entrevistador, que tem um objetivo pessoal e profissional com o trabalho, e o viés do entrevistado, que, por diferentes fatores, pode não responder corretamente às questões apresentadas (aceitação, imagem, lembrança, intenção em cooperar, compreensão). A realização da entrevista em profundidade depende da capacidade de diálogo e reflexividade, inerentes à concepção da entrevista como evento negociado. Uma falha no estabelecimento de *rapport* pode, ao não estabelecer a relação contratual entre entrevistador e entrevistado, desqualificar o resultado da entrevista por não atingir a profundidade exigida pela forma de coleta (Flick, 2004; Godoi et al., 2010).

A dificuldade de reprodução dos resultados por outros pesquisadores poderia ser considerada também uma limitação, uma vez que fatores subjetivos ou pessoais (Polanyi, 1983; Polanyi, 1993) influem na interpretação dos dados. Contudo, essa possível não reprodutibilidade não deve ser considerada uma limitação, mas sim, uma característica dos métodos interpretativistas (Boeira & Vieira, 2010; Godoi et al., 2010; Ikeda, 2009; Remenyi, 1996).

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Neste capítulo, serão apresentados os resultados das análises dos casos dentro de seus contextos, incluindo a análise das entrevistas com coordenadores, análise documental e entrevistas com os professores, e da triangulação dos casos entre si e com o referencial teórico. A análise foi organizada de acordo com a lógica indutiva, na qual, a partir da análise de docentes-referência, buscamos induzir os fatores contribuintes para o desempenho docente.

A breve descrição dos contextos onde os casos estão inseridos foi realizada a partir de informações públicas e publicadas nos sites das escolas e com base no conteúdo das entrevistas realizadas com os coordenadores. A análise das entrevistas com os coordenadores foi realizada com análise global de conteúdo (Flick, 2004). Os resultados da análise global foram ilustrados em mapas mentais com apoio do aplicativo Mind Meister (Mind Meister, 2019). Os coordenadores validaram a relação dos docentes identificados como professores-referência em suas instituições.

Como apresentado no protocolo da pesquisa, cada professor será analisado individualmente como um caso, combinando as informações das entrevistas com as informações coletadas de redes sociais (Lattes e LinkedIn), conforme apresentado na Figura 13. A primeira redução das entrevistas, a revisão e a criação de novas subcategorias, bem como a criação dos códigos ocorreram durante a análise global de conteúdo (Flick, 2004). Durante a análise qualitativa de conteúdo (Mayring, 2014), as informações de cada professor foram analisadas dentro das categorias desenvolvidas, subcategorias e códigos. Os mapas mentais que ilustram as análises foram desenvolvidos com a ajuda do *software* Mindmeister (Mind Meister, 2019).

A codificação destacará os pontos comentados durante a entrevista. A ausência de determinados temas durante as entrevistas não significa que esses temas não sejam considerados importantes pelo docente, mas sim, que devem ser lidos como temas não presentes em seu discurso frente aos estímulos do roteiro. Na apresentação dos casos, serão ressaltados os pontos específicos de cada caso; na análise integrada, serão destacados os pontos comuns entre os casos. Em se tratando de um estudo exploratório qualitativo, a menção em apenas uma entrevista já denota a existência do fator na população. Os anexos H e I apresentam as tabelas com a frequência de códigos por entrevista e a presença de códigos por entrevistas.

Figura 13 – Apresentação sintética da análise de formação dos docentes pela análise de redes sociais

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Área de Formação	Comunicação Social (Uninove)	Arquitetura (IBC)	Administração (FEA/USP)	Administração e Comércio Exterior (Uninove)	Ciências Contábeis (FACESP)	Eigenharria de Produção (PUC)	Tecnologia em Processos de Produção (FATEC)	Comunicação Social (ESPM)	Administração (PUC)	Comunicação Social (ESPM)	Marketing (ESPM)
Área de Formação											
Especialização	Mídias Digitais (SEMAC)		Estatística (FEA/USP)	Gestão Estratégica de Organizações (Uninove)	Finanças (FACESP)	Desenvolvimento de Executivos (Wharton School)	Administração Empresarial (FCAV)	Marketing (ESPM)	Psicologia (PUC)	Marketing Direto (ABMED)	Tercio Setor (FEV)
Especialização	Capacitação de Tutores online			Especialização em MBA (INPG)	Controladoria (FACESP)	Formação de Conselheiros (IBGC)	Planejamento e Gestão em Marketing (CULFSA)				Gestão (FEI)
Especialização											Sustentabilidade (FDC)
MBA			MBA (FGV)		Finanças Empresariais (USP)			MBA Marketing (ESPM)			
MBA					Executivo Internacional (FEV)						
Mestrado		Ciências da Comunicação (ECA/USP)	Administração (FEA/USP)	Administração (Uninove)	Ciências Contábeis (PUC)	Administração (PUC)	Administração (USCS)	Sociologia (PUC)	Administração (PUC)	Administração (FEA/USP)	Estratégia e Sustentabilidade (PUC)
Doutorado		Disciplina de MKT como aluno especial	Administração (FEA/USP)	Administração, Comunicação e Educação (Unimarc)	Em curso.			Ciências Sociais (PUC)		Administração (FEA/USP)	
Outros						Iniciação Científica					
Atividade Profissional	Anos de atividade como executivo	9	6	sim	27	21	20	12	25	sim	13
	Anos de atividade como consultor	40	14	19			3	14	1	sim	9
	Anos de atividade como professor	43	7	20	13	3	7	22	18	sim	6
	Exclusivamente professor no momento	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não	Não
	Atividade profissional além da docência	Consultor	Consultor	Consultor	Consultor	Conselheiro	Consultor	Consultor	Consultor	Coordenador Acadêmico / Consultor	Coordenador núcleo sustentabilidade / Consultor
Produção Acadêmica	Publicação de Artigos Acadêmicos	Sim	Sim	Sim				Sim		Sim	Sim
	Publicação de Artigos Acadêmicos - últimos 5 anos		Sim							Sim	Sim
	Participação de Congressos Acadêmicos	Sim	Sim	Sim				Sim	Sim	Sim	Sim
	Livros e Capítulos em livros	Sim	Sim	Sim				Sim	Sim	Sim	Sim
Comentário (Coordenação)	Validação pelo Coordenador como Referência	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim	sim
Páginas transcritas	18	30	19	12	24	31	23	35	24	30	17
Tempo de entrevista (minutos)	70	140	90	26	75	111	83	162	76	107	63

Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A triangulação será direcionada pelo objetivo da pesquisa, considerando: (i) os aprendizados e as hipóteses levantadas com base no referencial teórico; (ii) as entrevistas com os coordenadores de curso; (iii) a investigação junto às redes sociais; (iv) as entrevistas com os docentes-referência; e (v) a base consolidada de todos os casos.

4.1 Apresentação dos casos dentro do contexto FIA

Criada em 1980 por professores do departamento de Administração da Universidade de São Paulo, a FIA está organizada em coordenações de programas institucionais que desenvolvem projetos de pesquisa, consultoria e educação em todas as áreas da Administração de Empresas. A FIA oferece cursos de graduação, pós-graduação (especialização e MBA), pós-MBA, mestrado e cursos de extensão, atuando nas modalidades presencial e EaD (FIA, 2019).

O MBA Marketing está sob a coordenação de um coordenador geral e atua com dois coordenadores acadêmicos (*MBA Marketing FIA*, 2019). O corpo docente é formado por professores especialistas, mestres e doutores. As disciplinas possuem diferentes tamanhos, e os professores lecionam uma quantidade diferente de aulas de acordo com a disciplina. Algumas avaliações de disciplina são aplicadas e corrigidas por monitores de acordo com instruções passadas pelo professor. Os docentes-referência entrevistados (DR) relataram a proximidade com a coordenação e destacaram a importância da figura do monitor acadêmico em sala e da identificação dos estudantes em sala com placa com nome e empresa para a facilitação da integração da disciplina no curso e conhecimento da turma.

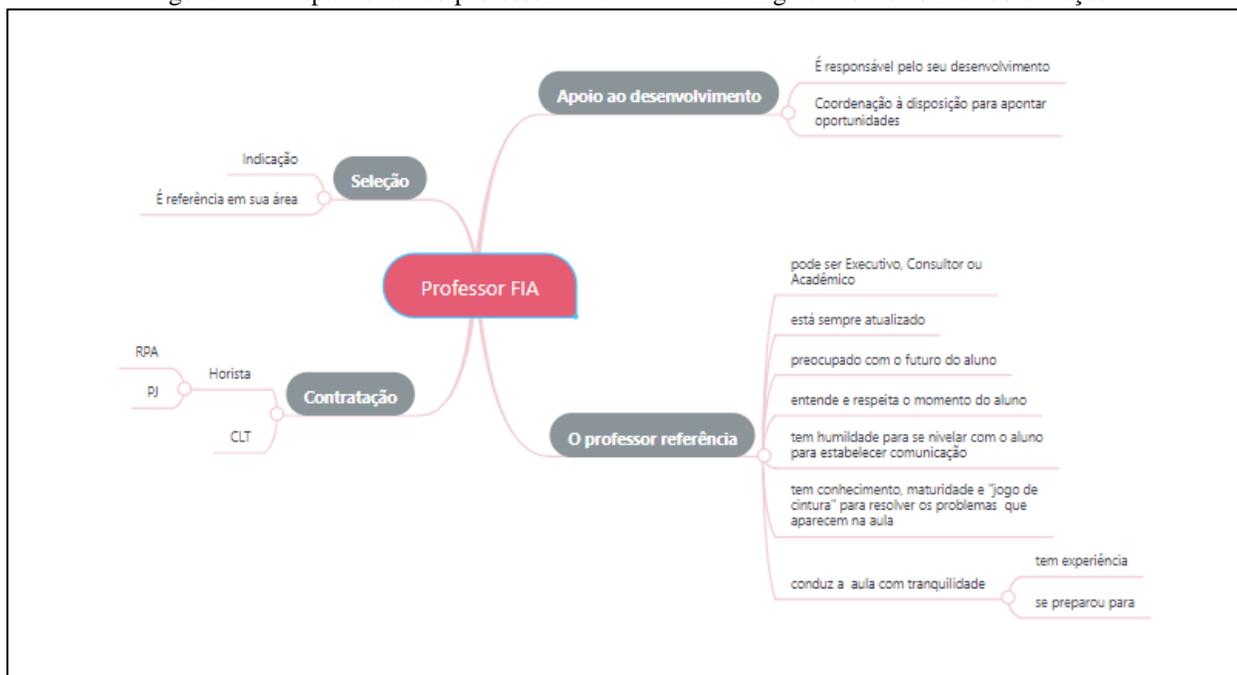
4.1.1 Entrevista com a coordenação FIA

Por indicação da FIA, a entrevista foi realizada com o Coordenador 1, coordenador acadêmico do curso há 1 ano. A entrevista teve duração de 36 minutos e ocorreu nas dependências da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP). A Figura 14 ilustra por meio de um mapa mental os principais pontos da entrevista.

A FIA busca fazer uma mescla no perfil de seus professores, compondo seu quadro com professores com titulação de mestres e doutores, professores contratados pela FIA, professores convidados oriundos da FEA-USP e professores especialistas, executivos e consultores, com

experiência comprovada em suas áreas de atuação. Os alunos do curso sabem desde a entrevista dos diferentes perfis dos professores e procuram o melhor de cada um em sua área de expertise. Os professores são contratados em regime CLT (professores regulares da FIA), como autônomos (ou RPA, ou seja, recibo de pagamento de autônomo) ou como empresa prestadora de serviço (ou PJ, ou seja, pessoa jurídica), sendo remunerados por horas/aula.

Figura 14 – Mapa mental do professor FIA MBA Marketing de acordo com a coordenação



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A lista de professores-referência apresentada pelo pesquisador foi validada pelo Coordenador 1. Foram identificados nessa lista um professor da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo (ECA-USP), doutor com mais de quarenta anos de docência; um doutorando em Administração pela FEA-USP, com vivência como executivo, consultor e professor; um executivo especialista em e-commerce e ex-aluno do MBA em Marketing; e um consultor na área de Marketing Digital. O Coordenador 1 ressaltou concordar com os nomes, mesmo ficando surpreso com ausência de alguns professores que considera ótimos no primeiro quartil – quando questionado se deveríamos incluir estes professores, o coordenador declarou não achar necessário.

O processo de seleção dos professores é dinâmico e pouco burocrático. O professor é reconhecido por ser uma referência em sua área de atuação, seja empresarial ou academicamente, e é convidado para uma conversa com a coordenação, que normalmente o convida para uma palestra em um curso corrente. Se bem avaliado na palestra, o professor é convidado a assumir uma disciplina. A coordenação trabalha de maneira bem próxima ao professor em sua primeira turma, buscando o sucesso da disciplina para o corpo discente, o professor e a escola. A coordenação define a grade do curso e os principais parâmetros da disciplina, dando liberdade para o professor trabalhar as aulas de acordo com seu estilo.

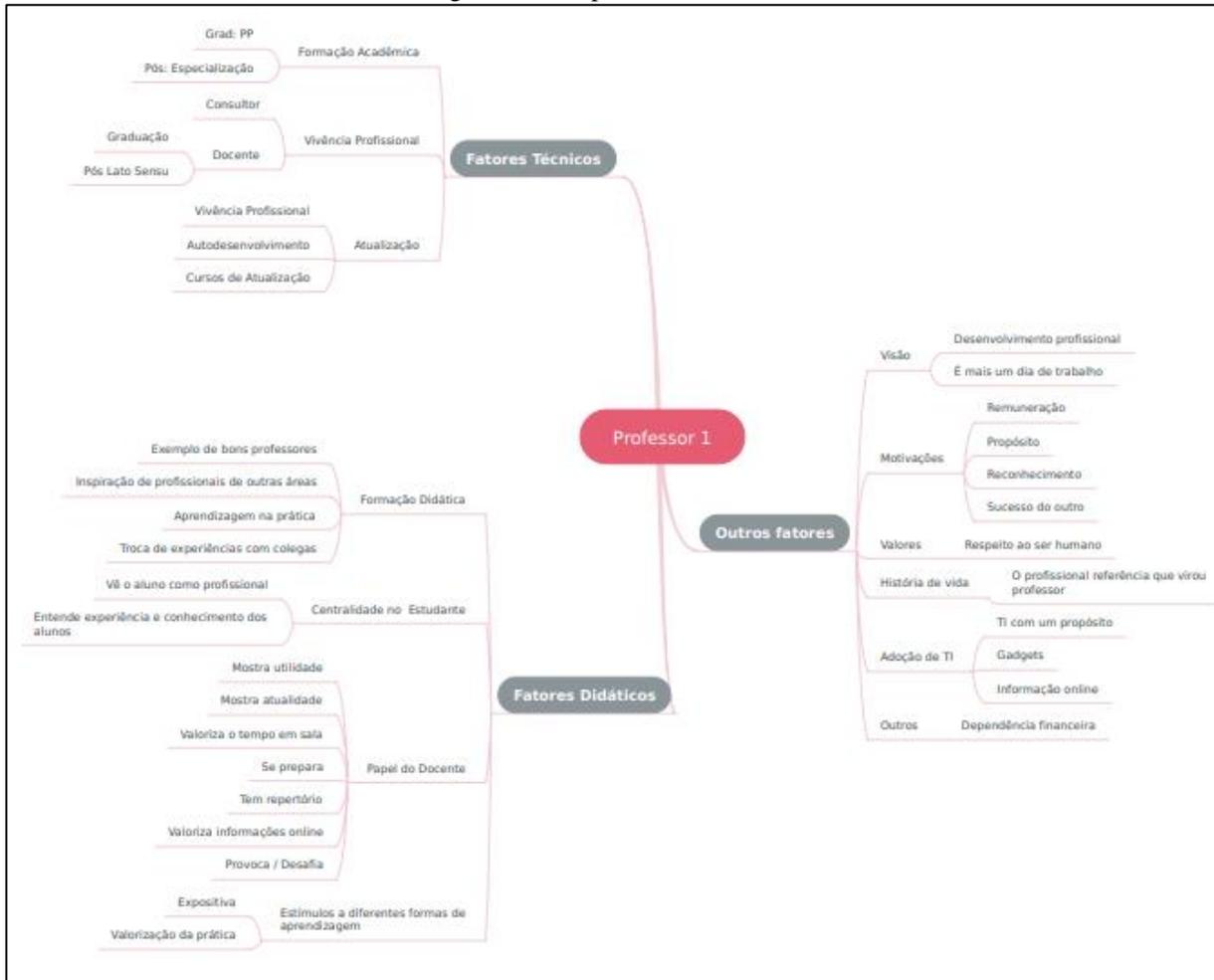
A instituição não define um plano de carreira para os professores por assumir que lecionar na instituição não é a principal ocupação dos professores. A Escola também não investe em treinamento dos professores, mas sinaliza as necessidades e oportunidades de desenvolvimento em termos técnicos e didáticos.

Para o Coordenador 1, os professores-referência podem ser tanto executivos quanto acadêmicos, tendo excelência em suas áreas de atuação e mantendo-se sempre atualizados (conhecimento técnico); têm conhecimento e jogo de cintura para resolver os problemas que aparecem em sala e conduzem a aula com tranquilidade por terem experiência ou por se prepararem para as aulas (conhecimento técnico e didático); estão preocupados com o futuro dos alunos, entendem e respeitam seu momento profissional e têm a humildade de se nivelar ao aluno para se fazerem compreender (outros fatores). Segundo o Coordenador 1, “quando o cara é (se acha) gênio, ele se cansa de descer o degrau, ele só quer ir para cima”, dificultando a comunicação com os alunos – e, quando “não tem comunicação, não tem aula”.

4.1.2 Caso Professor 1

A Figura 15 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 1.

Figura 15 – Mapa mental Professor 1



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A entrevista ocorreu em uma sala de aula de uma escola de Marketing Digital em que o Professor 1 lecionaria mais tarde. O docente começou a trabalhar com desenvolvimento de sites no início do século, mesmo antes de fazer sua graduação em Publicidade e Propaganda. Em 2006, ele foi o primeiro influenciador a ter um canal em português sobre o Twitter e logo começou a ser chamado para palestras sobre marketing digital e mídias sociais. Em 2010, começou a lecionar em cursos livre e, em 2012, recebeu seu primeiro convite para assumir uma disciplina em pós-graduação.

Até agora, a atividade docente do Professor 1 está totalmente ligada à sua área de especialidade, compartilhando em sala de aula o conhecimento obtido na prática profissional. Ele começou a atividade de palestrante antes de concluir a graduação e a atividade de professor em pós-graduação *lato sensu*, antes de concluir sua pós-graduação *lato sensu*.

Tanto o principal do conhecimento técnico como o principal do conhecimento didático foram obtidos na prática. O Professor 1 começou lecionando sem base formal para tal. Com o tempo, procurou o teatro e a formação em *clown* por acreditar que as técnicas dessas artes poderiam auxiliá-lo com a postura, voz e interação com a turma. Posteriormente, fez fonoaudiologia para melhorar a respiração e manter a voz, momento a partir do qual tornou-se indispensável uma garrafa de água.

Para se aperfeiçoar, tanto técnica quanto didaticamente, o Professor 1 adquiriu o hábito de acompanhar outros docentes, sejam eles seus professores ou colegas – além de aprender o conteúdo, atenta-se à forma das aulas, a fim de se tornar um profissional melhor: “Quando eu fui fazer pós, eu já estava dando aula em pós, então eu já tinha um pouco mais desse olhar de: o que esse cara está falando, como eu posso fazer, quem é o público” (Professor 1, 18 de maio de 2018. 9:164).

O Professor 1 vê seu aluno de pós-graduação como um profissional que tem problemas práticos e precisa resolvê-los. Ele se propõe a apresentar soluções práticas para os problemas reais da vida desses executivos, sempre mostrando a atualidade, relevância e aplicabilidade dos temas discutidos em aula. Para isso, considera fundamental entender quem são os estudantes (para isso, as placas de identificação dos alunos ajudam muito), o que já viram no curso e quais as dificuldades que enfrentam no dia a dia.

Diferentemente do que faz em cursos livres, as aulas de MBA têm uma bibliografia formal para orientar a discussão em sala. Uma vez que parte do princípio de que existe muito conteúdo adicional disponível para consulta na internet (seja em textos acadêmicos, publicações na área ou tutoriais no Youtube), ele se cobra de estar sempre atualizado com as notícias e casos da semana, o que considera fundamental para professores de Marketing digital. Sua aula é predominantemente expositiva dialogada, mas com momentos de prática e acesso às ferramentas em discussão.

Ser professor faz parte de sua rotina, a ponto de não ter mais a excitação que sentia antes da primeira aula para uma turma nova. Ser professor está no campo da profissão, dedicando 60% de seu tempo para a atividade e 40% para consultoria. Manter-se como consultor é fundamental para manter sua renda, mas também para se manter atualizado como professor: “Hoje a consultoria me rende essa experiência prática, e para mim esse é um ponto extremamente importante, de estar ainda na vivência” (Professor 1, 18 de maio de 2018. 9:180).

O que aparece como mais gratificante na atividade é poder compartilhar algo que sabe, formando profissionais melhores, ao mesmo tempo em que é reconhecido como um especialista na área. Para ele, o respeito em relação ao outro é algo fundamental para a sala de aula, tanto na relação docente-discente, como na discussão entre a atividade profissional dos estudantes e seus públicos-alvo.

Sendo um professor de Marketing digital, o tema da adoção de tecnologia em sala é considerado algo não dissociável. Tecnologia da Informação (TI) faz parte da aula, e seu uso sempre entra com um propósito em sala, seja acessando um vídeo na internet, conectando um *smartwatch* à projeção ou, ainda, interagindo com *chatbot online*.

4.1.3 Caso Professor 2

A Figura 16 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista do Professor 2.

Figura 16 – Mapa mental Professor 2



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A entrevista com o Professor 2 durou 140 minutos, tendo começado após tomarmos um café na padaria próximo ao seu escritório. Ele conversou com o proprietário do café, com moradores do bairro (conhecidos) e com o vigia da rua.

Ele já era desenhista e cartunista quando começou a faculdade de Arquitetura e começou a lecionar Artes na ESPM antes mesmo de se formar devido à falta de profissionais de mercado com sua habilidade prática e vontade de ensinar. O desenho é a linha condutora de suas atividades.

Enfim, eu comecei assim, fui convidado para dar aula na ESPM, e seis meses depois os dois também estavam lá na USP, me puxaram para a USP, então eu tinha o escritório de arquitetura que estava indo bem, tinha dois sócios, um deles meu primo, o Edgar, mais velhos que eu, o escritório estava indo super bem e eu comecei a dar aula absolutamente sem querer, absolutamente sem querer e comecei a gostar da coisa em função disso tudo, dessa característica (Professor 2, 17 de maio de 2018. 12:4).

A linha condutora do que eu faço é o desenho, é a expressão gráfica, então eu dou aula porque eu desenho, eu sou cartunista porque eu desenho e eu tenho escritório porque eu desenho, sabe, o desenho, o fato da expressão gráfica acaba sendo (//) e aí tem uma coisa curiosa, por exemplo, se você pegar, não, e eu ainda fazia arquitetura, cacete, aí é uma loucura, porque, porra, eu gostava de tudo, tudo lado, puta, eu fiz arquitetura durante muitos anos, fiz prédios, escola, loteamento, agência de propaganda” (Professor 2, 17 de maio de 2018. 12:7).

Além do desenho, outra paixão é se relacionar com gente, e isso fica claro a todo momento, assim como a construção de repertório, respeito ao outro e a empatia.

O Professor 2 hoje leciona em graduação, pós *lato sensu* e pós *stricto sensu*, na ECA, na FIA e na Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” (Esalq), entre outras. Recentemente, começou a lecionar no EaD da ESALQ e ainda estranha a falta de interação humana.

O desenho de sua aula na FIA nasceu do entendimento das necessidades de seus alunos, executivos que não querem ser diretores de criação ou arte, mas são executivos de grandes empresas que precisam saber avaliar os trabalhos de agências para construírem marcas.

O aluno FIA é um cara corporativo e é um cara que, de vez em quando até, eu já dei aula para a FIA de cara que: “olha, eu trabalho em agência”, mas é raro, é raro, normalmente trabalha em empresa, trabalha no cliente, não na agência, não é. Bom, então esse cara, mas esse cara – aquilo que eu estava falando – esse cara vai participar de reuniões, esse cara vai aprovar ou não (Professor 2, 17 de maio de 2018. 12:27).

A aula inicia com uma parte expositiva e evolui para a elaboração de um projeto em grupo com um tema escolhido pelos alunos. Os alunos aprendem com a prática em sala, o que tem se mostrado produtivo e divertido. Os alunos são provocados a pensar e questionar antes de aceitarem as palavras do professor. As discussões ocorrem com critérios e respeito.

Então eu falo assim: “o que eu falo em aula, eu quero que vocês pensam [sic] e reflitam, não quero que vocês, *pum*, compreem. Não, pensem, pô, vou ficar muito feliz se vocês falarem: “pô, do caralho a tua aula”, não sei o quê, eu concordo com você, óbvio que eu vou ficar feliz, mas eu quero que vocês pensem,

porque eu posso falar coisas que vocês não vão concordar, quem sabe (Professor 2, 17 de maio de 2018. 12:11).

Mesmo depois de quarenta anos de docência, o Professor 2 ainda fica tenso antes de cada primeira aula, pois cada turma é diferente, e a aceitação da turma é algo importante para a aula fluir. Com os anos de experiência, também veio o jogo de cintura para lidar com situações difíceis. Nesse sentido, o Professor 2 parece equilibrar um alto nível de exigência e a autoridade do Professor com proximidade, respeito e uma forma leve.

Muito brincalhão e informal, o Professor 2 fala bastantes palavras, inclusive em sala. Nesse sentido, uma das mudanças entre o ambiente presencial e o EaD é que o segundo exige maior formalidade e cuidado com as brincadeiras, uma vez que tudo está sendo gravado.

O reconhecimento dos alunos e dos profissionais do mercado é algo importante e prazeroso para o Professor 2: “Para mim, vale, porque eu adoro saber que foi legal, eu adoro, gosto muito, sabe, saber que eu estou certo, que foi legal, que foi útil, sabe” (Professor 2, 17 de maio de 2018. 12:38)

Fala para o Nizan, sabe, vai lá, bate na porta da sala do Nizan e fala assim: “é aula do Professor 2”, porra, vou ter que chegar mais tarde, só isso que eu vou te pedir e aí eu te deixo sair, porque aí pelo menos você que é a prejudicada, entendeu, você vai perder um pouco de conteúdo da aula, não tem problema, você vai sair, sai em meia hora, isso não tem problema nenhum, eu prefiro deixar você sair meia hora antes do que você mudar para a noite (Professor 2, 17 de maio de 2018. 12:20).

Ele percebe uma necessidade de adequação constante que hoje passa por alunos mais novos e menos qualificados em termos profissionais, aumento da informação disponível na internet, mudança do comportamento da sociedade, agora mais crítica e questionadora.

O Professor 2 aprendeu a ser professor na prática. Evolui prestando atenção aos interesses de diferentes turmas, percebendo o que era mal avaliado e corrigindo. Sua principal ocupação hoje é ser professor, o que é fonte de renda e realização. A realização está ligada ao contato com pessoas, à troca e ao reconhecimento de ter compartilhado algo importante para o outro. Como artista, sente-se envaidecido quando vê suas produções expostas em escolas e agências.

4.1.4 Caso Professor 3

A Figura 17 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 3.

Figura 17 – Mapa mental Professor 3



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

O Professor 3 foi indicado como professor-referência tanto na FIA como na FGV, duas das instituições em que leciona.

A entrevista com o Professor 3 ocorreu no escritório de seu prédio residencial. Ele é formado em Ciências Contábeis, mas migrou para a área de Marketing enquanto era executivo e saiu da área financeira para a área de relacionamento dentro do banco em que trabalhava. Sua

carreira como executivo evoluiu na área de marketing de relacionamento. Após a vivência como executivo, o Professor 3 abriu sua consultoria.

Sua experiência docente se iniciou após concluir o MBA realizado na FGV e ser convidado pelo coordenador do curso a realizar uma aula-teste em sua área de expertise. Após a aula-teste, o Professor 3 foi encaminhado para treinamentos didáticos para se desenvolver como professor da instituição.

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. E a FGV tem um investimento grande, porque a rede é muito grande, nesse processo de captação, então eu acho que isso foi muito bom, porque eu consegui ver realmente a *performance*, a gente grava no vídeo, no início do curso você chega no primeiro dia e falam: “você vai lecionar, escolha um assunto para você lecionar 15 minutos”, e daí a gente grava lá um vídeo, aí você guarda esse vídeo, aí faz na última aula um outro vídeo. Quando você compara as duas coisas você vê a *performance*, o salto que você dá em termos de didática, não é, em termos de envolvimento dos alunos etc. Então esse foi o primeiro, talvez, foi um primeiro empurrão aí que eu tive no sentido de me preparar como professor, que é uma coisa que, apesar de eu já lecionar em oito escolas diferentes, tendo lecionado em oito escolas diferentes, nenhuma delas, com exceção da Fundação Getúlio Vargas, me propôs qualquer curso (Professor 3, 16 de maio de 2018. 13:9).

Quando começou a lecionar, o Professor 3 rapidamente percebeu que seu sucesso na carreira docente dependeria da titulação como mestre e doutor e dedicou-se a obter os títulos. Essa necessidade seria decorrente da exigência do MEC de um percentual mínimo de mestres e doutores em cursos de MBA.

Existe uma grande sinergia entre as atividades de consultoria e docência, sendo que a consultoria mantém o docente atualizado com o que existe de mais contemporâneo em termos de ferramentas e práticas gerenciais. Além da prática profissional, atualização em Marketing depende também da construção constante de repertório, seja com leituras de relatórios, seja com observações em viagens internacionais.

Além da formação formal como professor na FGV, a formação didática do Professor 3 foi influenciada pelos estágios docentes realizados durante o mestrado e o doutorado, pela observação de bons professores no MBA, mestrado e doutorado e, também, por sua vivência como locutor e *disk jockey*.

O aluno, para o Professor 3, é um profissional, um executivo que escolheu estar naquele curso; ele tem alguns problemas práticos e precisa das aulas para resolvê-los no dia seguinte. Dessa

forma, a aula só faz sentido se for útil e compreendida pelos alunos. O aluno tem muitas preocupações e precisa de uma aula dinâmica e interessante para manter o foco. Ele precisa entender, e cabe ao professor procurar formas de tornar simples os conceitos aparentemente complexos, buscar *feedback* da turma e melhorar o que pode ser melhorado.

Sua aula tem uma parte expositiva, mas não pode ter um aluno passivo. Ela é enriquecida com casos e discussões para aumentar o interesse e o aprendizado. Nesse sentido, o Professor 3 reconhece o crescimento do discurso da importância da prática de metodologias ativas de ensino e aprendizagem, bem como a expansão do discurso da necessidade do desenvolvimento do protagonismo do estudante. Contudo, ele comenta que isso requer uma adaptação e desenvolvimento dos professores.

O trabalho do professor é importante não só para os alunos, como também para a sociedade. O conhecimento possibilita as transformações que precisamos na sociedade. Nesse sentido, o Professor 3 declara que faz tudo o que estiver ao alcance dele para ajudar os alunos a aprenderem, seja na aula, seja no intervalo, seja remotamente em outros horários.

Eu quero a mesma transformação que aconteceu comigo, na verdade eu sou um cara que tudo o que eu tenho eu devo ao estudo, eu não sou (//) eu nasci de uma família pobre e o que eu conquistei ao longo da minha vida foi decorrente dos investimentos que eu fiz no que eu sei, então, assim, educação, a educação transforma consideravelmente, o cara pode nascer no meio da favela, no estado que for, que se ele quiser ele vai chegar no topo [sic] da maior corporação do principal país do mundo e a gente tem exemplos disso, isso não é feito por quanto dinheiro você tem, da sua família, e sim, o quanto você se dedica, o quanto você consegue aprender ao longo desse trajeto (Professor 3, 16 de maio de 2018. 13:51).

A motivação para ser docente está ligada a uma vocação, identificada por um teste vocacional. O reconhecimento da importância da docência leva a uma sensação de propósito, à possibilidade de devolver para o mercado o que aprendeu, fazendo pelos outros o que alguém fez por ele. Outra motivação para a docência é o reconhecimento imediato, o que considera extremamente diferente da carreira como executivo ou consultor. Segundo o Professor 3, essa possibilidade exige dos docente uma habilidade para lidar com o ego.

Isso até é uma coisa que você tem [que] procurar lidar muito bem, porque senão os professores das disciplinas de administração em geral, sobem o ego ao ponto de se prejudicar a carreira, já vi várias colegas tropeçando no seu próprio ego, porque é todo dia trinta, quarenta pessoas, e seis dessas trinta, quarenta estão lá olhando para você como um ídolo, e deixando isso muito claro, e isso é bom, mas tem o seu risco, não é, então eu acho que esse *feedback* é bem legal, os *feedbacks*, então isso me motiva bastante, por essa profissão ser dessa forma (Professor 3, 16 de maio de 2018. 13:49).

O professor precisa de humildade, assumindo que presta um serviço aos alunos, mas sem abrir espaço para perda de autoridade. O professor também precisa ser simples; simples no sentido de transformar as coisas aparentemente complexas em uma forma mais compreensível. Essa simplicidade é algo muito encontrado também no discurso do coordenador da FGV entrevistado. Essa simplificação também passa pelo uso de histórias e metáforas, recurso a propósito do qual o Professor 3 cita seu coordenador na FIA, também ex-professor na FEA, como uma referência.

A docência está no campo do profissionalismo, necessitando de conhecimento técnico do conteúdo e da forma, exigindo preparação e sendo fonte de renda e satisfação. Para o Professor 3, os desafios da docência em pós-graduação *lato sensu* passam pela perecibilidade do conhecimento em Marketing e necessidade de atualização constante, pela exigência de adaptação aos novos comportamentos da sociedade e pela demanda de desenvolvimento didático contínuo.

4.2 Casos dentro do contexto FGV

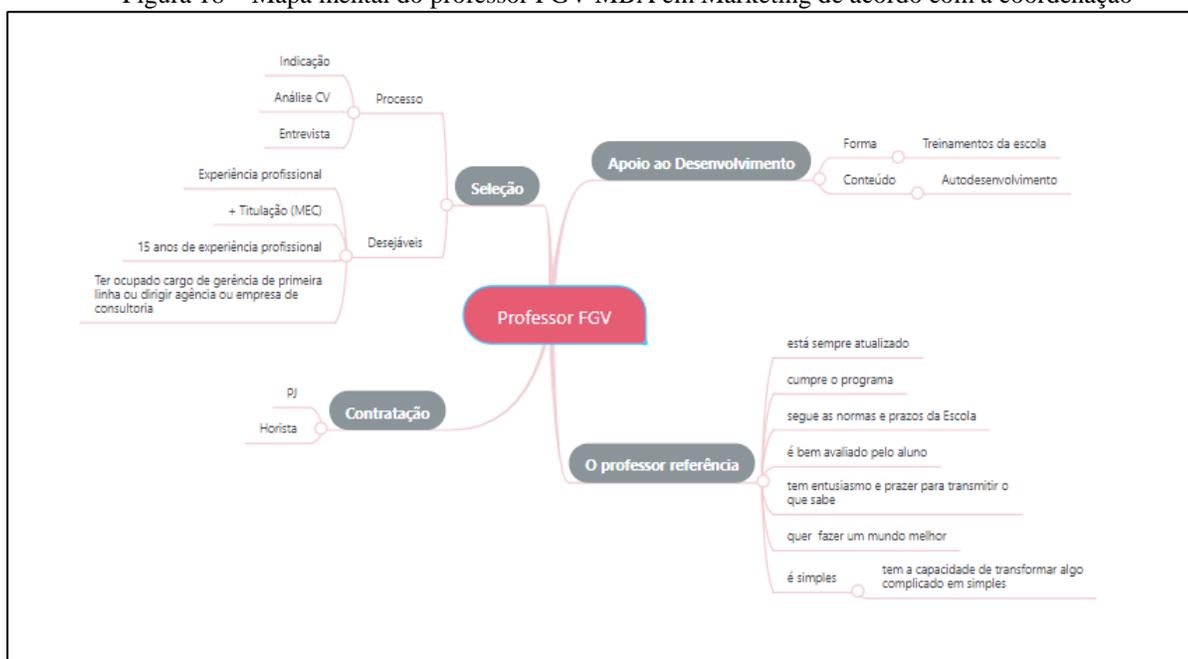
A Fundação Getúlio Vargas (FGV) surgiu em dezembro de 1944 com o objetivo de qualificar pessoal para a administração pública e privada do país. De uma escola de Administração, a FGV evoluiu para as áreas de Ciências Sociais, Direito, Economia, Matemática Aplicada e Relações Internacionais. Na área de Administração de Empresas, a FGV possui cursos de graduação, especialização, pós-graduação *lato sensu* e pós-graduação *stricto sensu*, trabalhando com as modalidades presencial e EaD. Em São Paulo, os cursos de graduação e pós-graduação *stricto sensu* estão ligados à Escola de Administração de Empresas de São Paulo (FGV EAESP) e os cursos de pós-graduação *lato sensu*, à FGV Educação Executiva e à FGV Management (FGV Institucional, 2019).

O MBA em Marketing está sob a coordenação geral do Coordenador 2, com diversas turmas simultâneas, em diferentes localidades no Brasil (MBA Marketing FGV, 2019). As disciplinas são compostas de duas aulas (fim de semana), quatro aulas (franquia) ou cinco aulas (regular), e as avaliações são feitas parcialmente pelo professor e parcialmente por uma avaliação unificada da Escola.

4.2.1 Entrevista com a coordenação FGV

A lista de professores-referência (professores ranqueados e identificados como pertencentes ao primeiro quartil) foi entregue pela instituição já validada pela coordenação. Devido a dificuldades com agendamento, a entrevista com o coordenador ocorreu já durante a fase de entrevistas com os professores, o que não representou um problema, uma vez que a lista já havia sido validada. A entrevista ocorreu via Skype e teve duração de 36 minutos. A figura 18 ilustra os principais aprendizados obtidos com as entrevistas.

Figura 18 – Mapa mental do professor FGV MBA em Marketing de acordo com a coordenação



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A lista de professores-referência, que já havia sido entregue após a validação do coordenador, foi revalidada durante a entrevista.

Um ponto de destaque reforçado a todo momento nessa entrevista foi a existência de um processo meritocrático de alocação de professores, no qual os professores melhor avaliados são primeiramente alocados e, por consequência, ficam com uma carga horária mais alta. Essa sugestão de alocação é automática e suportada por um sistema, o que garante a isenção do coordenador e a transparência do processo. Segundo o coordenador, “o professor mais bem avaliado será o primeiro a ser chamado”, “tem alguns professores que são meus amigos e aí esse sistema é uma forma de

deixar claro que o que importa é performance”, “eu não vou privilegiar um professor por ser meu amigo”. Segundo as entrevistas com os professores-referência (PRs), a alocação dos professores pelo processo meritocrático estimula o desenvolvimento contínuo, mas pode apresentar como ponto negativo o excesso de competição entre docentes, com redução de colaboração e o aumento da complacência em relação aos estudantes.

O processo de seleção dos professores é formal e estruturado. Uma vez que aparece a necessidade de um professor de determinada área, o coordenador pede indicação para os professores-referência da disciplina e acessa o banco de currículos da Escola. Após a análise de currículo, é realizada uma entrevista com o coordenador, e os professores selecionados são direcionados para os treinamentos de formação de docentes. Identificado o professor, o processo segue para entrevista com a coordenação e aula-teste. Para um professor do MBA em Marketing, é exigido o título de mestre, pelo menos quinze anos de experiência gerencial, tendo atingido posto de gerente de primeira linha ou gerenciado empresa de consultoria. Os quatro professores entrevistados atendem a essa regra. Nitidamente, a experiência docente é considerada menos importante do que a experiência profissional em cargos de executivo ou consultor, uma vez que a docência poderia ser ensinada mais facilmente. A Escola desenvolve com regularidade treinamentos de qualificação e atualização de habilidades didáticas. Sobre a exigência de titulação de mestrado ou doutorado, os títulos entram como algo importante apenas para atender às exigências do MEC.

Os professores são contratados como prestadores de serviço (PJ), de acordo com as horas de alocação, programadas para os dois próximos anos das turmas já lançadas.

Para o coordenador, o professor-referência (PR) possui experiência de mercado, está sempre atualizado (fatores técnicos); desenvolveu experiência como professor, tem repertório didático, cumpre o programa, respeita as normas e prazos da Escola e se preocupa em ser compreendido pelos alunos, procurando tornar simples conhecimentos que pareçam complexos (fatores didáticos); transmite o que sabe com entusiasmo e prazer e tem vontade de fazer um mundo melhor. O coordenador destacou por várias vezes a humildade como um ponto forte de um dos professores, explicando humildade como a habilidade de se colocar no nível do outro. Ao falar sobre simplicidade e humildade, o Coordenador 2 declarou que uma vez se emocionou ao receber um elogio, “porque, você sabe, a sua simplicidade emociona” (outros fatores).

4.2.2 Caso Professor 4

A Figura 19 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista do Professor 4.

Figura 19 – Mapa mental Professor 4



Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A entrevista com o Professor 4 aconteceu nas dependências de uma das unidades da FGV na região da Berrini, área com alta concentração de escritórios em São Paulo. A entrevista ocorreu no café da unidade, antes de uma aula de apresentação final de trabalhos. Em alguns momentos, a entrevista foi interrompida brevemente por alunos que estavam se preparando para as apresentações. O Professor 4 conhecia todos os alunos pelo nome e sabia detalhes de cada trabalho. Toda a comunicação com os alunos foi feita em tom informal, mas com muito respeito e profissionalismo, um tom muito próximo àquele da fala entre colegas de trabalho.

O Professor 4 estudou em escola estadual e, ao se formar, participou de um projeto do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac) para estimular a melhoria do ensino na rede pública. Nesse projeto, ele teve sua primeira experiência como docente. Posteriormente, trabalhando como consultor no Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (Sebrae), fez treinamentos para se desenvolver como consultor, o que foi de grande valia para o desenvolvimento docente.

A minha jornada como professor começou lá no Senac, lá atrás, com um programa do governo, e porque me atraiu, porque era um programa em parceria com escolas estaduais (eu estudei em escola estadual). Face a isso, havia uma verba destinada para que você pudesse melhorar algumas escolas locais e, por meio desse relacionamento, eu fui para a escola onde eu estudei ginásio, primário e colégio, e fui lá como professor convidado e comecei a dar aula para os meus professores lá de trás que me deram aula (Professor 4, 6 de junho de 2018. 14:01).

. . . Em 1998, por aí, e a partir daí eu fui para o Sebrae, que foi a grande escola, assim, o que eu aprendi de didática foi no Sebrae, porque eles tinham um programa chamado Brasil Empreendedor, que era um programa de formação de empreendedores, e o Sebrae tinha um método funcional, que você gerava capacitação contínua, e esse modelo se replicou pelo Brasil todo, e aí eu fazia cinco, seis turmas por mês e aí virou *cachaça*, não é, me apaixonei, e aí que foi o começo dessa carreira acadêmica, que já se vão aí vinte anos (Professor 4, 6 de junho de 2018. 14:02).

Sempre levando em paralelo a atividade docente, o Professor 4 trabalhou como executivo até os 30 anos, quando decidiu aumentar sua dedicação à docência, momento no qual deixou a vida de executivo e abriu sua consultoria. Enquanto trabalhava, seja como executivo, consultor ou docente, desenvolvia-se como praticante e docente em Administração. Fez especialização, MBA, mestrado e doutorado.

A entrada na área do Marketing foi influenciada por um professor de Marketing da graduação, que serviu de influência como modelo docente. Para ele, é fundamental que o docente se mantenha conectado com o mercado e atualizado com o mais contemporâneo em termos de

práticas e ferramentas de marketing, bem como no que diz respeito às práticas e ferramentas didáticas. Para ele, a responsabilidade de atualização é do docente, usando toda a estrutura provida pelas escolas, mas indo além. A meritocracia adotada pela FGV e citada pelo Coordenador 2 também funciona como direcionador para a busca de desenvolvimento, estimulando os professores a buscarem avaliações superiores às dos colegas. Essa prática, no entanto, pode criar um clima de competição muito acirrado e limitar a colaboração entre pares.

Eu acho que o desenvolvimento tem que ser pessoal e a busca tem que ser sua, a escola está de portas abertas, tem uma biblioteca com oito mil livros digitais à disposição, é uma grande escola, uma grande referência, um grande *benchmarking*, mas a Bíblia diria: “peça a mim, mas faça a sua parte”, então a sua parte é buscar, buscar o conhecimento, não adianta você entrar em sala de aula hoje falando de quatro P’s (Professor 4, 6 de junho de 2018. 14:35).

Aqui é um ambiente, é de um ambiente hostil, por um lado, mas eu... Não sendo machista, mas é uma escola de homens, a FGV, ela é um ambiente muito parrudo, eu te diria assim, que tem muita hostilidade, é muito competitivo, mas é massa crítica muito boa, então você vai aprendendo meio no dia a dia como lidar e se desvencilhar de ameaças, mas ao mesmo tempo a escola também oferece muita capacitação para quem tem vontade de aprender, por exemplo, hoje eu fui fazer um PAD, Programa de Apoio Docente, para trocar experiências sobre vivência em sala de aula, isso é muito legal, porque esse é o segundo que eu estou fazendo, fiz recentemente o de direitos autorais e isso é muito legal, porque nos possibilita também aprender a desaprender para depois reaprender, como dizia Toffler, é você ressignificar algumas coisas, porque você nunca está pronto, estar no 1º quartil não é uma coisa simples e permanecer lá é menos simples ainda, o nível de esforço que você tem que impelir para se manter em alto nível não é uma coisa simples, mas ao mesmo tempo a escola dá a possibilidade para quem tem seriedade, para quem se prepara, para quem está a fim de se desenvolver, então tem essa oportunidade de você crescer, mas ao mesmo tempo você tem que entender que o ambiente. . . . (Professor 4, 6 de junho de 2018. 14:18).

O aluno é visto como um profissional em desenvolvimento, respeitando a diversidade de formação e origem da turma. O entendimento da turma se dá desde a abertura da disciplina, que se chama *kick-off*, e evolui pelas aulas e conversas informais fora da sala. A aula mescla momentos expositivos com discussões e desenvolvimento de um projeto – o *pitch elevator*: durante a aula que acompanhamos, cinco grupos apresentaram os planos de marketing de *startups* desenvolvidos ao longo dos encontros, detalhando estratégia e apresentando peças de marketing digital. No decorrer da pesquisa, o Professor 4 declarou alternar momentos de especialista com momentos de orientação e incentivo aos grupos.

A exigência e a avaliação estão presentes em todas as aulas, tanto por meio do docente provocando, cobrando e avaliando, como porque os estudantes provocam, cobram e avaliam o professor a cada momento. Isso tira o estudante de sua zona de conforto, ajuda a mantê-lo conectado com a aula a todo momento e serve como forma de *feedback* constante ao professor.

Eu tenho que medir o tempo todo, o tempo todo. E eles te avaliam o tempo todo, também, eles te colocam em xeque o tempo todo, as perguntas são provocativas, elas provocam esse senso de discussão, por isso que o ambiente é turbulento (Professor 4, 6 de junho de 2018. 14:53).

Para ele, o mais gratificante na docência está no reconhecimento (alunos e mercado), na transformação dos estudantes e na possibilidade de aprendizagem constante. A falta de transformação e passividade dos alunos aparece como algo não gratificante.

Como desafios, além da necessidade de atualização constante, também surge as mudanças no comportamento dos alunos, com destaque para o uso de *smartphones* e computadores em sala, que, mais do que uma fonte de informação, também podem ser uma forma de distração: “Ah, desafio é tolerância, porque eles estão cada vez mais conectados, eles estão cada vez menos atenciosos e reter a atenção deles não é algo simples”.

Assim como destacado pelo Coordenador 2 e pelo Professor 3, também docente na FGV, humanidade, humildade e simplicidade aparecem como valores importantes para o Professor 4, o que denota ser um aspecto da cultura da instituição.

. . . Ser simples, simplicidade... Uma coisa que eu aprendi, em sala de aula, nunca fale das suas virtudes, seja simples, e ser simples não é ser excessivamente humilde, ser coitadinho, ser simples é ser você, reconhecer as suas origens, saber que do outro lado tem um ser humano, não um cargo, ser simples, se dirigir de maneira simples, brincar quando necessário, rir dos erros que você comete, ser simples (Professor 4, 6 de junho de 2018. 14:57).

4.2.3 Caso Professor 5

A Figura 20 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 5. A entrevista ocorreu no final da tarde, em uma das salas de aula da unidade da FGV na Avenida Paulista, uma região com grande concentração de empresas na cidade de São Paulo.

O Professor 5 desenvolveu sua carreira profissional como executivo da área financeira, começando como *office boy* e chegando à posição de diretor financeiro. Formado em Ciências Contábeis, tem especialização em Finanças e controladoria, MBA em Finanças empresariais e MBA executivo, mestrado e está concluindo o doutorado.

Sua experiência profissional lhe abriu as portas para a docência, sendo convidado para lecionar por um professor após manifestar a intenção de fazê-lo. Seu início na docência esteve

ligado ao seu desenvolvimento pessoal e prazer em compartilhar o que sabia, sendo a parte financeira secundária, pois, por vezes, a remuneração recebida não cobria os gastos para dar aula.

Figura 20 – Mapa mental Professor 5



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

Aí eu fui aluno da FGV, fiz um MBA na Strong no conveniado lá em Santo André, aí tive aula com um professor, e esse professor começou a abrir várias portas na minha carreira. Depois de um ano que eu terminei o curso com ele, que eram dois sábados, eu falei: “Professor, eu queria saber o que eu preciso fazer para dar, para estar dando aula?”, ele falou: “olha, normalmente você tem que ter o mestrado, mas mesmo que você não tenha, se você já tiver um MBA, uma pós-graduação, você pode dar aula como professor especialista”. Aí ele falou: “mas vamos (//) faz o seguinte...”, me deu duas aulas, assim, dois sábados (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:02).

Esse professor, não satisfeito, ele mandou um outro e-mail falando: “mas você não viu que o Professor 5 tem experiência com contabilidade bancária?”, trabalhei muitos anos em banco. Aí não deu meia hora ele me liga de (//) me liga, fala: “Professor 5, tem como você vir?”, isso no dia seguinte, fazer uma apresentação para ele e para o coordenador geral. Aí fui, fiz a apresentação, e tinha outros professores, eu falei: “então ele está competindo para a mesma vaga”, e eu fiz uma apresentação sobre o sistema financeiro nacional, só que eu não tinha aqueles trejeitos de professor, não é, você está acostumado a apresentar numa reunião na empresa, conversar, mas eu não tinha aqueles trejeitos de professor (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:03).

Além da formação acadêmica, sua formação didática envolve sua experiência com desenvolvimento de pessoas como executivo; um curso de Expressão verbal e oratória, realizado para seu desenvolvimento como executivo; cursos via EaD de técnicas didáticas oferecidos pela FGV; treinamentos de atualização; vivência como professor assistente; inspiração em bons professores e colegas, além de sua própria experiência como docente.

Sua entrada na área de Marketing ocorreu durante a docência, quando assumiu a disciplina de Precificação e formação de preços. Ele sentiu nos profissionais de marketing, seus alunos, uma resistência a disciplinas com uma parte numérica mais relevante – resistência essa causada por um declarado medo e inabilidade com números. Seu papel como docente é o de mostrar a importância da disciplina para o profissional em seu contexto e desenvolver uma forma de se fazer compreender simplificando o que parece complexo, vencendo a resistência dos estudantes: “Eu sinto que é diferente, a primeira coisa que quando eu entro numa sala, eu sinto que o pessoal tem muito pavor de números e o pessoal já fica desesperado” (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:14).

Mas o pessoal tem muita dificuldade às vezes quando você começa a falar de números. Então, o que eu tento sempre fazer é tentar descomplicar ao máximo, trazer muito para o nosso dia a dia, que o pessoal começa a falar um monte de termo difícil, um monte de termo técnico (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:15).

Agora, quando você traz para o dia a dia, o pessoal começa a ficar: “não, pensei que fosse mais complicado”, eu tento quebrar aquela barreira que tem que eles ficam apavorados, que, antes de começar já estão desesperados (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:16).

Ele sente um grande apoio da Escola para organizar os cursos e as disciplinas, dar a estrutura e o suporte necessários, esforçar-se para garantir a execução da ementa pelos professores, aumentando a continuidade e reduzindo a sobreposição, que por vezes ocorre quando um professor avança além da ementa.

Sua disciplina usa como metodologia principalmente aula expositiva dialogada e realização de exercícios. Para os exercícios, a instituição disponibiliza impressão de material e planilhas no ambiente virtual de aprendizagem (eClass). A avaliação da aprendizagem é feita informalmente durante a execução dos exercícios em classe e formalmente por meio da aplicação de uma prova final. Segundo o Professor 5, é comum a marcação de aulas extras para os alunos que estão com maior dificuldade nos exercícios, atividade que o professor faz para ajudar os alunos, geralmente sem remuneração adicional da Escola.

Quanto à adoção de TI, o professor se apoia no ambiente virtual de aprendizagem para a troca de documentos e envio de exercícios, mas ressalta que isso ainda é insuficiente, pois muitos alunos não fazem os exercícios se estes não forem impressos pela instituição, destacando que a adoção de tecnologia da informação passa também pela necessidade de adaptação dos alunos.

O Professor 5 declarou várias vezes na entrevista sua realização pessoal em ajudar os alunos a serem profissionais e pessoas melhores, tendo no reconhecimento do estudante grande fonte de satisfação. Assim como no caso dos demais professores da instituição, a simplicidade aparece em seu discurso, mas a humildade, a doação e a preocupação com o respeito ao ser humano merecem destaque.

Eu sou de um jeito muito simples, sabe, eu não sou uma pessoa, sabe de (//) humilde, assim, eu não sou bobo, mas eu sou, eu sou o que eu sou, eu sou (//) quando eu trabalho [39:24] nesse mundo corporativo na FGV, eu sou aquilo que eu sou, eu sou bem simples mesmo, sabe, eu não gosto de ficar contando vantagem (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:50).

Eu não fico falando, estou falando porque você está me entrevistando, mas eu não fico falando para ninguém, sabe: “ah, tive uma avaliação”, às vezes o pessoal se encontra aí nas viagens: “o que você tem de avaliação, qual é a média”, eu não gosto de ficar, nunca gostei de contar vantagem, de falar. Às vezes, o pessoal assim: “ah, que eu fiz, estudei isso, que eu fiz aquilo”, eu não gosto de ficar falando, então é uma coisa mais minha (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:53).

. . . Ah, eu sinto prazer, eu fico tão empolgado, que nem, eu fico, assim, eu vou te falar uma coisa, eu acho que sempre quando você vai se deparar com uma turma nova, eu me lembro quando eu fiz esse curso de expressão verbal, de oratória, sempre tem que ter um friozinho na barriga, se você chegar muito confiante é complicado, então você sempre tem que ter a (//) porque você não sabe quem vai estar lá do outro lado, mas eu fico naquela expectativa, não é, eu sempre venho, aquela tranquilidade, assim, aquela paz de espírito, eu venho assim, eu venho muito contente, me encanta bastante (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:49).

Eu gosto do *feedback*, que nem teve uma aluna que eu dei aula e ela mandou um e-mail para o coordenador, até me mandou cópia, elogiando, assim. Então, assim, eu acho que isso que eles estão fazendo eu não pedi para fazer isso, foi uma coisa natural, espontânea, ela mandou, falou: “a didática dele, nossa, eu aprendi muito, já estou aplicando isso na empresa”, isso é uma coisa muito bacana, eu acho que eles fizeram isso por mim, não é só avaliação lá, que eles vão fazer de você na sala de aula, mas esse tipo de coisa, então acho que de comentar, comentar com os outros, de ajudar também, na sala. Aquele negócio, não ficar com brincadeira, mas na hora que eles estão trocando experiências, parece que não, mas estão me ajudando também, não é? (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:43).

A mediocridade de alguns alunos é algo que o incomoda: mediocridade no sentido de não buscar o conhecimento, não se esforçar e esperar apenas um diploma de uma grande instituição. Mais do que isso, a postura de poucos alunos em desafiar a autoridade do professor também é fonte de preocupação. Um típico exemplo foi um professor em Campinas que é um cara “bã-bã-bã” da FGV aí, não sei o nome dele, mas me contaram que ele chegou para dar aula em Campinas – ele dá poucas aulas no ano, que é um cara bem renomado pelo que falaram – aí ele chegou para dar aula em Campinas e aí um aluno falou: “ah, professor, a gente tem o costume aqui, antes de o professor dar aula, a gente validar a ementa com o professor para ver se a gente vai aprovar” (Professor 5, 7 de junho de 2018. 15:73).

O Professor 5 possui uma extensa carreira como executivo, robusta formação acadêmica, dedicou-se ao aprendizado didático formal e prático, trabalha a centralidade do aluno na aprendizagem, combina diferentes técnicas de ensino-aprendizagem e trabalha em parceria com a coordenação para cumprir as normas da Escola. Não obstante, o que chama mais atenção em sua fala é sua dedicação em ajudar o aluno, que é um profissional e um ser humano em desenvolvimento. Sempre com muita humildade.

4.2.4 Caso Professor 6

A Figura 21 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 6. O Professor 6 foi entrevistado em um café próximo à sua residência. Formado em Engenharia, ele fez mestrado na sequência da graduação estimulado por um professor. Já trabalhava durante o mestrado, o que lhe rendeu madrugadas e finais de semana de estudo. Durante a carreira como executivo, fez especialização em Desenvolvimento de executivos em Wharton. Recentemente, fez curso de formação de conselheiros pelo Instituto Brasileiro de Governança Corporativa (IBGC). Como executivo, trabalhou em empresas de diferentes segmentos, chegando à diretoria de marketing de muitas multinacionais. Hoje, além de docente, é consultor e conselheiro empresarial.

Figura 21 - Mapa mental Professor 6



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

Durante o mestrado, atuou como docente substituindo alguns professores em aulas de graduação, mas só abraçou a docência realmente recentemente, quando, durante um evento social, manifestou, para um conhecido, a vontade de lecionar. Esse conhecido o colocou em contato com o Coordenador 2, que rapidamente viu em sua carreira executiva um grande potencial para a Escola.

Em algum momento, há três anos atrás [sic], 2015... 2015, eu estava num jantar com um casal amigo, tinha outros casais, e o marido de uma amiga minha falou: “eu dou aula de Matemática financeira na Pós-

Graduação da GV, estou gostando muito, é uma atividade que complementa muito a minha atividade profissional, estou adorando”, eu falei: “Poxa, é uma coisa que eu tenho a maior vontade de fazer, mas eu nem sei como chegar lá”, ele falou: “me manda o seu currículo que eu vou indicar para alguns coordenadores”. . . . Duas semanas depois, o Coordenador 2 me chamou para conversar, aí ele me falou: “acho que, pelo teu currículo, acho que você vai dar um ótimo professor de Gestão de Marcas e Produtos”, e aí um mês depois estava dando aula, passei mal na véspera, tive dor de barriga, não dormi direito, porque foi assim: “como que eu vou entrar numa sala de aula sem... “não vai ter um curso, não vai ter uma preparação? Será que eu não posso assistir aula de outro professor?”, já fiquei todo... Aí dei aula, fui bem, tive *feedback* legal dos alunos, tive um monte de demanda dessa mesma disciplina (Professor 6, 5 de julho de 2018. 16:8).

Parte desse incômodo inicial veio da crença de que o sucesso profissional depende de dedicação e preparação. E, assim como era exigente com os colaboradores de seu time, é exigente com os alunos e consigo mesmo. Após essa primeira experiência, foi buscar formas de lecionar com mais preparação e profissionalismo. A preparação para a docência veio, primeiro, por meio do contato com vídeos disponíveis no Youtube e, posteriormente, por cursos de preparação e atualização oferecidos pela Escola.

Essa preparação é algo que reforça a autoridade do professor em sala. Ele precisa estar preparado para lidar com diferentes situações, entendendo o conhecimento da turma e o contexto em que estão inseridos para adequar a disciplina e adaptar a aula à audiência. Ao falar da audiência – ou seja, os alunos –, ressalta que sente uma diferença no perfil do estudante atual de pós *lato sensu*, cada vez mais jovem, com menos vontade de se esforçar e uma postura mais crítica em relação aos professores. A vivência profissional, o repertório e a preparação didática influenciariam positivamente na segurança e na habilidade de lidar com situações difíceis, reforçando sua autoridade como professor. O aluno precisa entender a relevância do conhecimento e, para isso, o uso de exemplos atuais ajuda a mostrar a aplicação dos conceitos cunhados há muito tempo.

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).

Então, eu acho que uma parte é como você se coloca, se você está inseguro é igual sangue na água para tubarão, eles vão questionar e vão questionar de uma forma deselegante, isso nunca aconteceu comigo porque nessa hora o meu papel de diretor de marketing se confunde um pouco, e eu já me dei às vezes que eu conversei com eles em sala de aula como se eu estive falando com a minha equipe no trabalho, isso me dá uma autoridade para falar... Esse tipo de coisa, mas quando o professor está inseguro para falar, ele não se respeita, ele está inseguro sobre o que ele sabe, aí o *tsunami* vem para cima de você, nessa hora eu acho que o treinamento continuado pode ajudar bastante (Professor 6, 5 de julho de 2018. 16:67).

Eu digo assim: “galera, é o seguinte, o artigo é de 1960, os exemplos que ele usa são de indústrias que não existem mais, bonde elétrico, ele fala, mas o conceito foi brilhantemente mapeado, tanto que ele foi eleito o conceito mais importante dos últimos cinquenta anos”, e, de fato, quando eu insisto e os alunos leem o *case*, eles me dizem: “se trocar os exemplos, o artigo, podia ter isso escrito ontem, então e porque tem empresa que continua quebrando e tem um (//) há dois anos atrás [sic] de um caso que foi escrito em 1960, porque isso está acontecendo”. Então, você não pode, se você entrar inseguro, entrar com medo, o tubarão vem. Ao mesmo tempo, um cara que está com um materialzinho de um *case* de Havaianas de quinze anos atrás, ele está pedindo para apanhar (Professor 6, 5 de julho de 2018. 16:69).

Outro ponto que merece destaque no discurso do Professor 6 é o risco de supervalorização das avaliações de desempenho dos professores (SETE). Em um contexto em que a pós-graduação *lato sensu* é responsável pela saúde financeira da Escola, em que os professores são alocados em função das avaliações, em que os alunos apresentam uma postura de maior questionamento e menor dedicação, as SETE poderiam agir de forma a reforçar a visão do aluno como cliente, estimulando de forma velada a complacência e reduzindo a colaboração entre professores, levando à sensação de desvalorização do docente.

Eles se sentem menos valorizados, isso aqui eu ouço muito de colegas, de eles dizerem que a FGV depende do dinheiro que os cursos geram, quem sustenta a FGV são os cursos de MBA em termos de grana, o financiamento da Escola, e ao mesmo tempo com a crise parece que houve uma oferta muito grande de professores e ao mesmo tempo que eles dizem que – eu não sei porque eu não tenho essa memória – mas desde 2014 ou 2013 que não há reajuste na hora de aula do professor, e aí essa combinação, ela é complicada, não é, muita oferta de professor e diminuição das turmas (Professor 6, 5 de julho de 2018. 16:63).

O Professor 6 age como o diretor na aula. Exigente, trata a turma como os colaboradores de seu time de marketing, passando referências para leitura e cobrando mais do que o conhecimento técnico e as informações disponíveis em redes sociais. Ele exige visão crítica construída a partir do repertório obtido com as leituras e reflexões, com o objetivo de fazer profissionais melhores.

4.3 Casos dentro do contexto ESPM

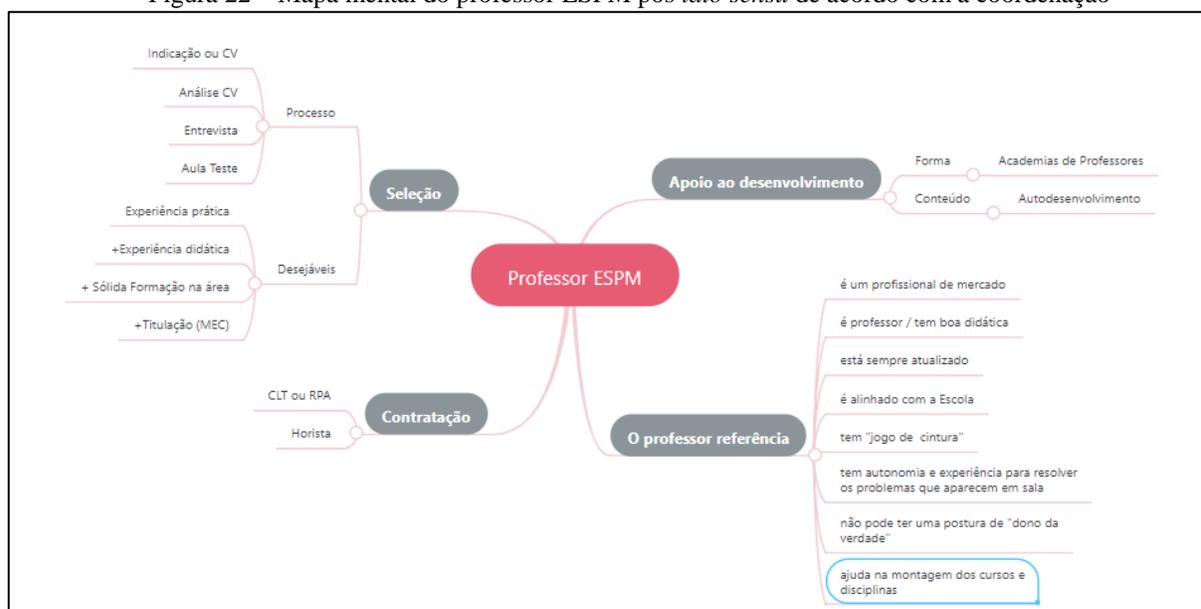
A Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM) foi fundada em 1951 por um grupo de publicitários e empresários de mídia liderado por Rodolfo Lima Martesen, tendo como ideal a criação de uma escola de negócios pelo mercado e para o mercado. O lema “ensina quem faz” ressalta a forte conexão da instituição com a prática. A Escola hoje possui campi em São Paulo, Rio de Janeiro e Porto Alegre, com cursos de graduação, pós-graduação *lato sensu* e *stricto sensu*, além de especializações, nas modalidades presencial, EaD e híbrido (ESPM Institucional, 2019).

A pós-graduação *lato sensu* São Paulo está sob a direção acadêmica do Prof. Dr. Edson Crescitelli (*Pós lato sensu ESPM SP*, 2019) e, no momento da pesquisa, contava com três coordenadores acadêmicos gerindo um portfólio de mais de dez cursos de pós-graduação *lato sensu*. O corpo docente é formado prioritariamente por profissionais com experiência prática, como executivos e consultores, fazendo jus ao lema da Escola, “ensina quem faz”. As disciplinas são compostas por oito aulas sequenciais, e tanto a elaboração quanto a aplicação das avaliações, bem como sua correção, são de responsabilidade dos professores.

4.3.1 Entrevista com a coordenação ESPM

A lista de professores-referência (docentes ranqueados no primeiro quartil) foi entregue pela Escola. Uma vez identificado os profissionais, foram realizadas entrevistas com os coordenadores correspondentes, aqui identificados como Coordenador 3 e Coordenador 4. As entrevistas ocorreram em uma sala de reunião da ESPM e duraram, respectivamente, 30 e 34 minutos. A Figura 22 ilustra os principais aprendizados obtidos com as entrevistas.

Figura 22 – Mapa mental do professor ESPM pós *lato sensu* de acordo com a coordenação



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A todo momento, nas entrevistas com os dois coordenadores, fica evidente a preocupação da Escola com a busca de professores ligados ativamente à prática gerencial. Segundo o Coordenador 3, “é preciso ser gente de mercado. É o lema da Escola, ‘ensina quem faz’”. A lista de professores-referência (PR) apresentada pelo pesquisador foi validada pelos coordenadores. Apenas uma professora na lista foi identificada como não tendo experiência prática de mercado, mas foi destacada como muito esforçada e dedicada. Essa dedicação a teria qualificado como uma professora-referência.

O processo de seleção dos professores é formal e estruturado. Uma vez que surja a necessidade de um professor de determinada área, os coordenadores pedem indicações para os professores-referência da disciplina e para outros coordenadores, visitando também o banco de currículos da Escola. Identificado o professor, o processo segue para entrevista com a coordenação e aula-teste. Para os coordenadores, é necessário ter experiência de mercado, mas é imprescindível também ter experiência em sala de aula. Para o Coordenador 4, é preciso ter experiência docente prévia, pois “o que forma professor é sala de aula”. A titulação de mestre ou doutor é bem-vinda para anteder às normas do MEC, mas “título não resolve não... Você tem especialistas muito melhor [sic] que doutores”, segundo o Coordenador 3. Contudo, para o Coordenador 4, a pós-graduação *stricto sensu* é algo desejável porque dá para o docente a capacidade de generalizar uma realidade específica por meio do repertório conceitual.

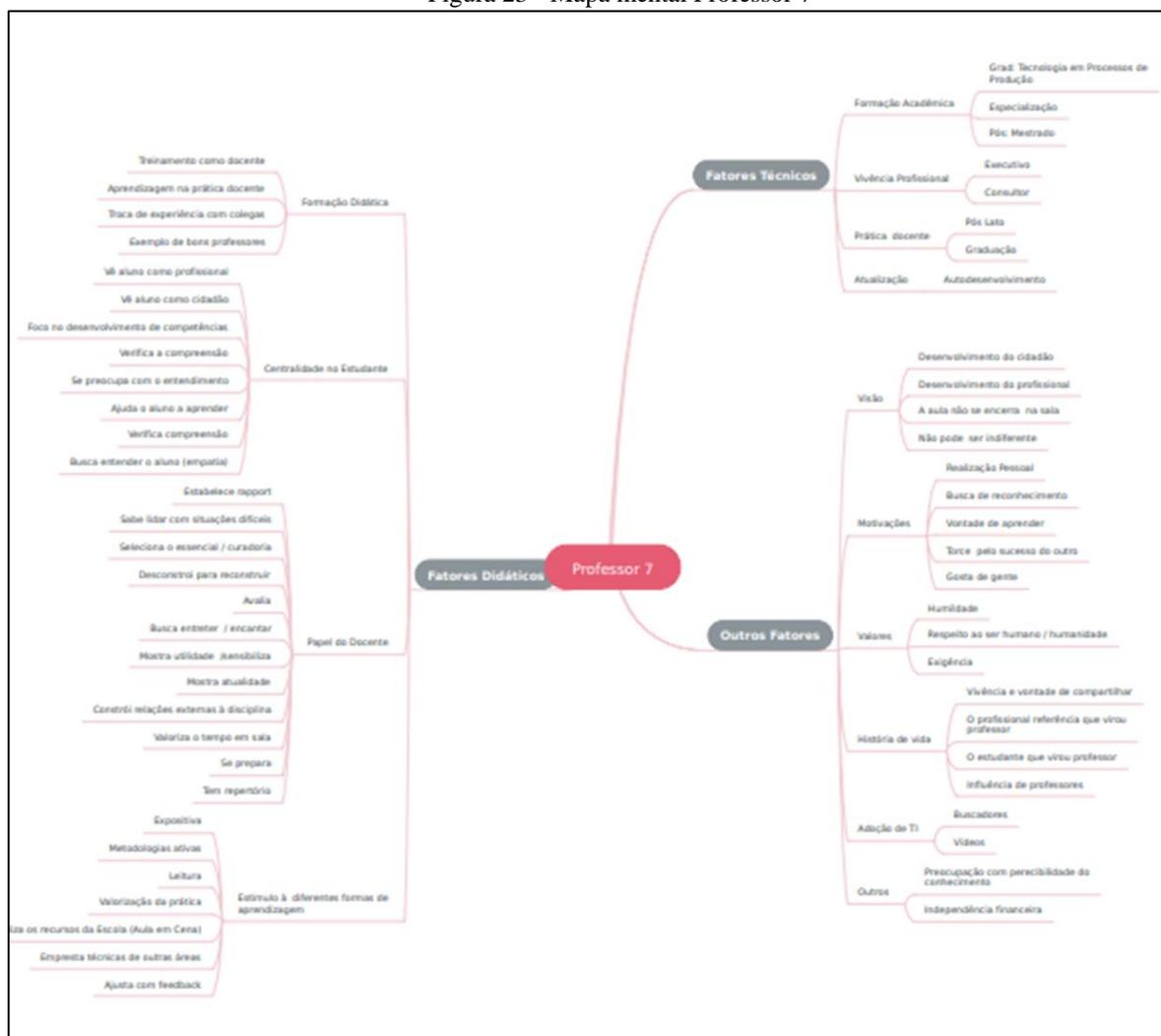
A instituição possui um plano de carreira para os professores, que entram necessariamente como autônomos (RPA), mas, em função de carga horária e desempenho, podem ser contratados em regime CLT como horistas e ter uma evolução em função de titulação, tempo de casa e performance. A Escola oferece ainda, ao longo do ano, com maior concentração entre os semestres letivos, academias para desenvolvimento didático (Academia de Professores).

Para os coordenadores, o professor-referência possui experiência de mercado; está sempre atualizado (fatores técnicos); tem experiência como professor e repertório didático (fatores didáticos); é alinhado com os valores da Escola; possui autonomia e experiência para lidar com os problemas que aparecem em sala; tem “jogo de cintura”; e ajuda os coordenadores a manter a disciplina e curso atualizados. À semelhança do que apareceu nas entrevistas com os coordenadores das outras escolas, a humildade, mais uma vez, surge como algo importante para os professores conectarem-se aos alunos. Segundo o Coordenador 3, “não dá mais para ter um professor dono da verdade” (outros fatores).

4.3.2 Caso Professor 7

A Figura 23 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 7.

Figura 23 - Mapa mental Professor 7



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A entrevista com o Professor 7 ocorreu em uma sala de aula nas dependências da ESPM. O Professor 7 é graduado em Tecnologia de Processos de Produção, possui especialização na área e mestrado em Administração de Empresas. Com grande experiência profissional na área de

embalagens, iniciou sua atuação na docência por meio de palestras, assumindo, depois, turmas completas, incentivado por outros professores.

O Professor 7 aprendeu a ser docente na prática, com ajuda de outros colegas e treinamentos formais para professores oferecidos pela escola em que lecionava. Em sua fala, fica claro que a participação em núcleo de professores da mesma disciplina contribuiu muito para seu desenvolvimento como docente e preparação de boas aulas e disciplinas. A experiência como executivo também influenciou muito sua forma de lecionar, pois lhe permite trazer para as aulas simulações da prática profissional e buscar empresas parceiras.

Eu nunca uso o mesmo material, cada turma que eu troco, eu nunca dou aquele material que eu fiz lá atrás, tinha uma época que as reuniões dos grupos de pessoa a gente compartilhava o material, tipo o material você vai ver, está mais bonitinho porque eu refiz, ponho vídeo, ponho pedacinho (//) aí eu passava para os outros professores, aí tinha uma coisa que eu acho falta aqui, essas reuniões de grupo, eu falei, falei: “gente, todo mundo na mesma disciplina”, discutir: “o que você faz, o que você está fazendo?”, eu faço isso, eu converso em negociação com o (outro professor), eu converso com a (outra professora), falei: “o que você está fazendo diferente?”, “olha, eu peguei um negócio”, espera aí, manda, destroca, mas isso acho que falta. Então, onde eu fiz a minha didática? Com os professores (Professor 7, 21 de maio de 2018. 17:17).

. . . Essa ideia nasceu, nós tiramos, bom, eu comecei a fazer, primeiro, eu comecei a fazer esse do corporativo, e aí um dia a gente começou a falar no nosso núcleo de embalagem, falamos: “vamos fazer um negócio diferente?”, “vamos”, e aí até hoje a gente faz isso, infelizmente a gente não está mais fazendo aqui, está fazendo fora, porque acabou o Núcleo de Embalagem, mas o (outro professor), quando ele fazia aula de inovação, ele me ligava: “Me arruma alguém para fazer *briefing*”, e aí na entrega ia a empresa, o coordenador que era o (outro professor) e os convidados, então não, meu, era um negócio sensacional e os meninos tremiam na base: “olha, pelo amor de Deus, [13:26], não me faça passar vergonha”, meu... Daí eu brincando com eles todas as aulas, daí isso aí e saía cada trabalho, se eu te mostrar os trabalhos... (Professor 7, 21 de maio de 2018. 17:13).

O Professor 7 demonstra em seu relato uma grande preocupação em ter uma aula com que os alunos aprendam, na qual vejam utilidade e de que eles gostem. Para os assuntos mais ligados à sua atuação profissional, isso é mais natural (tem repertório), mas as disciplinas novas exigem uma grande preparação. A preocupação com o resultado da aula faz com que o docente se atualize e prepare as aulas com dedicação. Ele está em constante atualização, seja quanto às técnicas didáticas, seja quanto aos fatores técnicos.

Reconhecendo a rotina intensa dos alunos, todos eles profissionais em busca de desenvolvimento, o Professor 7 se preocupa em capturar sua atenção após um dia cansativo. Ele já passou por esse momento e sabe como o tempo do estudante é valioso. A primeira aula tem a função de despertar o interesse do discente e fazê-lo ficar disposto a se dedicar à disciplina, normalmente de forma expositiva dialogada, com muita provocação. O professor declara aprender

em poucas aulas o nome de todos os alunos, tirando-os do anonimato e demonstrando o quanto eles são importantes para as aulas. A todo momento, o Professor 7 explora suas experiências profissionais em sala.

. . . “Nossa, que oportunidade enorme”, juro por Deus que é verdade, peguei o contato da mulher, que ela falou. “Não, eu tenho que aprender isso”, mas não é que eu quero aprender só para dar aula, isso pode me ajudar pra caramba no meu mundo como consultor. E aí por isso que eu estava em dúvida nesses dois, porque eu acho que tem que ser assim, o cara tem que estar atualizado, não é (Professor 7, 21 de maio de 2018. 17:47).

. . . Não é, e aí a, primeira aula... E a primeira aula para mim é o seguinte, a primeira aula que é o divisor de águas, tem que arrebentar na primeira, assim, para eles falarem: “Quero voltar nessa aula”. Então, na primeira eu já entro para: “gostei desse cara, vou voltar”, não, não é de aquecimento, não, para mim é de assim, daqui para cima, tem que chegar na primeira e falar: “nossa, essa aula é demais” (Professor 7, 21 de maio de 2018. 17:29).

O Professor 7 vê seus alunos como profissionais de mercado que querem aprender mais para ter carreiras melhores. Eles sentam hoje em cadeiras que ele já ocupou e, por ter mais experiência, pode compartilhar o que sabe com eles. Ele declara adorar seus alunos e fazer tudo o que está em seu controle para ajudá-los, sempre com muito respeito, enxergando-os como cidadãos em desenvolvimento. O reconhecimento por parte dos alunos é fonte de grande satisfação.

Ah, a primeira coisa é que a gente seja cidadãos mais focados na mudança, eu falo para eles: “gente, eu não falo de política, mesmo porque cada um tem a sua política, cada um tem a sua religião, mas a gente, antes de qualquer coisa é um cidadão, antes de qualquer coisa a gente é um ser humano, a gente tem que pensar no próximo, no país, antes da nossa carreira, na nossa família”, e a primeira coisa que eu falo é que eu gosto que eles (//) e também gosto do exemplo, não é, você tem que trabalhar sobre o exemplo, eu entro e falo sobre ética. . . . Tem que falar e ser igual. Então, eu falo muito isso para eles: “ôh, meninada, pô, a gente tem que fazer a nossa parte, não é, tem que ser um profissional, o melhor profissional que tem, sim, mas o melhor ser humano, o melhor pai, a melhor mãe, o melhor filho” (Professor 7, 21 de maio de 2018. 17:47).

O meu futuro é continuar com os meus meninos, espero continuar com os meus meninos (Professor 7, 21 de maio de 2018. 17:60).

4.3.3 Caso Professor 8

A Figura 24 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 8.

Figura 24 – Mapa mental Professor 8



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

A entrevista com o Professor 8 aconteceu em sua casa, no centro de São Paulo, em uma sala repleta de fotos e livros, um indício de seu repertório sociocultural. O Professor 8 é intenso e provocativo, declara se doar para o que faz e fazer bem feito. A entrevista durou intensos 162 minutos.

O Professor 8 vem de uma família de professoras, contudo, afirmou não ter iniciado sua vida profissional lecionando por não ver a valorização do professor no Brasil. Escolheu ter uma carreira como executivo e pesquisador para criar repertório, para então migrar para a docência. Como executivo, teve ciclos curtos que duraram o tempo que acreditava ser suficiente para que os casos da empresa o ajudassem em sala. cursou graduações em Publicidade e Propaganda, na ESPM, e Ciências Sociais, na USP. Realizou também mestrado e doutorado em Ciências Sociais.

Sua preparação como docente foi influenciada por sua formação religiosa. De formação protestante, aos catorze anos começou a se preparar na Associação Pró-Evangelização de Crianças (APEC) para trabalhar com pessoas carentes e com poucos recursos audiovisuais. Nesse momento, aprendeu a valorizar a preparação e a resiliência, sendo que as primeiras aulas eram acompanhadas de uma supervisora que apontava as necessidades de melhoria. Uma vez que o trabalho era realizado em regiões pobres, o material tinha de ser desenvolvido considerando as restrições do local e tudo tinha que ter um propósito comum – o aprendizado. Esse aprendizado o deixou exigente como docente e crítico quanto ao que se fala em inovação em educação, seja no uso de metodologias ativas, seja na adoção de tecnologia em sala.

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).

. . . Então, assim, a primeira era: não existe aula sem preparação, então você nunca entra sem preparar as coisas, você chega antes e o seu material já está todo preparado para você receber as crianças, as crianças estão vindo ali há trinta quilômetros a pé, e você está na porta sorrindo, não é, abraçando cada uma delas (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:13).

. . . Então eu ia e, assim, nas escolas públicas de bandido e era assim, a primeira vez que eu fui vai uma supervisora da APEC, senta e assiste tudo. Então eu me lembro que eu acabei, aí ela foi e falou: “ótimo, excelente, mas assim, você tem que ajustar isso, você ajusta isso... Essa parte que Jesus salva nossa vida não ficou bem claro” (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:14).

. . . Eu tenho vontade de vomitar, eu tenho vontade de virar para todo mundo e falar: “gente, isso é sério? Não, assim, numa boa, vocês estão chamando isso daqui... Você sabe o que eu vi? Na década de oitenta, isso não é possível, é assim, isso é (//) cara, isso é vivendo um mundo muito pequeno, não acredito que vocês achem isso daqui o máximo, porque vocês não estão sabendo o que está rolando, isso é sério”, enfim, porque eu vi tudo isso, cara, eu estou falando de década de oitenta, os caras tinham uma baita de uma didática (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:16).

A inspiração no teatro pode ser notada claramente na forma como seus trabalhos estão estruturados, com apresentações de seis minutos e *feedback* instantâneo.

Nada mais que três minutos, nada mais que três minutos, nada mais que três minutos. Daí assim, o que passava, o que dava três minutos, eu tive uma diretora fodésima, a Suzana Muniz, que era ótima, ela: “corta! Mais do que... não, dá... não!”, e ela gritava, porque é bem teatrão mesmo (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:33).

Então me lembro da Suzana dando esses gritos: “eu vou pegar esse celular e enfiar no cu”, eu falei: “linda, te adoro, eu queria ser você, é que eu não posso, se eu faço isso em sala de aula, eles me demitem, que pena para eles” (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:36).

Nossa, eu ensino isso para os alunos para fazer apresentação, porque eu viro e falo: “o que é essa figurinha no slide?”, “o que é aquele texto?”, “o que é aquilo?” (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:37).

Lá na ESPM, os alunos fazem para mim apresentações de seis minutos, a mais longa é o último desafio que eles têm, que é de oito minutos (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:38).

Além da formação religiosa, o teatro influenciou a prática docente do Professor 8. As referências às artes cênicas vêm carregadas de disciplina e preparação, mas também da reflexão sobre o resultado desejado e o *feedback* assertivo e instantâneo dado pelo diretor. O teatro aumenta a resiliência do ator, que aprende a lidar diariamente com o *feedback* negativo e sem filtros. O tempo de palco é limitado, e tudo o que sobe a ele precisa ter um propósito. Por outro lado, o teatro também força o ator a saber lidar com eventuais imprevistos, pois, caso algo ocorra em cena, ele precisa de jogo de cintura para resolver os problemas e minimizar os impactos negativos. Assim como em um espetáculo, o Professor 8 gerencia a atenção de forma planejada, sempre começando a disciplina de forma impactante e envolvente.

Daí eu tenho os oito encontros e daí eu tenho algumas técnicas, que é a primeira aula tem que ser foda, fodaço, de cara, só eu falo, ninguém vai abrir a boca, ninguém vai perguntar, só eu vou falar, porque assim, é a abertura do show (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:32).

Os docentes que influenciaram positivamente o Professor 8 fizeram-no poder demonstrar um grande respeito em relação ao ser humano, tratando os alunos com respeito adulto. Para ele, empatia pode ser expressa como humanidade sem necessariamente existir pessoalidade, que levaria à perda de tempo e desvio em relação ao objetivo da aula. Assim como no teatro, a sala de aula exige respeito ao tempo, e tudo o que acontece precisa de um propósito. As aulas são planejadas, mas existe espaço para criação intuitiva, possível pelo repertório do professor. As disciplinas são planejadas com quatro desafios práticos com grau de dificuldade crescente e a avaliação da disciplina é derivada das avaliações dos trabalhos. Assim como no teatro, o *feedback* é imediato e direto, buscando o desenvolvimento do profissional.

O Professor 8 não se empolga com o que hoje é chamado de inovação no ensino, metodologias ativas de ensino e aprendizagem ou inovação tecnológica em ensino. Para ele, muito do que se fala agora não apresenta nada de novo e já é discutido desde a década de 1980, e a adoção

de TI em educação não pode ser somente uma diversão, devendo haver um propósito claro em seu uso. Ele está bem familiarizado com webconferências, ambientes virtuais de ensino e uso de vídeos em aula. Também não gosta dos rótulos novos de *coach* e facilitador, por considerar que o papel do professor é ser professor, sendo o responsável por dirigir a aula.

. . . Exatamente, inclusive eu acho que tem que ter muito cuidado e ser muito repensado, nós na Sociologia falamos muito disso, do equívoco que há na construção do conhecimento coletivo, tem que ter muito cuidado com isso, porque, assim, eu não sou contra, aliás eu sou totalmente a favor e acho que isso é possível, mas o professor, ele é professor, ele nem é *coach*, ele nem é facilitador, ele não é nada disso, ou ele assume que ele é professor ou cai fora (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:54).

Aí eu me lembro de uma socióloga da Sorbonne, de uma vez ela dando uma palestra, ela falou: “não confunda, o próprio aluno espera que você seja o professor, você é o diretor, é o rei daquela sala, é você quem reina, você estimula que eles construam, porque hoje a educação não é eles recebem e simplesmente vão lá num outro ambiente e aplicam, então se você quer provocar, se você quer inspirar, você tem que ver ali o resultado prático da onde essa inspiração está indo, mas isso vem de você (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:56).

O Professor 8 é o diretor em sala. Ele dirige a aula de acordo com seu roteiro (preparação), mas improvisa em função da evolução dos ensaios. Ele define as atividades e os tempos, dá *feedback* claro e imediato com objetivo de desenvolver a turma e avalia de acordo com os critérios acordados. O Professor 8 é provocador e sabe que hoje os alunos e coordenadores esperam isso dele. Tudo isso é feito com muita humanidade e pouca pessoalidade, com influência da família de professoras, da educação protestante da APEC, da formação em Teatro e do exemplo de bons e maus professores, pois, aos seis anos, já sabia que “não daria a mesma sereia” para ninguém.

Eu estava no prezinho, em escola pública, seis, sete anos, não vou me lembrar, e aí a professora passou com um desenho de uma sereia, aliás, com uma pilha de desenhos para a gente sortear e pintar. Eu sorteei uma sereia, eu me lembro disso porque eu pinteí, tinha uma (//) era uma sereia com uma caudona e eu pinteí cada escama, fiquei pintando cada escama de uma cor. Não sei quanto tempo se passou, mas a mesma professora passou distribuindo os desenhos, eu sorteei a mesma sereia, quando eu sorteei a mesma sereia, eu pensei comigo: “quando eu der aula, eu nunca vou dar desenho repetido, não pode, professor não pode dar desenho repetido” (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:2).

Aí ele me chamou para dar um curso, ele falou: “ah, então, essa é uma turma da IBM, eles são tão caretas, mas tão caretas que eu pensei em você” [risos] (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:72).

. . . “Para dar aula para eles, para dar assim uma tremida neles”, tanto que demorou para a gente acertar a disponibilidade, que eu estava já com a grade toda preenchida, e daí ele falou: “não, eu estou aqui lutando para te colocar porque eu acho que vai ser muito bom para eles”. Então o que eu entendi que o que o cara estava comprando era isso (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:73).

Aí eu pensei que ia sair briga. Depois, ao longo das oito aulas, eles se desenvolveram super bem, foram trabalhos muito bons, assim, do primeiro trabalho para o último, deu uma baita evolução, então foi uma sala que respondeu muito bem, tanto que a gente teve uma aula de sábado que foi deliciosa, que eu falei: “Ah, vamos fazer um cafezinho da manhã”, eles prepararam um banquete, foi uma delícia a aula, a aula foi, assim, e era para terminar antes, não, não conseguia terminar, porque estava todo mundo num clima muito bom, então foi super legal, mas o que eu entendi é que o que estavam comprando era assim: “ah, então, a gente precisa de um doído” (Professor 8, 18 de junho de 2018. 18:75).

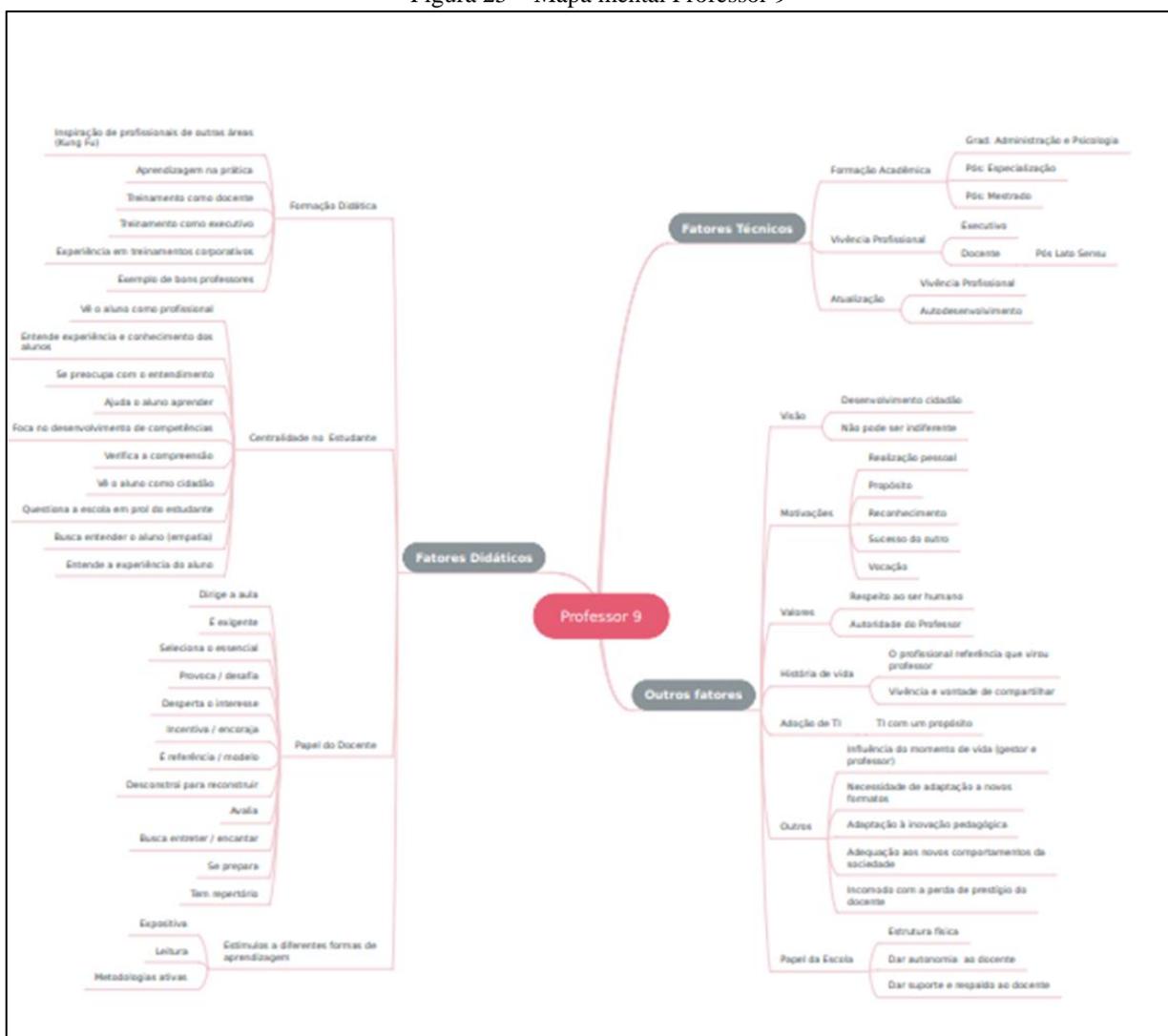
4.3.4 Caso Professor 9

A Figura 25 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 9.

A entrevista com o Professor 9 aconteceu em uma sala de reuniões no escritório da empresa em que trabalha como diretor comercial.

Formado em Administração e Psicologia, com especialização em Psicologia, fez o mestrado em Administração já pensando em sua carreira como docente. Sua entrada na área de Marketing aconteceu em sua carreira profissional, quando foi gerente de produto e gerente de marketing.

Figura 25 – Mapa mental Professor 9



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

Ele começou a se envolver com a atividade docente no final da década de 1990, quando, trabalhando em uma grande rede de supermercados, desenvolvia e ministrava treinamentos para a linha de frente do varejo. Como executivo-referência, começou a ser chamado para palestras e participação em bancas. Logo vieram os convites para lecionar na pós-graduação *lato sensu*. Sua formação como docente foi influenciada pela experiência como executivo e facilitador de treinamentos, pelos valores aprendidos na Psicologia, pela influência de bons gestores, pelos treinamentos de desenvolvimento docente oferecidos pela Escola e pela influência de seu mestre no Kung-Fu.

No começo, eu tinha muita preocupação em passar o conteúdo, e acho que a academia ajudou também, o contato, a conversa com as pessoas e eu sempre pedia *feedback* para os alunos, isso é uma coisa que eu acho que eu fiz desde sempre e eu comecei a entender aquela história do copo, sabe, você, não adianta você querer passar o conteúdo, você precisa passar aquilo que vai ser útil para aquela pessoa, e precisa desafiar a pessoa, precisa desafiar (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:10).

A história do copo é que o copo, um copo como esse cabe somente 150 mililitros de líquido, se você tenta botar mais, vai transbordar, vai ficar só com 150 mililitros de líquido (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:11).

Quem me fez entender isso foi o Mestre Chan, ele ainda hoje é um professor de Kung-Fu, ele trouxe o Kung-Fu para o Brasil nos anos sessenta, é uma pessoa adorável, ele ensina para todo mundo com exatamente a mesma paciência e no momento da pessoa. Eu tive uma vivência com ele muito forte e eu entrei na academia, eu fazia Kendo no Bunka, eu era o único brasileiro, o Bunka era uma associação japonesa, não é, eu era o único brasileiro no Bunka na época que fazia Kendo. Kendo é aquela luta de espada. E eu fazia, enfim, era difícil, porque a língua, tudo mais, eles aceitavam que eu ficasse lá, a verdade é essa, e depois de um ano e meio, mais ou menos, eu vi uma apresentação de Tai Chi Chuan e eu fui numa academia do Mestre Chan dizendo: “isso é Tai Chi Chuan”, ele olhou para mim e falou assim: “depois que você fizer o 2º Kati Shaolin”, fiz rapidamente, terminei, falei: “bom, terminei o 2º Kati Shaolin, me ensina Tai Chi Chuan?”, “você não gostou de Shaolin?”, eu falei: “claro que eu gostei, como é que continua Shaolin?”, quatro anos depois ele me ensinou Tai Chi Chuan e entendi porque era essa . . . (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:29).

Era o meu tempo e era aquele, eu precisava encher aquele copo de Shaolin (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:30).

. . . Como modelo, e eu falei: “puxa vida, o que essa cara fez para mim, ele não fez o que era certo e o que era errado, ele me deixou errar, ele me deu desafios, ele me deu a chance de aprender”, e aí eu, depois de uns anos, eu comecei a fazer essa reflexão assim, como é que deve ser a minha aula? Então, metodologia ativa, Alex, eu aplico há muito tempo, não, o trabalho que eu peço para os alunos há muitos anos, há mais de dez anos, é no sentido de serem protagonistas: “se essa empresa fosse sua o que você faria?”, isso há mais de dez anos (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:14).

Ele acredita que cabe ao professor identificar o que é o essencial da disciplina e definir uma forma mais simples de ajudar o aluno a aprender, mesclando leituras, exposições, discussões e prática, ou seja, diferentes metodologias. Para aprender, o estudante precisa se esforçar, criar repertório, refletir sobre a teoria e sua aplicação prática. Também atribui ao docente a função de encorajar o discente a aprender e a se expor profissionalmente, pois o ambiente profissional não é tão acolhedor como o ambiente acadêmico.

Eu acho que o Mestre Chan me influenciou demais em várias coisas, até como chefe, não é, e nas aulas, ontem eu comecei uma turma, e eu falo: “sabe como é o nosso lema daqui por diante, ralarás, ralarás, você vai ter essa atividade, você vai fazer (//) eu peço resenha há dezoito anos (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:31).

Coragem de deixar ele se expor, deixar ele defender a ideia dele, deixar ele argumentar. Nas empresas, às vezes, eu sei que esse cenário não é comum, mesmo na vida escolar não é comum. Então repertório é importante, falar: “meu, você tem que saber o que o Kotler disse, depois você discorda dele, eu tenho um compromisso com a Escola, que tem um compromisso com o MEC de te passar essa informação. Segundo, eu tenho o compromisso de que você saia daqui sabendo processar essa informação, para isso você precisa ter repertório, você precisa ter coragem de usar o conhecimento que você tem, você precisa (//) precisa ser ousado (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:34).

Ah, e eu falo isso: “nenhuma empresa precisa de um marketeiro conservador, deixa isso para o financeiro” (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:36).

O Professor 9 é crítico quanto à inovação em educação, seja quanto ao uso de metodologias ativas, seja quanto à adoção de novas tecnologias. Para ele, tudo tem que ter um propósito e ser usado em favor da aprendizagem, não devendo se tornar apenas um entretenimento. A aula pode até ser divertida, mas esse não seria seu objetivo principal. O papel do professor não deveria ser reduzido ao papel de um facilitador, pois ele é muito mais do que isso: ele é o responsável por ter mais repertório e experiência e saber a forma de compartilhar o que sabe por meio da aplicação de diferentes métodos, sendo seu foco principal o desenvolvimento do estudante como profissional e cidadão.

. . . Excelente, eu gosto muito de tecnologia, eu sempre usei tecnologia, eu sou uma das poucas, talvez você não conheça muitas pessoas que sabem, eu não sei se eu sei, ainda, usar um ábaco (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:57).

. . . Vai chegar outra e outra, e outra, e outra, não... Isso, eu gosto de usar a tecnologia, eu não me (//) eu não me encanto pela tecnologia (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:56).

. . . Já aconteceu, já ouvi *feedback* disso: “ah, professor nós tivemos uma disciplina baseado [sic] em caso, mas eu não sei o que eu aprendi, eu não sei te responder, você está me perguntando para mim qual é a essência da matéria, eu não sei. Eu não sei o que eu aprendi”, mas as aulas foram divertidas, a gente discutiu bastante, eu ouvi esse *feedback*, eu já passei para o (//) quer dizer então que a gente abandona e volta a dar aula clássica? Claro que não, porque o fundamental é você formar, precisa de tempo para formar um professor que seja um professor, e aí essa (//) nessa formação você tem que saber qual o momento de usar isso, qual o momento de dizer: “agora eu vou falar para vocês o que são as estratégias competitivas de Michael Porter, não é a sua interpretação sobre o que é diferenciação, diferenciação segundo o Michael Porter é assim, assim, assim, sacou? Valeu? Tá, agora vamos fazer um exercício”. Eu acho que essa (//) é essa, isso não é difícil fazer, porra, nunca tivemos tanta tecnologia, tanta metodologia para facilitar isso, isso não pode ser difícil, agora, a desconexão das duas coisas é dramática (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:58).

A multiplicidade de papéis exigiria disciplina para que sua atuação não se misture na empresa e na escola, o que seria fácil de acontecer sem o devido cuidado.

. . . É não ter um comportamento, uma atitude de cobrança que é típica de uma empresa, mas, ao mesmo tempo, não é se distanciar dessa cobrança pela questão do encorajamento e... Não é? E do repertório. É não ter uma atitude punitiva, típica das empresas, não é, que punem o erro, e motivar, e não ter uma relação tão formal, porque afinal de contas as pessoas, nós estamos lá, eu e eles estamos lá porque somos pessoas, então eu acho que nesse sentido é não viver o papel do executivo na sala de aula. E aqui também, na hora que eu vou pegar uma pessoa para ensinar a falar sobre alguma atividade, não me comportar com um ar professoral (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:60).

O Professor 9 é o discípulo que virou mestre. Ele dedica seus esforços (preparação e repertório) para ajudar seus estudantes a desenvolverem competências profissionais e comportamentais, cobrando e encorajando-os. Ele torce pelo sucesso de seus estudantes e sabe não sofrer pelos que não querem se desenvolver.

Eu estou enxergando alguns mestres que eu encontrei na minha vida, todos são generosos, todos são bondosos, tem uma diferença de bondade e generosidade, todos são... Todos se conhecem, todos têm uma percepção muito aguçada sobre você, todos são felizes, todos bem humorados, todos sabem rir das suas estupidezas, das suas próprias estupidezas, não é, mas o mais importante: todos sabem acolher quem quer ser acolhido e todos sabem não sofrer pelos que não querem o acolhimento (Professor 9, 5 de junho de 2018. 19:62).

4.3.5 Caso Professor 10

A Figura 26 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 10.

Essa entrevista aconteceu na faculdade em que é coordenador antes do início de uma orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O Professor 10 é formado em Publicidade e Propaganda, com mestrado e doutorado em Administração de Empresas. Sua história de início de docência é diferente das demais estudadas aqui. Ele é de uma família de fora de São Paulo e veio para o estado para fazer graduação. Começou a cursar uma disciplina como aluno especial no mestrado para ter um pretexto para se manter em São Paulo e passou a lecionar durante o mestrado para ter uma fonte de renda vivendo sozinho. Quando percebeu que seguiria uma carreira como docente em Administração, decidiu ter uma experiência como executivo e entrou em um grande banco. Depois foi trabalhar como consultor, ocupação que mantém até hoje, mas com menor dedicação em termos de tempo.

Sua formação com didática envolve a realização de disciplina e monitoria na pós-graduação *stricto sensu*, trabalho como professor assistente na pós-graduação *lato sensu*, treinamentos

oferecidos pelas escolas onde leciona e muitas orientações de seu orientador de mestrado e doutorado, pessoa que considera como seu grande mentor e um modelo.

Figura 26 - Mapa mental Professor 10



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

O Professor 10 leciona hoje em graduação e pós *lato sensu*, tanto presencialmente como em EaD e é coordenador acadêmico em duas das escolas em que trabalha. Ele se vê como um generalista, o que possibilita que faça a integração de sua disciplina com o restante do curso e com a carreira profissional de seus alunos. Mais do que isso, sua característica de generalista tem sido especialmente importante em seu papel de coordenador acadêmico.

Para ele, alguns cursos, como o MBA executivo, são menos prazerosos e recompensadores, pois o crescimento dos alunos é proporcionalmente menor do que em cursos de início de carreira. Além disso, os alunos mais velhos e mais experientes viriam para a aula com outros interesses além do aprendizado, como demonstrar o próprio conhecimento para os pares, por exemplo.

Os meus grandes problemas com os executivos, primeiro, é uma arrogância muito grande, isso me incomoda, me incomodava muito na [nome da instituição] o jeito que os alunos faziam perguntas, que não eram perguntas sinceras, na verdade, eles queriam demonstrar o expertise deles, eu não gosto, isso me irrita e eu não conseguia responder de um jeito simpático, porque claramente aquele senhor não queria me fazer uma pergunta, não é que ele queria me testar, não, ele só queria expressar a sua sapiência e a sua experiência, e isso me irrita muito, me irrita muito mesmo (Professor 10, 15 de junho de 2018. 10:19).

Na graduação, você vê muito claro que o cara entrou no nível “X” e ele sai “X ao cubo”, é muito legal. E na pós um pouco mais, e no MBA menos ainda, então não me dá brilho nos olhos, não tenho tesão de ir para a sala, fora que eu acho também, aí talvez mais subjetivo, mas eu acho as turmas mais novas mais dinâmicas, mais agradáveis, a coisa mais leve, a gente ri mais (Professor 10, 15 de junho de 2018. 10:20).

Sua disciplina é preparada com antecedência; ele planeja antecipadamente o aula a aula levando em consideração o perfil da turma, as aulas à noite e aos sábados. A partir do programa, o Professor 10 faz um mergulho em artigos recentes, prática que adquiriu com o mestrado, e seleciona os mais relevantes para levar para discussão. A disciplina começa com uma sensibilização e desconstrução do senso comum, passa por uma explanação teórica e avança para a discussão e prática.

O Professor 10 sente uma cobrança crescente por adoção de metodologias inovadoras e aumento do uso de TI em sala, mas assume que se, por um lado, não se sente preparado para tal, por outro, ainda não enxergou o grande benefício de alguns métodos e ferramentas, temendo ser mais um modismo e uma distração do que uma grande contribuição para o aprendizado dos alunos, objetivo de seu trabalho.

O Professor 10 destaca, entre o que acredita ser importante para si como docente, o processo de preparação para a aula e a forma de relacionamento com a turma, mais horizontal, mas sem que se perca a autoridade do professor. Também declara acreditar que o mestrado tenha sido fundamental para aprender a aprender, o que é imprescindível para um docente construir repertório.

Eu não sou inimigo daqueles caras, não é que eu dou nota, nem que eu falo: “tudo bem, pode faltar”, mas eu sou parceiro, então puta, o cara, sei lá, a menina está grávida e ela passou mal e ela não pode ter falta, tudo bem, vamos, faz um treco aqui para mim, ou o cara me manda e-mail, eu não entendi nada, eu respondo o e-mail, eu sou parceiro, isso eu acho que é importante, eles perceberem que aquela pessoa não é uma inimiga. É uma bobagem, mas me parece importante (Professor 10, 15 de junho de 2018. 10:26).

Planejar aula e planejar o momento de os caras falarem, isso eu acho que faz toda diferença, porque, senão, eles não falam, só que esses momentos não podem ser, ah, deixa rolar, eu tenho momentos planejados para eles falarem, e não que eu falo “agora você fala”. Eu tenho, por exemplo, isso: “a Coca teve um problema com o rato, eles fizeram ‘isso’ e ‘isso’. Quem achou bom? Quem achou ruim?”, e ao longo dos cursos eu vou vendo coisas que são mais polêmicas, que borbulham mais, então eu mantenho (Professor 10, 15 de junho de 2018. 10:27).

Aí eles inflam e aí acordam, porque isso é importante, eles estarem acordados. E o terceiro, mesmo, mais bobo, mas eu percebo que faz diferença, é eu virar gente, eu ser gente (Professor 10, 15 de junho de 2018. 10:29).

O Professor 10 se sente muito gratificado ao ver o crescimento dos alunos e seu desenvolvimento como cidadãos e profissionais. Nesse sentido, em diferentes momentos da entrevista, ele demonstra uma contradição entre sua fala e seus sentimentos. Ele mostra ser muito exigente consigo e muito humilde em relação às suas fortalezas profissionais e realizações, sempre colocando sua atuação em contraste com a importância social do trabalho da mãe, médica sanitária.

O Professor 10 teve uma carreira acadêmica modelar, desenvolveu-se como docente usando diversos recursos, é citado por colegas e coordenadores como um profissional exemplar e é frequentemente homenageado por alunos. Como pesquisador, tem publicações recentes de artigos e livros, trabalhando também como revisor de periódicos acadêmicos e coordenador de área em congressos. Ainda assim, declara se sentir às vezes uma fraude entre tantos profissionais exemplares nos meios que frequenta, o que faz com que se prepare muito para cada atividade. Dado seu histórico, o Professor 10 é uma “falsa fraude”, é um professor-referência.

4.3.6 Caso Professor 11

A Figura 27 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na entrevista com o Professor 11.

A entrevista com o Professor 11 teve duração de 63 minutos e aconteceu na sala dos professores no campus da graduação da ESPM.

Figura 27 – Mapa mental Professor 11



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

Ele se formou nessa instituição em Marketing, fez especialização em Gestão e Sustentabilidade na Fundação Educacional Inaciana “Padre Sabóia de Medeiros” (FEI), Fundação Dom Cabral (FDC) e FGV, além de mestrado na Pontifícia Universidade Católica (PUC). Começou a empreender durante a graduação, fundando uma ONG. Depois, tornou-se executivo na área de sustentabilidade e, em 2011, voltou a empreender fundando a iSetor. Nesse momento, próximo ao nascimento da primeira filha, decidiu lecionar para complementar a renda.

Começou com poucas aulas em faculdades de menor prestígio, entrou na graduação da ESPM e, posteriormente, na pós *lato sensu*. Sua forma de lecionar é influenciada pelos treinamentos de que participou como executivo e pelos aprendizados com a prática docente.

Como leciona Sustentabilidade e Empreendedorismo, sabe que os alunos têm muitos preconceitos e algumas ideias erradas sobre o tema, e por isso suas aulas começam com a desconstrução de alguns conceitos pré-estabelecidos para reconstruí-los de forma mais coerente. Suas disciplinas normalmente se iniciam com a construção de conexão com os estudantes, discussões para desconstrução das ideias prévias, apresentação de conceitos e muita prática, formatada na forma de desafios desenvolvidos ao longo dos encontros.

E aí, quando eu estava nas empresas, eu comecei a dar palestras, e quando eu comecei a dar palestras eu vi que o que eu falava, dava, fazia sentido. Fora isso, eu tive muitos treinamentos e fiz muitos cursos, também. Então, tanto eu fiz uma bolsa que eu ganhei lá em Washington pelo BID sobre gestão de projetos sociais, na Phillips eu fiz curso de PMI, todos os cursos que apareciam, eu adoro ser aluno, então eu sempre fui vendo e acho que eu fui absorvendo as várias metodologias, queira ou não, que eu vivenciei, na verdade. Teve um que eu vivenciei, que é o que eu mais lembro, que é total metodologias ativas, que foi na Phillips, que eu era um *high* potencial e aí pegaram a gente e deixaram a gente três dias num puta hotel maravilhoso, de *golf club*, não sei o que lá, não sei aonde [sic] e era tipo o do Justus (Professor 11, 18 de junho de 2018. 11:17).

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).

Já sendo um profissional, com um *job* descrito, toca aí, faz, se tiver dúvida, pode vim perguntar que eu tiro. Não é, tem uma que eu adoro, que é um desafio que eu faço para a sala inteira, eu falo assim: “olha, o desafio de hoje é: vocês precisam achar ‘isso’, ‘isso’ e ‘isso’, me entreguem uma apresentação até 20h50”, “ah, mas como que...”, “não sei... Você já não entendeu o que tem que fazer?”, “ah, mas como a gente...”, “não sei, eu já não falei o que tem que fazer?”. E aí eles, tá, um se mobiliza, começa a colocar o nome de cada um, aí divide, aí separa etc. Aí: “ah, mas a gente não tem computador...”, “mas não estou falando que você tem que ficar aqui na sala”, aí os caras saem, vão para cá, para lá, para lá, aí eu falo: “olha, se todo mundo conseguir, vai ser 0,2 na média”, não é, porque precisa ter um incentivo e aí, nossa, funciona super bem, super bacana, tem funcionado, essa metodologia em si (Professor 11, 18 de junho de 2018. 11:20).

Ele acredita que o conhecimento está disponível a todos, e o papel do professor é o de curador do conhecimento e facilitador do processo de aprendizagem dos alunos, objetivo final do processo. Ele vê os alunos como profissionais, mas também como cidadãos e tenta em sua disciplina fazer algo importante para a carreira, mas também para a sua vida.

A docência exige preparação, repertório e atualização, tanto do conhecimento técnico como das práticas didáticas. Nesse sentido, o Professor 11 acredita que é de responsabilidade do professor se manter atualizado. Quanto à adoção de TI em sala, é claro em afirmar que ela é interessante e ajuda, mas não pode ser vista como algo indispensável, pois bons professores dão boas aulas

mesmo sem apoio de tecnologia. Ela deve ser adotada desde que tenha um propósito dentro da disciplina.

O meu papel é estar lendo mais sobre ser um melhor professor, ver novas técnicas, assim por diante, e como instituição eu acho que a ESPM está super bem de dar esses cursos a cada semestre, eu estou adorando ir para aula assistir às metodologias e está muito bacana (Professor 11, 18 de junho de 2018. 11:36).

O papel do professor, ele é o curador do conhecimento, eu acho que a gente é pago para facilitar o conhecimento para essas pessoas, porque o conhecimento está ali, é acessível à sua maioria, o que a gente é pago é para curar e delimitar para achar o que é melhor e mais entendível para o aluno (Professor 11, 18 de junho de 2018. 11:41).

. . . Professor... Boa pergunta, essa. O que significa professor para mim...? Acho que é o facilitador de ideias, é um concentrador de conceitos e achados que talvez a pessoa tenha lá para frente de conhecimento, mas que a gente dá um *shortcut* para ele (Professor 11, 18 de junho de 2018. 11:43).

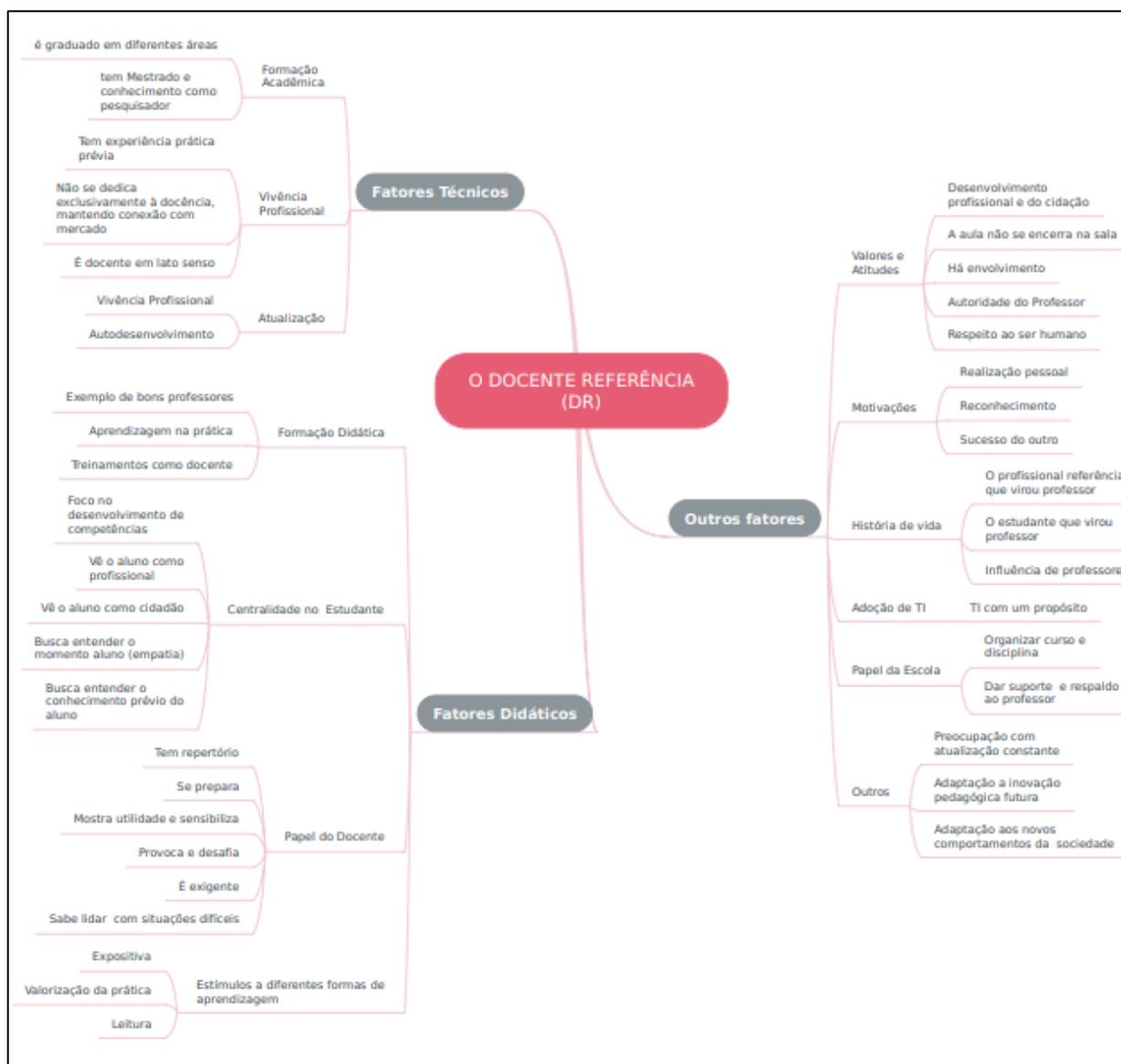
O Professor 11 diz com felicidade que consegue hoje se dedicar de forma integral à educação, seja como professor, seja gerenciando o Núcleo de Sustentabilidade da Escola, seja como aluno de doutorado (em curso). Para ele, a docência é fonte de grande realização, e fica muito feliz em ter o reconhecimento dos alunos, bem como saber que está contribuindo para a construção de uma sociedade melhor.

4.4 Triangulação: análise integrada dos casos com o referencial teórico

A apresentação da análise integrada se iniciará com a exposição do mapa mental do docente-referência e evoluirá para o detalhamento da análise dos fatores técnicos, fatores didáticos e outros fatores. Ao final da análise, será apresentada a proposição de um modelo dos fatores contribuintes para o desempenho docente no formato de um mapa conceitual (Aguiar & Correia, 2013).

A Figura 28 sintetiza os principais fatores didáticos, técnicos e outros fatores identificados na análise integrada.

Figura 28 – Mapa mental docente-referência

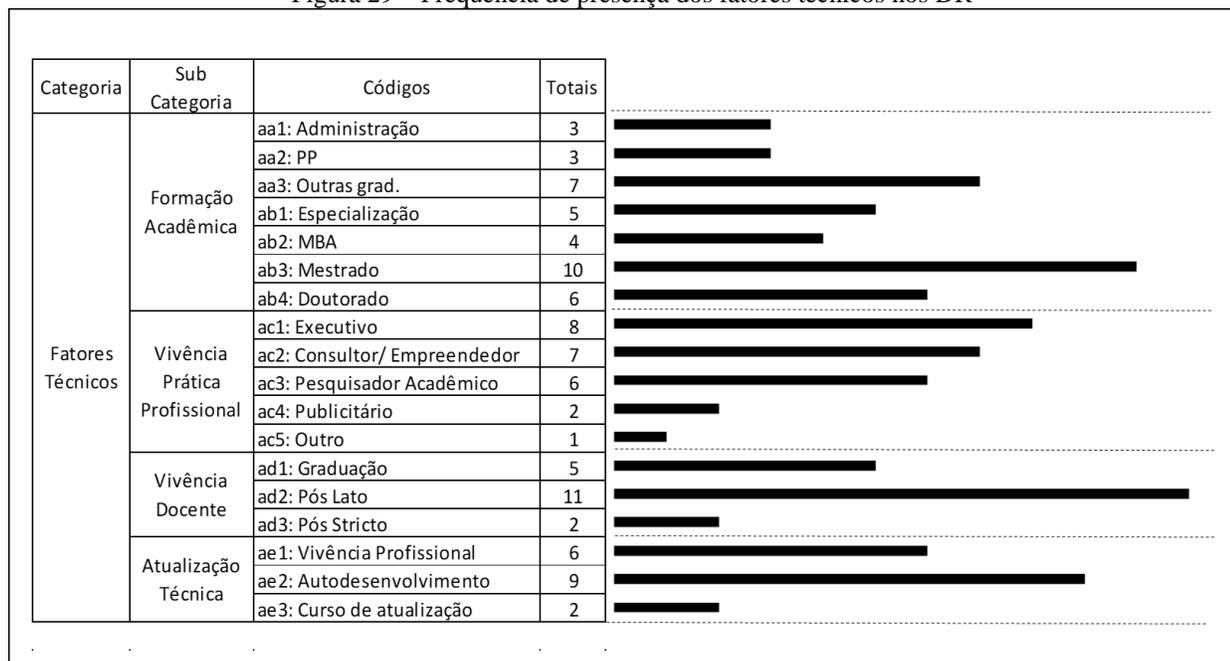


Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

4.4.1 Fatores técnicos como contribuintes ao desempenho docente

O DR é um mestre, profissional com experiência prática de mercado e que se atualiza por meio da vivência profissional e autodesenvolvimento. O professor de pós *lato sensu* não necessariamente é um professor de graduação e nem de pós-graduação *stricto sensu*. A Figura 29 apresenta a frequência de presença dos fatores técnicos encontrados entre os DRs.

Figura 29 – Frequência de presença dos fatores técnicos nos DR

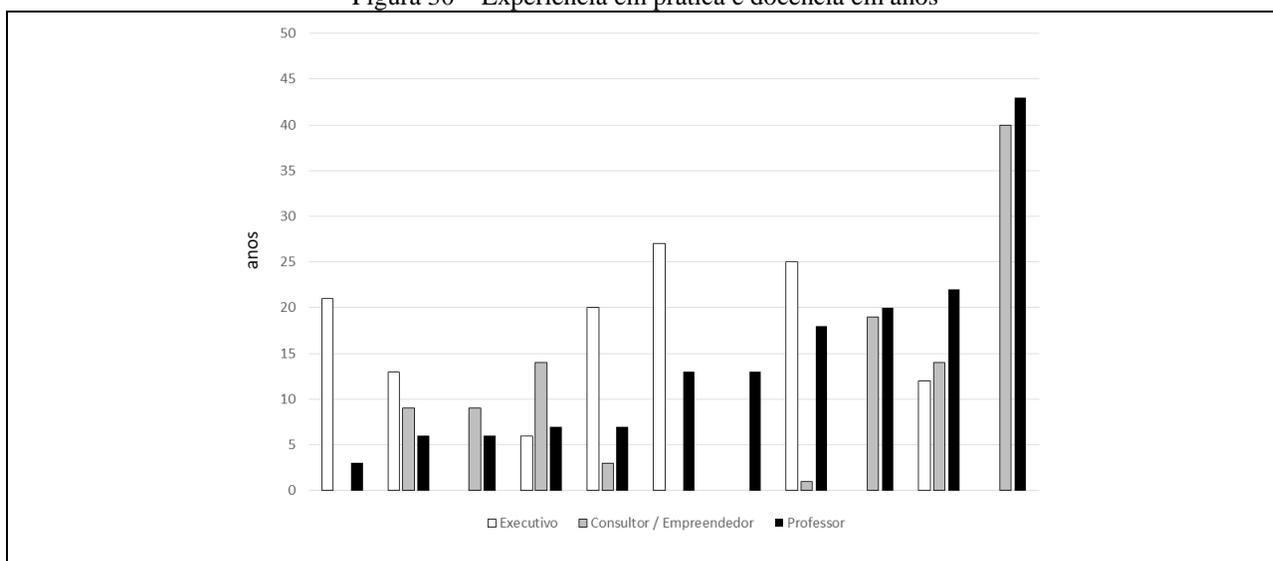


Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

Embora a prática de marketing e a aprendizagem na prática docente tenham influência no desempenho docente, não parece existir uma relação direta com o tempo de prática de marketing e prática docente.

A figura 30 apresenta a experiência em anos dos onze professores, organizada de forma crescente pelo tempo de docência. Todos os professores possuem experiência prática de marketing; no caso de um deles, porém, não foi possível identificar de forma precisa os anos de experiência, não sendo essa informação considerada no gráfico.

Figura 30 – Experiência em prática e docência em anos



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

4.4.1.1 O DR tem experiência prática na área

Assim como apresentado pelos coordenadores, os docentes-referência apresentam experiência prática profissional além da docência, sendo um grupo composto por executivos, ex-executivos, consultores e ex-consultores. Contudo, a experiência prática e a formação acadêmica não se limitam às áreas de Administração, Marketing e Publicidade, incluindo também engenheiros, contabilistas e arquitetos que em dado momento de suas carreiras profissionais começaram a trabalhar em áreas relacionadas ao Marketing.

A análise dos casos sugere que a prática de marketing se sobrepõe à formação inicial em Administração, Publicidade e Marketing na graduação como um fator contribuinte para o desempenho docente, reforçando a proposição 3 – o desempenho docente é influenciado pela prática da atividade profissional administrativa fora da universidade, seja como executivo, seja como consultor (Bacellar & Ikeda, 2006; Miranda et al., 2013).

4.4.1.2 A habilidade em pesquisar está relacionada com o desempenho docente

Seja por exigência do MEC, seja por critério de seleção de professores pelos coordenadores, seja ainda pela importância da pós-graduação para a formação de um DR, a titulação de mestrado

é um fator presente em dez dos onze casos analisados. Segundo alguns DRs e coordenadores, a pós-graduação *stricto sensu* ajuda não só no conhecimento técnico, como também a enxergar as generalizações coerentes por trás de exemplos práticos específicos, o que corrobora com a proposição 1 – desempenho docente é influenciado pela formação acadêmica (Miranda et al., 2012; Placco & Almeida, 2014).

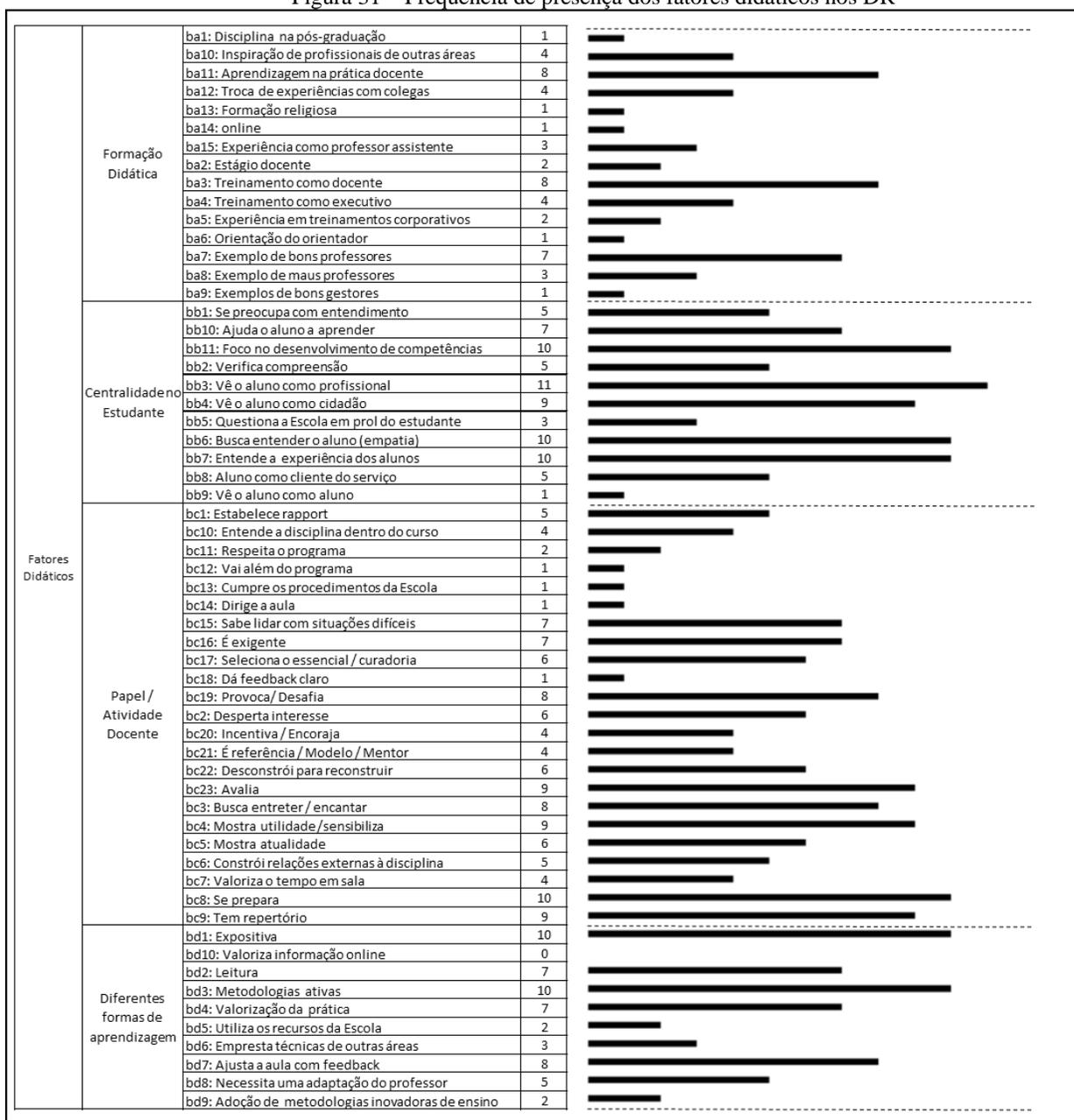
De acordo com a proposição 2, o desempenho docente seria influenciado pela atividade de pesquisa, com realização de pesquisas acadêmicas e publicações científicas (Bacellar & Ikeda, 2011; Cunha, 2006; Finch et al., 2013; Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014). Contudo, a investigação dos casos sugere que, mais do que a atividade de pesquisa acadêmica para publicação, a formação do pesquisador teria um importante papel na atualização do conhecimento técnico por meio da pesquisa, o que poderia possibilitar o autodesenvolvimento, forma de atualização de nove entre onze casos.

Apenas três dos onze DRs considerados apresentam publicações em jornais indexados nos últimos cinco anos, sugerindo que a importância da pós-graduação *stricto sensu* para o docente em *lato sensu* reside tanto em qualificação para a função de acordo com a exigência do MEC, quanto na possibilidade de autodesenvolvimento por meio da pesquisa das bases de publicações e no desenvolvimento do pensamento lógico indutivo e dedutivo.

4.4.2 Fatores didáticos como contribuintes ao desempenho docente

O DR é um profissional da Educação, com formação didática permanente e foco na aprendizagem dos estudantes. A Figura 31 apresenta a frequência de presença dos fatores técnicos encontrados entre os DRs.

Figura 31 – Frequência de presença dos fatores didáticos nos DR



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

4.4.2.1 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 9 e 10 – 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.

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. 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.

4.4.2.2 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 4, 5 e 7 (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.

4.4.2.3 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 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 (Illeris, 2013; Jucá, 2014).

Dessa forma, o estudo integrado dos casos sugere a aceitação da proposição 6 e aceitação parcial da proposição 8 – 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).

4.4.2.4 O DR é um profissional da Educação

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.

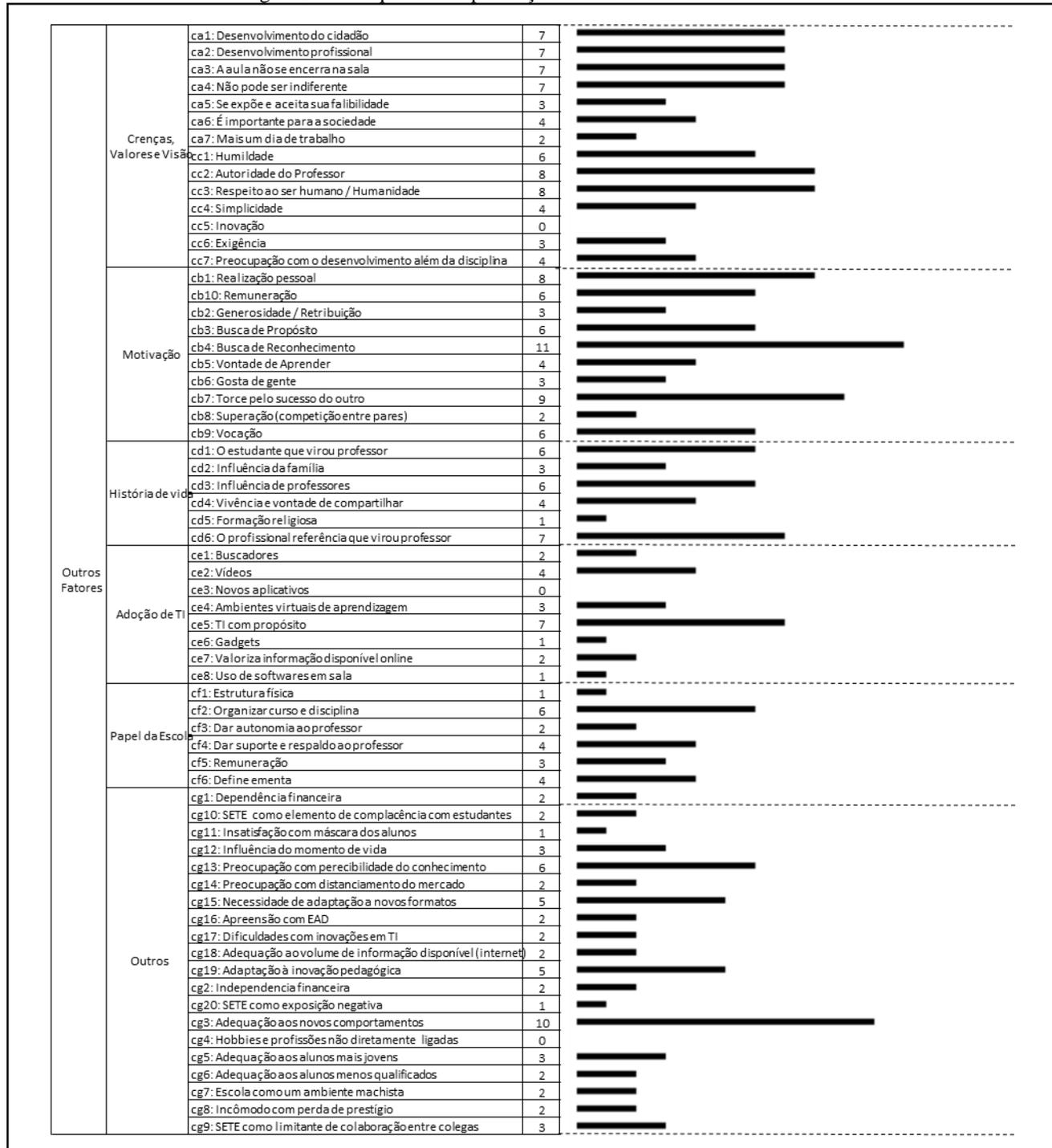
Nesse sentido, Machado (2016) pontua que as competências do professor envolvem o equilíbrio entre a autoridade e a tolerância, entre a mediação de interesses e a fabulação, entre o mapeamento do essencial e a tecedura dos significados. Ao mesmo tempo em que o docente deve se colocar entre os alunos, 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.

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.

4.4.3 Outros fatores contribuintes ao desempenho docente

A Figura 32 apresenta a frequência de presença dos outros fatores encontrados entre os DRs.

Figura 32 – Frequência de presença dos outros fatores nos DR



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

4.4.3.1 O profissionalismo e humanidade dos DRs

As proposições 11 e 12, desenvolvidas com base em Miranda et al. (2012) e Placco e Almeida (2014), evidenciam que o desempenho docente é influenciado pela visão do papel do professor e por valores pessoais. Segundo o Coordenador 2, o docente-referência deveria ter entre seus valores a simplicidade e humildade, cedendo o centro do processo ao estudante e fazendo o que fosse possível para transformar em algo simples de entender conhecimentos aparentemente complexos.

O estudo dos casos ressaltou com destaque entre as crenças, valores e visões dos DRs: a importância do desenvolvimento do profissional e do cidadão; a importância do equilíbrio entre a autoridade do professor e o respeito e humanidade. Os docentes-referência também destacam a importância do envolvimento com a turma (“não pode ser indiferente”), inclusive com a doação para além do tempo regulamentar da aula (“da aula não se encerrar na sala”).

Contudo, essa questão da doação além do tempo em sala não é uma unanimidade entre os professores que lecionam como principal atividade profissional, uma vez que muitos possuem muitas turmas de diferentes cursos. A dedicação está na preparação, condução da aula, avaliação e *feedback*, sem extrapolação da relação além desse limite, o que não os impede de se envolverem e torcerem pelo sucesso dos alunos.

4.4.3.2 O DR é um profissional-referência, bom aluno e foi influenciado por bons professores

A história de vida de cada docente é diferente, mas a precedência como profissional de destaque aparece em grande parte delas. Considerando que os coordenadores da FGV e da ESPM apresentaram a prática administrativa como critério de seleção, essa informação deve ser analisada com cautela.

Centrando a análise na FIA, que mescla, entre seus docentes, mestres, doutores e especialistas (executivos e consultores), os três DRs entrevistados apresentavam experiência profissional com a prática de marketing. O quarto docente que completava o primeiro quartil é diretor de e-commerce de uma multinacional japonesa de tecnologia, ex-aluno do MBA executivo,

sem pós-graduação *stricto sensu*. Dessa forma, existem grandes indícios de que a prática profissional de marketing tem um efeito positivo no desempenho docente.

A experiência com bons professores enquanto estudantes e o prazer em estudar, ligado à valorização do estudo, também parecem influenciar a carreira e a formação dos DRs. Parece existir uma relação entre valorizar a educação e se inspirar em bons professores, mas este estudo exploratório não possibilita a definição de uma relação de causalidade.

Na análise dos casos, foi possível também perceber uma influência da profissão dos pais (médicos e professores), a preocupação com a transformação da sociedade e o propósito de ser professor.

Neste estudo exploratório, temos indícios de que a história de vida influencia a decisão de ser docente, mas não temos indícios de que a história de vida influencia o desempenho docente, o que sugere a rejeição da proposição 13 – o desempenho docente é influenciado pela história de vida do docente enquanto aluno e docente, baseada em Bacellar e Ikeda (2006) e Miranda et al. (2013).

4.4.3.3 Inovação é bem-vinda, desde que com um propósito claro

O DR reconhece as transformações no ambiente de negócio, mais volátil, incerto, complexo e ambíguo (Bennett & Lemoine, 2014; Horney et al., 2010), reconhece a mudança nas competências exigidas do profissional de marketing, com maior relevância nas transformações da sociedade e adoção de tecnologias de informação (Finch et al., 2013; Kerr & Kelly, 2017; Kliatchko, 2008; Kotler et al., 2017; Schlee & Karns, 2017; Semprini, 2010).

O DR se sente cobrado pelas escolas em relação à maior adoção de tecnologias em sala e pelo uso de metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, porém não se sente ainda motivado para grandes mudanças por não entender o propósito de muitas ferramentas novas. Como exemplo, no início de 2018, as instalações de uma das escolas passaram por reformas e adotou-se o nome Tech; os DRs declaram ter ficado empolgados e curiosos com as alterações, mas, após lecionarem por um semestre, sentiram-se frustrados por não perceberem alterações na prática docente e no aprendizado com a mudança tecnológica. Dessa forma, o desempenho docente não parece influenciado pela adoção de inovação tecnológica, sugerindo a rejeição da proposição 15 elaborada

com base em Bacellar e Ikeda (2011) e Machado (2016a) – o desempenho docente é influenciado pela adoção de inovações na área de tecnologia de informação.

Quanto às inovações na adoção de metodologias, os docentes declaram que não conseguem negar a importância de uma aula expositiva, podendo transformá-la em expositiva dialogada, mas não abandoná-la. Porém, são categóricos em afirmar que ninguém, nem eles e nem os alunos, aguentam uma aula inteira expositiva. Eles se dizem abertos para novas metodologias de ensino e aprendizado, mas se declaram apreensivos, pois a inovação em sala necessita de preparação tanto do docente quanto da turma. A visão compartilhada dos DRs dá indícios de que eles ainda não são considerados referência pela adoção de metodologias inovadoras, mas que essa adoção pode influenciar positivamente no desempenho docente futuro, sugerindo a aceitação parcial da proposição 14, definida com base em Bittencourt (2016) – o desempenho docente é influenciado pela adoção de tecnologias pedagógicas inovadoras.

Segundo Galleher (2016), os novos formatos de educação continuada englobam não só as especializações, MBAs, mestrados, mestrados profissionais e doutorados, como também cursos online (MOOCs), certificações profissionais, *badges* e *nanodegrees*. Os novos formatos apresentam como característica a busca do saber fazer, com foco na rápida aplicação prática do conhecimento adquirido (David et al., 2011; Gallagher, 2016; Galli, 2012; Kinchin et al., 2008). Os casos analisados reconhecem também a importância dos novos modelos *online* e híbridos e já começam a fazer parte desse mundo, mas ainda com grande apreensão e sentindo uma necessidade de qualificação. Os DRs também reconhecem essa busca de soluções de curto prazo na pós-graduação *lato sensu*, destacando em vários momentos o entendimento de que o aluno de pós-graduação é um profissional que tem problemas e espera que o curso o ajude a resolvê-los no curto prazo. Os DRs ainda não estão adaptados às novas formas de educação continuada, mas se adaptaram às necessidades dos alunos atuais, influenciadas pelas novas opções.

A análise do caso não nos forneceu elementos suficientes para tecer conclusões sobre a proposição 16, estabelecida com base em Bittencourt (2016), Rachel et al. (2015) e Sebastianelli et al. (2015) – o desempenho docente é influenciado pela adaptação aos novos formatos na educação continuada.

4.4.3.4 A preocupação com perenidade

O DR não apenas vivencia a necessidade de constante atualização do conhecimento técnico e didático, como também se preocupa com a adaptação aos novos comportamentos da sociedade, com alunos mais jovens, menos preparados, com menos resiliência e mais conscientes sobre sua representatividade social.

Os DRs falam sobre essas mudanças em tom de observação da realidade e necessidade de adequação, não como uma reclamação. Cientes da importância de seu papel social, os DRs compreendem que cabe a eles sensibilizar os estudantes sobre a importância da disciplina e do método, cabe a eles encantá-los pelo conhecimento e encorajá-los para a ação, a adoção do novo comportamento desejado. Cabe a eles o que for necessário não para fazer o aluno feliz, mas sim, para ajudá-lo a aprender, já que o docente não pode aprender pelo aluno.

Nessa busca de aprendizado, o docente encontrará resistências e espera encontrar na escola respaldo para praticar sua autoridade como professor. O desempenho docente é influenciado pela tranquilidade do docente, que encontrará o respaldo da escola nos embates com alunos, dentro dos valores comuns do docente e da escola e das normas desta.

Em relação ao tema das mudanças na sociedade, a docência em Marketing ainda parece ser um ambiente predominantemente masculino, o que foi mencionado em apenas dois casos, mas merece destaque, pois apenas dois entrevistados dentro de um grupo de quinze pessoas são mulheres. Em um dos comentários, realizado por um professor, a escola aparece como um ambiente para homens dado o alto nível de competição. O segundo comentário é de uma professora, que diz se incomodar com esse ambiente machista, com piadinhas sobre mulheres na sala de professores e com problemas com alunas gerados por comentários inadequados de colegas em sala. Para que os professores e as escolas não sejam identificados, as citações abaixo não apresentam referência à entrevista, apenas a sua localização dentro da entrevista.

Aqui é um ambiente, é de um ambiente hostil, por um lado, mas eu... Não sendo machista, mas é uma escola de homens, a FGV, ela é um ambiente muito parrudo, eu te diria assim, que tem muito hostilidade, é muito competitivo, mas é massa crítica muito boa, então você vai aprendendo meio no dia a dia como lidar e se desvencilhar de ameaças, mas ao mesmo tempo (Entrevistado não identificado. XX:59).

Eu acho que toda vez que você tem uma atividade muito bem remunerada e dentro do ambiente acadêmico o filé mignon são os cursos de MBA, naturalmente esse ambiente vai ter mais homens, porque aí é o efeito Tostines: “está fresquinho porque vende mais ou”. Em algum momento, quando você começa a ter mais presença de mulheres, se essa presença alargar muito rápido, necessariamente a remuneração cai, isso

acontece em todas as profissões, pode observar, mas, enquanto for bem remunerado, tem pouca mulher (Entrevistado não identificado. XX:42).

... os dados no Brasil é, de todas as companhias de capital aberto, 7% só são mulheres, metade disso elas são herdeiras ou viúvas, então assim, o meu pai morreu, eu tenho que assumir a vaga dele no conselho porque ele é dono das ações, então só 3,5% são de conselheiras independentes, porque: ainda mais numa faixa etária mais alta imagina um presidente de conselho que tenha 65 anos, setenta anos, ele vai... São pessoas de confiança, o que é o círculo dele, ele não tem uma outra mulher de 65 anos que seja uma executiva também, a geração dele não viu isso, ele só tem outros homens, então ele indica outros homens, isso é natural que aconteça. No caso da [nome da escola de negócios], eu acho que, se não houver, e aí acho que vale para todas as instituições de ensino, e isso é uma reclamação recorrente das alunas, quase todas as minhas avaliações embaixo existe um espaço para os alunos comentarem, de maneira geral vem: “finalmente eu tive aula com uma professora mulher, foi a única do curso” (Entrevistado não identificado. XX:43).

Um que o [nome do coordenador] contou, o professor falou “ah, olha o vocabulário desse professor: ‘tem que encarar uma gordinha...’, tinha duas meninas gordinhas em sala de aula: ‘é foda ter que encarar uma gordinha’”. Oi ? Aí ele ficou surpreso que a menina fez uma reclamação por escrito. Isso tem uma geração, essa geração que eu te falei que está lá com 28, trinta anos, elas têm ... Eu estava conversando com uma outra colega minha que é diretora também, a gente teve que engolir muito sapo ao longo da carreira e não foi nem, não foi há vinte anos atrás [sic], há dois anos atrás [sic] eu tive um *feedback* de 360, um colega meu falou assim: “meu, eu te acho tão competente que às vezes eu até esqueço que você é mulher” (Entrevistado não identificado. 16:61).

Essa questão pode ser abordada de diferentes formas; dentro deste trabalho, ela influencia o desempenho docente na medida em que, como citado em um dos casos, algumas alunas começam e se incomodar com a maioria absoluta de professores homens e comentários inadequados de alguns professores. Uma vez que o respeito ao próximo é um dos valores dos DRs e as escolas de negócios devem estar sintonizadas com a sociedade, a questão do machismo deve ser combatida por instituições e docentes.

O sumário das conclusões sobre as proposições elaboradas com base no referencial teórico estão apresentadas na Tabela 27.

Tabela 27 – Aprendizados com base na investigação das proposições elaboradas

Proposições		Comentários
1	O desempenho docente é influenciado pela formação acadêmica (Miranda et al., 2012; Placco & Almeida, 2014).	A maior parte dos DRs tem título de Mestre ou cursou disciplinas de Mestrado.
2	O desempenho docente é influenciado pela atividade de pesquisa, com realização de pesquisas acadêmicas e publicações científicas (Bacellar & Ikeda, 2011; Cunha, 2006; Finch et al., 2013; Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014).	Mais do que a realização de pesquisa, a formação como pesquisador influenciaria a forma como o DR se mantém atualizado

3	O desempenho docente é influenciado pela prática da atividade profissional administrativa fora da universidade, seja como executivo, seja como consultor (Bacellar & Ikeda, 2006; Miranda et al., 2013).	pesquisando artigos científicos atuais. A prática de Marketing como executivo ou consultor está presente em todos os DRs.
4	O desempenho docente é influenciado pela valorização da experiência e conhecimento prévio do aluno (Knowles, 1973; Machado, 2011; Noffs & Rodrigues, 2011).	O DR encontra na aprendizagem do estudante o propósito de seu trabalho, procurando entender o contexto em que está inserido e seu conhecimento sobre os temas a serem desenvolvidos, tendo o desempenho de competências como objetivo do processo. O DR lança mão de diferentes formas de ensino para estimular diferentes formas de aprendizagem, levando em conta o conhecimento do docente e o objetivo de aprendizagem.
5	O desempenho docente é influenciado pela valorização da centralidade do estudante no processo de aprendizagem (Bonwell & Eison, 1991; Freire, 1996; Rogers, 2011).	
6	O desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento e estímulo a diferentes formas de aprendizagem (Illeris, 2013; Kolb et al., 2014).	
7	O desempenho docente é influenciado pelo reconhecimento do desenvolvimento de competências como objetivo do processo de aprendizagem (Machado, 2016).	
8	O desempenho docente é influenciado pela adaptação do papel do docente de acordo com o objetivo de aprendizagem definido (Kolb et al., 2014).	
9	O desempenho docente é influenciado pela formação didática específica (Bittencourt, 2016; Miranda et al., 2011; Miranda et al., 2013).	Muitos DRs não possuem formação específica como docente, muitas vezes se inspirando em outros docentes que conheceram como estudantes, seja na área de Administração ou outra área. Contudo, eles buscam formas de se atualizarem e conhecerem novas técnicas didáticas, que são aplicadas desde que o propósito da técnica seja coerente com a necessidade da aula.
10	O desempenho docente é influenciado pela formação didática continuada (Bacellar & Ikeda, 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Finch et al., 2013b; Miranda et al., 2012; Miranda et al., 2013).	
11	O desempenho docente é influenciado pela visão do papel do professor (Miranda et al., 2012; Placco & Almeida, 2014).	O DR se vê como um profissional a serviço da aprendizagem da turma, apresentando autoridade, respeito, humildade e simplicidade, se envolvendo e se doando.
12	O desempenho docente é influenciado por valores pessoais, como respeito ao próximo e visão de cidadania (Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014).	
13	O desempenho docente é influenciado pela história de vida do docente enquanto aluno e docente (Bacellar & Ikeda, 2006; Miranda et al., 2013).	A história de vida do docente influencia sua opção pelo docência.
14	O desempenho docente é influenciado pela adoção de tecnologias pedagógicas inovadoras (Bittencourt, 2016).	Os DR se interessam por novas tecnologias pedagógicas e

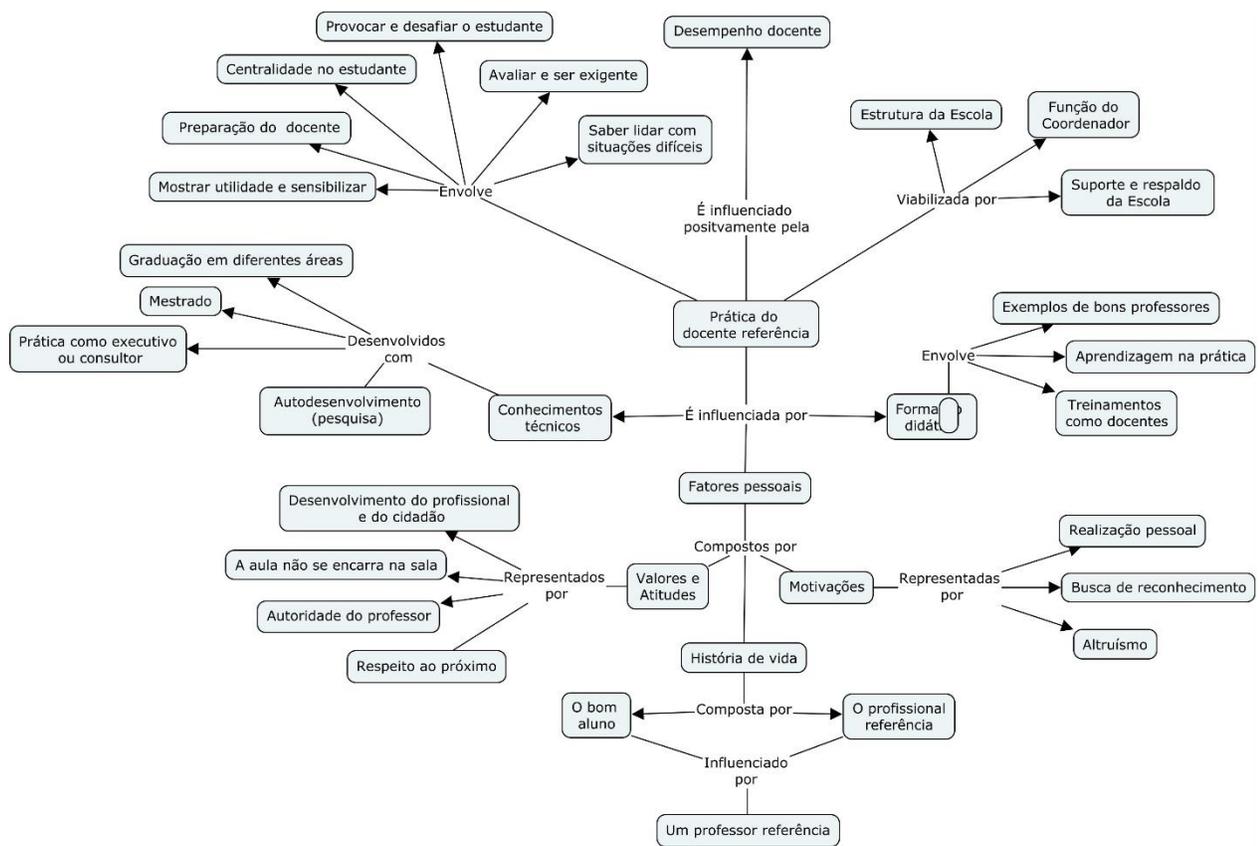
15	O desempenho docente é influenciado pela adoção de inovações na área de tecnologia de informação (Bacellar & Ikeda, 2006; Machado, 2016a).	recursos informacionais, contudo declaram que sua adoção está ligada a necessidade, não podendo ser adotada apenas como um modismo.
16	O desempenho docente é influenciado pela adaptação aos novos formatos na educação continuada (Bittencourt, 2016; Rachel et al., 2015; Sebastianelli et al., 2015).	A análise do caso não forneceu elementos para tecer conclusões a cerca desta proposição.

4.4.4 Proposta de modelo dos fatores contribuintes para o desempenho docente

Neste tópico será proposto o modelo conceitual para a organização do conhecimento, objetivo deste trabalho, como forma de sistematização da discussão desenvolvida até aqui (Figura 33).

Figura 33 – Mapa conceitual dos fatores contribuintes para o desempenho docente

Pergunta direcionadora: Como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação lato sensu de Marketing?



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

O modelo conceitual para organização do conhecimento sobre os fatores contribuintes para o desempenho docentes foi elaborado segundo a metodologia de Aguiar e Correia (2013) para a elaboração de mapas conceituais, com apoio da ferramenta Cmap Tools (C. Tools, 2019) e possui

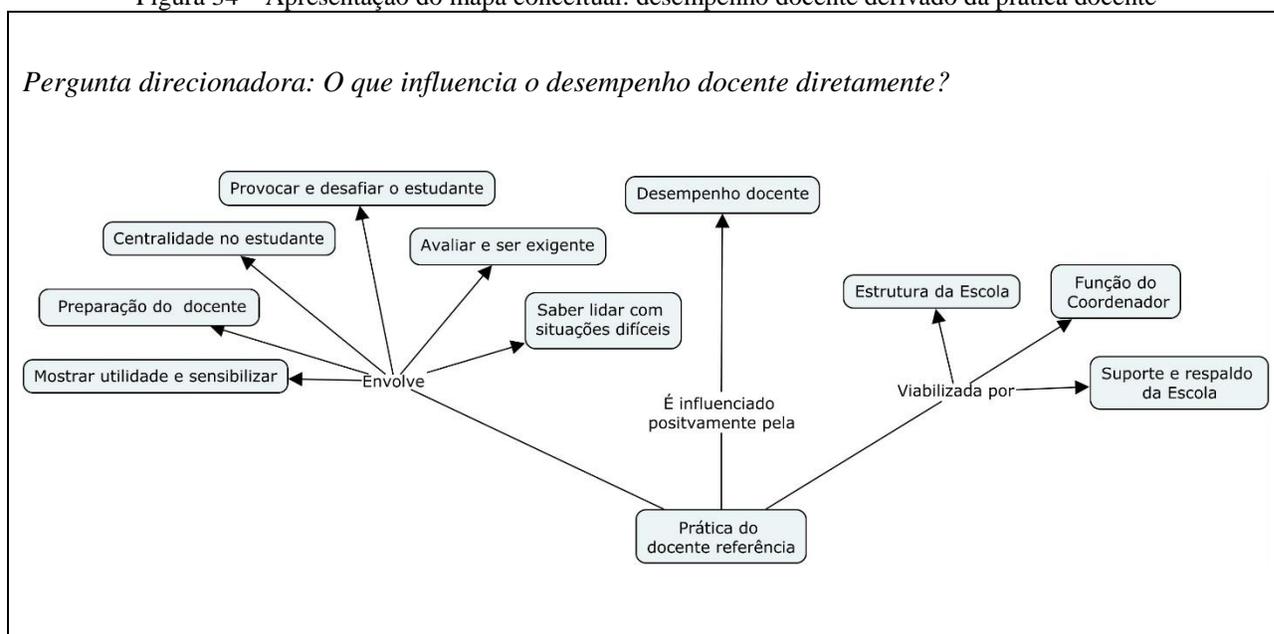
a pergunta de pesquisa do estudo como pergunta direcionadora: como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing? O modelo destaca a importância de fatores pessoais, compostos por valores e atitudes, motivações e história de vida, na prática docente.

Nos tópicos seguintes o modelo será decupado e apresentado por partes a seguir.

4.4.4.1 O desempenho docente como resultado da prática 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 34).

Figura 34 – Apresentação do mapa conceitual: desempenho docente derivado da prática docente



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

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.

4.4.3.2 A prática docente influenciada por conhecimentos técnicos, formação didática e fatores pessoais

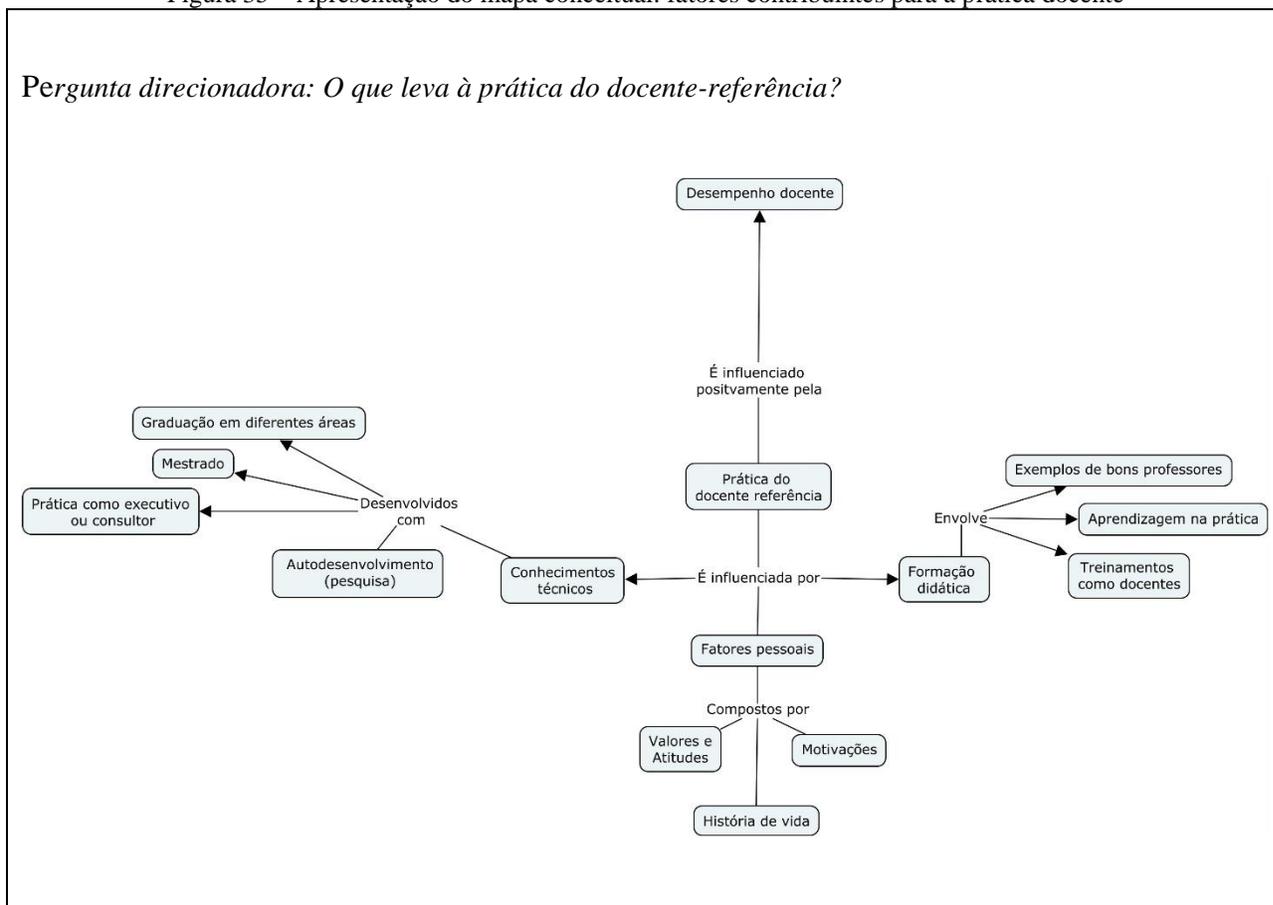
A prática docente, por sua vez, é influenciada por conhecimentos técnicos em Marketing, pela formação didática e por fatores pessoais do docente (Figura 35).

O conhecimento técnico em Marketing do DR é fortemente influenciado pela prática de marketing, seja como executivo, consultor ou empreendedor. A vivência prática em Marketing aumenta o repertório do docente acerca da aplicação das teorias, ampliando assim a identificação e admiração por parte dos alunos. A prática de mercado também atua de forma positiva para a intensificação do sentimento de empatia em relação ao momento vivido pelos estudantes.

A formação em pós-graduação *stricto sensu* tem um efeito positivo tanto na construção de repertório ao longo do tempo, com a atividade de pesquisa, quanto na capacidade de generalização dos casos específicos em teorias e na ilustração de teorias em casos práticos. Grande parte dos docentes-referência mantém a atividade de docência simultaneamente à prática como executivo, consultor ou empreendedor, o que também os ajuda a se manterem atualizados.

Todos os docentes já foram alunos e seus professores-referência influenciaram a forma como lecionam, mas isso não é suficiente. A docência, como profissão, exige desenvolvimento com treinamentos específicos e ajustes constantes ao longo da aprendizagem na prática. Docentes-referência aprendem com os *feedbacks* formais e informais de alunos e coordenadores.

Figura 35 – Apresentação do mapa conceitual: fatores contribuintes para a prática docente



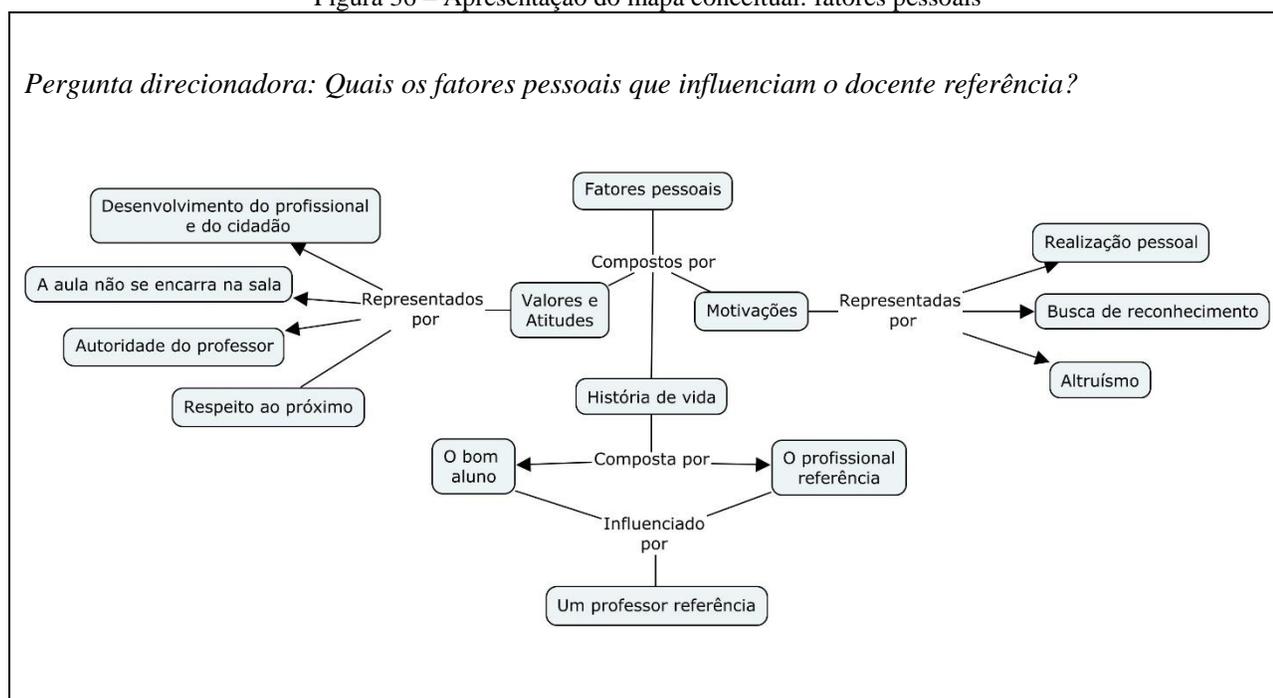
Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

4.4.3.3 Fatores pessoais como influência ao desempenho do docente-referência

Para sistematização do modelo, os fatores pessoais que influenciam o desempenho docente foram divididos entre os valores e atitudes, as motivações e a trajetória do docente (Figura 36). Valores representam as convicções de que um modo específico de conduta é individual ou socialmente preferível a um modo contrário de conduta (Robbins, 2005, p. 54). Já atitudes são afirmações avaliadoras que refletem como um indivíduo se sente em relação a alguma coisa (Robbins, 2005, p. 60). Motivação, por sua vez, pode ser entendida como “o processo responsável pela intensidade, direção e persistência dos esforços de uma pessoa para o alcance de determinada meta” (Robbins, 2005, p. 132).

O docente-referência tem no aprendizado de seus alunos o foco de seu trabalho, vendo-os não só como estudantes, mas como profissionais e cidadãos, construindo relações de respeito mútuo. Ao lidar com profissionais de mercado, o docente-referência compreende que, para que seu trabalho faça sentido, é necessário que o conhecimento seja aprendido e prático, não limitando a relação com os alunos ao tempo em sala e aos tópicos abordados na disciplina. Por mais que veja os alunos como profissionais, ele sabe que sua função não é a de se tornar um amigo; mesmo todos na classe sendo profissionais com repertório, ele é quem detém o maior conhecimento na área específica e é o responsável por ajudar os alunos a aprenderem, posicionando-se com autoridade em sala.

Figura 36 – Apresentação do mapa conceitual: fatores pessoais



Fonte: Elaboração a partir de dados do autor (2019).

O DR torce pelo sucesso dos alunos, tendo esse sucesso e o reconhecimento de sua participação nele como fonte de grande realização pessoal. Dessa forma, sua motivação derivaria da necessidade de realização e de associação. Segundo a teoria das necessidades de McClelland, a necessidade de realização diz respeito à busca de excelência, de se realizar em relação a determinados padrões, de lutar pelo sucesso; a necessidade de associação diz respeito ao desejo de relacionamentos interpessoais próximos e amigáveis (Robbins, 2005). O DR não é indiferente na

realização de seu trabalho, sentindo-se ansioso antes de conhecer uma turma nova, vendo seu estado de excitação aumentar ao longo da disciplina e terminando-a com uma mistura de orgulho pelo dever cumprido e saudade do grupo com que sabe que perderá o contato.

O DR foi um bom aluno em momentos de sua vida e é um profissional-referência na prática de marketing. Seja como aluno ou praticante de marketing, ele foi influenciado por outros docentes-referência, que o chamaram para palestras e aulas e o incentivaram a iniciar um mestrado. Docentes-referência foram influenciados por outros docentes e sentem-se orgulhosos aos verem sua habilidade em influenciar outros profissionais.

5 CONCLUSÃO E COMENTÁRIOS FINAIS

A seguir, serão apresentadas as conclusões e limitações do estudo, suas implicações acadêmicas, gerenciais e sociais e as reflexões finais do pesquisador.

5.1 Conclusões e o modelo conceitual de organização do conhecimento

Este projeto defendeu a tese da influência de importantes fatores, além dos fatores técnicos e didáticos, no desempenho profissional do docente, partindo da seguinte pergunta de pesquisa: *como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação lato sensu de Marketing?* Seu objetivo foi propor um modelo conceitual de organização do conhecimento, identificando, compreendendo e mapeando as contribuições dos diferentes fatores no desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing. Para atingir esse objetivo de pesquisa, este estudo:

- (i) Identificou os professores-referência em cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing;
- (ii) Identificou e sintetizou similaridades e diferenças na formação dos professores-referência;
- (iii) Compreendeu o contexto em que os professores estão inseridos, considerando o apoio que recebem das escolas e dos coordenadores, o regime de trabalho e a forma de remuneração;
- (iv) Compreendeu os fatores que levaram os professores à docência, destacando o processo de formação, a trajetória profissional e os valores pessoais, bem a influência destes em seu desempenho como docente;
- (v) Compreendeu a visão dos professores sobre a educação, os estudantes, seu papel como docente, os desafios da atualização e como estes influenciam sua atividade;
- (vi) Elaborou um modelo conceitual com base na análise da pesquisa empírica à luz do referencial teórico.

O modelo proposto entrega o objetivo da pesquisa, sugerindo que o desempenho docente seja decorrente da prática docente e, esta sim, influenciada pelo conhecimento técnico, formação didática e fatores pessoais, sendo viabilizada pela atuação e respaldo da escola.

A prática docente é influenciada pelo conhecimento técnico que o professor aprendeu em sala de aula como aluno, na prática de Marketing e com a atividade de pesquisa e pela capacidade de crítica, generalização e exemplificação desenvolvida com a pós-graduação *stricto sensu*. É também influenciada por sua formação didática, adquirida em treinamentos formais, com a inspiração em professores-referência durante sua vivência como estudante e com a aprendizagem na prática. Ainda, é influenciada por sua história de vida, seus valores, atitudes e motivações.

O docente-referência quer bem aos alunos como cidadãos e como profissionais, quer ser reconhecido por sua habilidade de ajudar o outro a aprender e pela sua capacidade de transformação da sociedade. Ele sabe que o foco dos alunos não é apenas o saber, mas, principalmente, o saber fazer.

A aprendizagem do estudante está no centro de sua prática, sendo ele um facilitador do processo de aprendizagem, não um facilitador das aulas ou da vida dos estudantes. Ele é o professor, a autoridade legitimada por seu conhecimento e chancelada pelo respaldo dado pela escola.

A atividade docente requer atualização constante, seja em função das alterações nas práticas gerenciais, da mudança do cenário competitivo das escolas de negócio, da evolução da teoria em Marketing ou das mudanças do comportamento da sociedade. O docente-referência compreende esse cenário competitivo e se adequa à nova realidade, colocando-se como responsável de seu desenvolvimento.

Analisando os docentes-referência, apresenta-se como falso o paradoxo entre forma e conteúdo: o desempenho docente depende da prática docente influenciada pelo conhecimento técnico, pelo conhecimento didático e por fatores pessoais, envolvendo uma visão humanística da relação docente – discente e do equilíbrio profissional – cidadão.

5.2 Implicações acadêmicas, gerenciais e sociais e sugestão de futuros estudos

Academicamente, o resultado da pesquisa aumenta o conhecimento acerca dos fatores contribuintes para o desempenho docente em cursos pós-graduação *lato sensu* em Marketing,

sugerindo a influência de fatores técnicos, didáticos e pessoais e destacando a importância do papel da escola. Com a proposição de um modelo, este estudo sugere o aprofundamento do conhecimento em suas diferentes dimensões, envolvendo a prática docente, o conhecimento técnico, a formação didática e os fatores pessoais, com estudos exploratórios e conclusivos. Ainda dentro da pesquisa em Marketing, o aprofundamento da discussão sobre a visão do estudante como cliente de serviços e a educação como produto pode gerar um importante entendimento sobre suas consequências na educação em Marketing e a formação dos futuros profissionais. Dentro da área de Administração de Empresas, estudos em comportamento das organizações poderiam investigar o papel da cultura das escolas no desempenho docente ou investigar os aspectos de liderança na atividade docente em pós-graduação *lato sensu* em Marketing.

Como implicações gerenciais, os aprendizados desta pesquisa podem influenciar a atividade de professores e coordenadores. Coordenadores podem influenciar o processo de treinamento e desenvolvimento de docentes buscando a valorização da centralidade do estudante e o aumento de adoção de diferentes métodos de aprendizagem derivados dos objetivos das aulas e disciplinas; podem também trabalhar de forma a tornar os parâmetros claros para dar maior autonomia para os professores exercerem sua autoridade dentro dos parâmetros definidos. Professores podem refletir sobre seus valores e visão sobre estudantes e a educação em pós-graduação *lato sensu* em Marketing, buscando a melhoria da aprendizagem de seus alunos.

Como implicação social, toda melhoria na educação tem uma resposta positiva na sociedade. Melhores docentes podem resultar em melhores profissionais, o que poderia gerar melhores diagnósticos e planos, com programas de ação mais eficientes, gerando benefícios tanto para as empresas como para a sociedade como um todo. Do ponto de vista de custo social, a melhoria no processo de aprendizado poderia levar ao aumento da eficiência dos cursos, com melhor aproveitamento do investimento realizado.

5.3 Limitações do estudo

Este estudo apresenta limitações inerentes ao método e específicas da pesquisa. Entre as limitações inerentes ao método, as pesquisas qualitativas exploratórias possuem como limitação metodológica a impossibilidade de generalização das conclusões para outros casos não estudados,

o que não representa uma preocupação, uma vez que o objetivo desta pesquisa não é o de buscar normas universais, mas sim, aumentar o conhecimento sobre um assunto ainda pouco explorado.

A análise documental deve levar em consideração o contexto de criação dos documentos. A ferramenta de avaliação de reação (SETE) pode ter limitações pelo efeito halo, no qual os estudantes misturam o nível de agrado com o docente com a avaliação técnica de cada questão da avaliação, além de levar à complacência do professor visando a uma melhor avaliação. Como descrito no método da pesquisa, buscou-se minimizar esse efeito com o uso de uma evidência secundária – a avaliação dos coordenadores. A análise documental também utilizou investigação da formação do docente e sua carreira por meio da análise de currículo Lattes e LinkedIn, utilizando o início das entrevistas com os docentes como forma de evidência secundária desses documentos.

As entrevistas em profundidade podem apresentar como limitações o viés do entrevistador, que leciona nas três instituições envolvidas no projeto e já conhecia quatro dos onze docentes entrevistados e três dos quatro coordenadores; o viés do entrevistado, que poderia não responder corretamente às questões apresentadas (aceitação, imagem, lembrança, intenção em cooperar, compreensão). O pesquisador procurou o distanciamento e a adoção de uma postura hermenêutica, buscando na construção do instrumento de coleta, na condução da entrevista e na análise dos casos a verificação da coerência das declarações dos entrevistados.

A dificuldade de reprodução dos resultados por outros pesquisadores poderia ser considerada também uma limitação, uma vez que fatores subjetivos ou pessoais, como a formação do pesquisador e sua história de vida, influenciam na interpretação dos dados. Contudo, essa possível não reprodutibilidade não deve ser considerada uma limitação, mas sim, uma característica dos métodos interpretativistas.

5.4 Considerações finais

O conceito de competência está ligado ao âmbito, sendo exigido trabalho específico para desenvolvimento de diferentes conhecimentos, habilidades e atitudes em diferentes cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing. Os fatores contribuintes ao desempenho do docente de pós-graduação *lato sensu* podem ser diferentes dos necessários em cursos de graduação ou pós-*stricto*

sensu, devendo ser evitado o juízo de valor na busca de qualquer hierarquização entre docentes e discentes com diferentes necessidades.

Sobre o papel do docente na sociedade, ainda que paire entre alguns entrevistados a preocupação com a perda de prestígio do professor, o orgulho em relação ao exercício da profissão é um reconhecimento *per se*: o ser professor é um símbolo de excelência, fortalecido ainda mais quando aliado à marca de uma escola de prestígio. O papel do docente na sociedade está equilibrado nas forças de manutenção e transformação, entre a cultura e a educação, envolto no contexto político, econômico, legal, sociocultural, tecnológico e ambiental. Uma vez que a mudança é o estado permanente da sociedade, o papel do docente necessitará continuamente de atualização e calibração. De forma extremamente atual, Florestan Fernandes afirmou, no final da década de 1980, ser “decisivo que o educador volte a pensar em como fundir os seus papéis dentro da classe de aula, com os seus papéis dentro da sociedade, para que ele não veja no estudante alguém inferior a ele” (citado por Catani, Miranda, Menezes, & Fischmann, 1987, p. 23). A análise dos casos destacou a presença dessa fusão nos docentes-referência, destacando a centralidade no estudante, o entendimento de seu conhecimento prévio e seu reconhecimento como profissional e cidadão.

Nos docentes-referência, encontraram-se satisfação, orgulho, humildade, empatia e um querer bem ao próximo, destacando a relevância de uma abordagem humanista na educação. O docente-referência gosta de ver o estudante feliz, mas tem a clareza de que esse não é seu objetivo, que corresponde, na verdade, à aprendizagem. Ele é exigente, provocativo e criador de zonas de desconforto, trabalhando não para facilitar a vida do estudante, mas sim, para facilitar a construção de conhecimento e a aprendizagem significativa. A aprendizagem significativa não diz respeito ao espaço sala de aula, mas à vida, considerando a transformação do aluno para a carreira e para a vida.

Do ponto de vista de profissionalismo, a docência exige formação específica, não devendo a posse de título acadêmico ou o cargo ocupado ser visto como qualificador para a profissão. É necessária qualificação técnica, incluindo conhecimento teórico em Marketing, prático e didático. Mais do que isso, é necessária dedicação e entendimento de que o trabalho docente só faz sentido a partir do aprendizado do aluno, não sendo admissível o ensinar sem o aprender.

Ainda do ponto de vista de profissionalismo, um pesquisador atento envolvido com a rotina de coordenação acadêmica deve ter identificado uma potencial dificuldade em equilibrar as

demandas necessárias para o aumento do desempenho docente e formação de professores-referência como a rotina intensa de um executivo em desenvolvimento de carreira. O tempo apareceu em algumas entrevistas e comentários informais após algumas entrevistas como um fator de preocupação de alguns docentes-referência, alinhado com a preocupação quanto ao equilíbrio nos rendimentos mensais, principalmente entre docentes mais novos: o tempo para aprender, o tempo para ensinar, o tempo para praticar e o tempo para se vender como produto para diferentes escolas e clientes.

Este é um trabalho autoral desde sua primeira linha, pois, como doutorando, fui responsável pela escolha de sua temática e abordagem, pela escolha dos autores referenciados e pelos diálogos estabelecidos com eles e entre eles, pelas definições metodológicas e pela análise em si, sempre respaldado pela autoridade, conferida pelo conhecimento, de minha orientadora. Percebo, depois dos 24 meses de elaboração deste trabalho, um grande desenvolvimento como pesquisador, objetivo da elaboração de uma tese de doutoramento, mas também como docente de pós-graduação *lato sensu* em Marketing. Encantei-me com o método, empolguei-me com a relevância da discussão apresentada e inspirei-me com a experiência compartilhada comigo pelos docentes-referência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguiar, J. G. De, & 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*, 13(2), 141–157.
- Ainsbury, R. E. (2016). Education for the next economy - a personal view. In *Education for the next economy* (pp. 1–4). Rotterdam. Recuperado de: <http://hr.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:64028/DS2>
- Alcalde, P., & Nagel, J. (2016). Why does Active Learning improve Student Satisfaction more than Student Performance? A randomized experiment. *International Review of Economics Education*. Recuperado de: <https://ssrn.com/abstract=2687217>
- Anastasiou, L. das G., & Alves, L. P. (2009). *Processo de Ensino na Universidade*. (5ª ed). Joinville: Univille.
- Anderson, Sweeney, & Williams. (2005). *Estatística aplicada à Administração e Economia*. São Paulo: Pioneira Thompson Learning.
- ANMBA. (2018). Recuperado de: <http://anamba.com.br/site2/estatuto-social/>
- Annisette, & Kirkham. (2007). Critical Perspective on Accounting. *Critical Perspective on Accounting*, 1(18), 1–30.
- Apel, K. O. (2000). *Transformação da Filosofia*. São Paulo: Edições Loyola.
- Arcoverde, L. (2016, Junho 21). Contratação de profissionais com MBA deve crescer este ano. *Valor Econômico*. São Paulo. Recuperado de: <http://www.valor.com.br/carreira/4608509/contratacao-de-profissionais-com-mba-deve-crescer-este-ano#>
- Azer, S. A. (2005). The qualities of a good teacher: how can they be acquired and sustained? *Journal of the Royal Society of Medicine*, 98(2), 67–9. Recuperado de: <http://doi.org/10.1258/jrsm.98.2.67>
- Bacellar, F. C. T. (2005). *Contribuições para o ensino de Marketing: revelando e compreendendo a perspectiva dos professores*. (Tese de Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- Bacellar, F. C. T., & Ikeda, A. A. (2006). Marketing professors: paths and perspectives. *European Business Review*, 18(3), 231–242. Recuperado de: <http://doi.org/http://dx.doi.org/DOI: 10.1108/09555340610663746>
- Bacellar, F. C. T., & Ikeda, A. A. (2011). Evolução do ensino de marketing: um breve histórico. *Organizações & Sociedade*, 18(58), 487–511. Recuperao de: <http://doi.org/10.1590/S1984-92302011000300008>
- Bacon, D. R. (2016). Reporting Actual and Perceived Student Learning in Education Research. *Journal of Marketing Education*, 38(1), 3–6. Recuperado de: <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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475317710061>
- Bandeira-de-Melo, R. (2010). Softwares em pesquisa qualitativa. In *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (p. 460). São Paulo: Saraiva.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barker, R. T., & Stowers, R. H. (2005). Learning from our students: Teaching strategies for MBA professors. *Business Communication Quarterly*, 68(4), 481–487. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/108056990506800407>
- Bastos, A. V. B., Tourinho, E. Z., Yamamoto, O. H., & Menandro, P. R. M. (2011). Réplica 1 - formar docentes: em que medida a Pós-Graduação cumpre esta missão? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1152–1160. Recuperado de: <http://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600011>
- Beishuizen, J. J., Hof, E., van Putten, C. M., Bouwmeester, S., & Asscher, J. J. (2001). Students' and teachers' cognitions about good teachers. *The British Journal of Educational Psychology*, 71(2), 185–201. Recuperado de: <http://doi.org/Doi.10.1348/000709901158451>
- Bennett, N., & Lemoine, G. J. (2014). What a difference a word makes: understanding threats to performance in a VUCA world. *Business Horizons*, 57(3), 311–317. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.bushor.2014.01.001>
- Bhattacharjey, 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. (Tese de Doutorado). Recuperado de: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/12/12139/tde-27042016-121119/pt-br.php>
- Blackboard. (2017). Recuperado de: <http://www.blackboard.com/>.
- Boeira, S. L., & Vieira, P. F. (2010). Estudos organizacionais: dilemas paradigmáticos e abertura interdisciplinar. In R. Bandeira-de-Melo, A. B. da Silva, & C. K. Godoi (Orgs.), *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (2ª ed, p. 460). São Paulo: Saraiva.
- Bonwell, C., & Eison, J. (1991). *Active Learning. Creating excitement in the Classroom*. B. Hollister (Org.) *ASHE-ERIC Higher Education Report*. Washington: The George Washington University.
- Boutinet, J. P. (2002). *Antropologia do Projeto* (5ª ed). Porto Alegre: Artmed Editora.
- Boyatzis, R. E., & Kolb, D. A. (1995). From learning styles to learning skills: the executive skills profile. *Journal of Managerial Psychology*, 10(5), 3–17. Recuperado de: <http://doi.org/10.1108/02683949510085938>
- Brannen, J. (2005). Mixing Methods: The Entry of Qualitative and Quantitative Approaches into the Research Process. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(3), 173–184. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/13645570500154642>

- Burch, R. (2014). Charles Sanders Peirce. In *Stanford Encyclopedia of Philosophy*. Recuperado de: <http://plato.stanford.edu/entries/peirce/>
- Campomar, M. (1991). Do uso de “estudo de caso” em pesquisas para dissertações e teses em administração. *Revista de Administração*, 26(3), 95–97. Recuperado de: [http://www.pessoal.utfpr.edu.br/luizpepplow/disciplinas/metodologia/O uso de estudos de caso.pdf](http://www.pessoal.utfpr.edu.br/luizpepplow/disciplinas/metodologia/O%20uso%20de%20estudos%20de%20caso.pdf)
- Carvalho, J. A. de, Carvalho, M. P. de, Motta, M. A., & Aguiar, F. (2010). Andragogia: considerações sobre a aprendizagem do adulto. *REMPEC*, 3(1), 78–90.
- Catani, D. B., Miranda, H. T. de, Menezes, L. C. de, & Fischmann, R. (1987). *Universidade, escola e formação de professores*. São Paulo: Editora Brasiliense.
- Christie, P. J. (2000). 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. *Indian Journal of Research*, 4(6), 263–267.
- Cmap Tools. (2019). Recuperado de: <https://cmap.ihmc.us/cmaptools/>
- Connell, R. (2009). Good teachers on dangerous ground: towards a new view of teacher quality and professionalism. *Critical Studies in Education*, 50(3), 213–229. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/17508480902998421>
- Correa, M. V. P., & Lourenço, M. L. (2015). A constituição da identidade dos professores de Pós-Graduação de IES públicas e privadas: um estudo a partir das relações de poder e papéis em organizações. *Cadernos EBAPE.BR*, 14(4), 858–871.
- Coutelle, J. E. (2014, Dezembro 1). Herói ou Vilão? *Semesp*. Recuperado de: <http://www.semesp.org.br/site/heroi-ou-vilao/>
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative Inquiring & Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2ª ed). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Csikszentmihalyi, M. (2014). *The System Model of Creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Dordrecht: Springer. Recuperado de: <http://doi.org/10.1007/978-94-017-9085-7>
- Cunha, M. I. da. (2006). Docência na universidade, cultura e avaliação institucional: saberes silenciados em questão. *Revista Brasileira de Educação*, 11(32), 258–271. Recuperado de: <http://doi.org/10.1590/S1413-24782006000200005>
- Datar, S., Garvin, D., & Cullen, P. (2010). *Rethinking the MBA*. Boston: Harvard Business School Publication Corp.
- David, F. R., David, M. E., & David, F. R. (2011). What are business schools doing for business today?. *Business Horizons*, 54(1), 51–62. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.bushor.2010.09.001>
- Denzin, N., & Lincoln, Y. (2000). *Handbook of Qualitative Research*. Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Dewey, J. (2009). Education as engineering. *Journal of Curriculum Studies*, 41(1), 1–5.

Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/00220270802169345>

- Dias, G., Becker, G., Dutra, J., Ruas, R., & Ghedine, T. (2008). Revisando a noção de competências na produção científica em Administração: avanços e limites. In J. Dutra, M. T. L. Fleury, & R. Ruas (Orgs.), *Competências: conceitos, métodos e experiências*. (pp. 9–30). São Paulo: Atlas.
- 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. *Educational research and reviews*, 13(1), 1–11. Recuperado de: <http://doi.org/10.5897/ERR2017.3313>
- Edmondson, A., & Mcmanus, S. E. (2007). Methodological Fit in Management. *Academy of Management Journal*, 32(4), 1155–1179.
- 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. Recuperado de: <http://doi.org/10.3200/JOEB.84.5.304-312>
- ENEM. (2009). *Matriz de referência para o ENEM 2009*. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=841-matriz-1&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192
- Escrivão Filho, E., & Ribeiro, L. R. de C. (2008). Inovando no ensino de administração: uma experiência com a aprendizagem baseada em problemas (PBL). *Cadernos EBAPÉ.BR*, 6(spe), 01–09. Recuperado de: <http://doi.org/10.1590/S1679-39512008000500004>
- ESPM Institucional. (2019). Recuperado de: <https://www.espm.br/a-espm/visao-institucional/>
- 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. Recuperado de: <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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475317724844>
- FGV Institucional. (2019). Recuperado de: <https://portal.fgv.br/institucional>
- FIA. (2019). Recuperado de: <https://fia.com.br/>
- 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. In *Twenty-second Americas Conference on Information Systems*. San Diego, CA.
- Field, A. (2009). *Discovering Statistics Using SPSS*. Sage Publication, 58. Recuperado de: <http://doi.org/10.1234/12345678>

- Finch, D., Nadeau, J., & O'Reilly, N. (2013). The future of Marketing education: a practitioner's perspective. *Journal of Marketing Education*, 35(1), 54–67. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475312465091>
- Fino, C. N. (2001). Vygotsky e a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP): três implicações pedagógicas. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 273–291. Recuperado de: <http://www3.uma.pt/carlosfino/Documentos/ZonaDesenvolvimentoProximal.pdf>
- Fischer, A. L., Dutra, J. S., Nakata, L., & Ruas, R. (2008). Absorção do conceito de competência em gestão de pessoas: a percepção dos profissionais e as orientações adotadas pelas empresas. In J. S. Dutra, Fleury, M. T. L., & R. Ruas (Orgs.), *Competências: conceitos, métodos e experiências* (pp. 31–50). São Paulo: Atlas.
- Flick, U. (2004). *Uma introdução à pesquisa qualitativa*. (2ª ed). Porto Alegre: Bookman.
- Folha de S. Paulo. (2014, Junho 14). Recuperado de: <http://www1.folha.uol.com.br/esporte/folhanacopa/2014/03/1433109-obras-em-estadios-da-copa-do-mundo-somam-oito-mortes.shtml>
- Fontana, A., & Frey, J. (2000). The Interview: from structured questions to negotiated text. In N. Denzin & Y. Lincoln (Orgs.), *Handbook of Qualitative Research* (2ª ed, pp. 645–672). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Freire, P. (1982). Virtudes do Educador. In *Vereda - Centro de Estudos em Educação*. Recuperado de: <http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/1475>
- Freire, P. (1996). *Pedagogia da Autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. (25ª ed). São Paulo: 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. Recuperado de: from <http://cornerstone.lib.mnsu.edu/ie-fac-pubs>
- Gallagher, S. (2016). *The Future of University Credentials*. Cambridge: Harvard Education Press.
- Galli, G. V. (2012). *A educação continuada na constituição da pessoa do gestor em Marketing contemporâneo*. (Tese de Doutorado). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre. Recuperado de: <http://meriva.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2685/1/000446165-Texto+Completo-0.pdf>
- Gardner, H. (1993). *Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Ginzburg, C. (2008). Chaves do Mistério: Morelli, Freud e Sherlock Holmes. In U. Eco & T. Sebeok (Orgs.), *O Signo de Três: Dupin, Holmes, Peirce* (pp. 89–129). São Paulo: Perspectiva.
- Godoi, C. K., Bandeira-de-Melo, R., & Silva, A. B. da. (2010). *Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (2ª ed.). São Paulo: Saraiva.
- Godoi, C. K., & Mattos, P. L. C. L. de. (2006). Entrevista qualitativa: instrumento de pesquisa e evento dialógico. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Melo, & A. B. da Silva (Orgs.), *Pesquisa*

Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos (pp. 301–323). São Paulo: Saraiva.

- Godoy, A. S. (2010). Estudo de caso qualitativo. In C. K. Godoi, R. Bandeira-de-Melo, & A. B. da Silva (Orgs.), *Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos* (2ª ed, p. 115). São Paulo: Saraiva.
- Goldenberg, M. (1997). *A arte de pesquisar* (12ª ed.). Rio de Janeiro: Record.
- Gould, S. J. (1993). *A falsa medida do homem*. São Paulo: Martins Fontes.
- Grabinger, S., Dunlap, J., & Duffield, J. (1997). Rich environments for active learning in action: Problem based learning. *Alt-J*, 5(2), 5–17. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/0968776970050202>
- Gregor, S. (2006). The nature of theory in information systems. *MIS Quarterly*, 30(3), 611–642.
- 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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475312450385>
- Gruber, V., & Schlegelmilch, B. B. (2013). Integration and exchange: how executive MBA students envision ethics education. *Journal of Marketing Education*, 35(2), 95–106. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475313490169>
- Guia do MBA*. (2017). São Paulo. Recuperado de: <http://especiais.estadao.com.br/guidomba/>
- 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. Recuperado de: <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. Recuperado de: <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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1016/j.neuron.2011.07.001>
- Huang, Y. C., & Lin, S. H. (2014). Assessment of charisma as a factor in effective teaching. *Educational Technology and Society*, 17(2), 284–295.
- Ikeda, A. 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. (2009). *Contemporary theories of learning. ... Exhibitions for Lifelong Learning*. Recuperado de: <http://doi.org/10.1037/h0039426>
- Illeris, K. (2013). Uma compreensão abrangente sobre a aprendizagem humana. In K. Illeris

- (Org.), *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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475313485586>
- Joaquim, N. F., & Vilas Boas, A. A. (2011). Tréplica - Formação docente ou científica: o que está em destaque nos programas de pós-graduação? *Revista de Administração Contemporânea*, 15(6), 1168–1173. Recuperado de: <http://doi.org/10.1590/S1415-65552011000600013>
- Jucá, F. (2014). *Expertise em aprender*. São Paulo: Papyrus 7 Mares.
- Jucá, R. (2015). *A pirâmide do fazer acontecer: 5 passos para trazer mais resultados, em menos tempo e com mais satisfação*. São Paulo: Papyrus 7 Mares.
- 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, Moldovo. Recuperado de: [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)
- Karawejczyk, T. C. (2015). Formação gerencial: uma análise da oferta dos programas de pós-graduação lato sensu de Gestão Empresarial do Rio Grande do Sul. *Cadernos EBAPE.BR*, 13(4), 872–893. Recuperado de: <http://doi.org/10.1590/1679-395117900>
- Kerr, G., & Kelly, L. (2017). IMC education and digital disruption. *European Journal of Marketing*, 51(3), 406–420. Recuperado de: <http://doi.org/10.1108/EJM-08-2015-0603>
- Kinchin, I. M., Lygo-Baker, S., & Hay, D. B. (2008). Universities as centres of non-learning. *Studies in Higher Education*, 33(1), 89–103. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/03075070701794858>
- Kliatchko, J. (2008). Revisiting the IMC construct - a revised definition and four pillars. *International Journal of Advertising*, 27(1), 133–160.
- 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. Recuperado de: <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.
- Kotler, P., & Levy, S. J. (1969). Broadening the concept of marketing. *Journal of Marketing*, 33(1), 10–5. Recuperado de: <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/12309673>
- 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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475313495857>

- Kühl, M. R., Maçaneiro, M. B., Cunha, J. C. da, & Cunha, S. K. da. (2013). O valor das competências docentes no ensino da Administração. *Revista de Administração*, 48(4), 783–799. Recuperado de: <http://doi.org/10.5700/rausp1121>
- Lato-Sensu: Saiba Mais*. (2016). Recuperado de: from <http://portal.mec.gov.br/pos-graduacao/pos-lato-sensu>
- Levy, S. J. (2005). The evolution of qualitative research in consumer behavior. *Journal of Business Research*, 58(3 SPEC. ISS.), 341–347. Recuperado de: [http://doi.org/10.1016/S0148-2963\(03\)00107-3](http://doi.org/10.1016/S0148-2963(03)00107-3)
- Liao, L. F., & Liao, L. (2007). A flow theory perspective on learner motivation and behavior in distance education. *Distance Education*, 27 (1). Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/01587910600653215>
- Luck, D. (1969). Broadening the concept of marketing. Too far. *The Journal of Marketing*, 33(3), 53–55. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/10.2307/1248482>
- Machado, L. B., Azevedo, M. F. de, & Freire, S. B. (2013). O bom professor universitário nas representações sociais de estudantes de pedagogia. *Roteiro*, 38(2), 311–336.
- Machado, N. J. (2001). A Universidade e a organização do conhecimento: a rede, o tácito, a dádiva. *Estudos Avançados*, 15(42), 333–352. Recuperado de: <http://doi.org/10.1590/S0103-40142001000200018>
- Machado, N. J. (2011). *Epistemologia e didática* (7ª ed). São Paulo: Cortez.
- Machado, N. J. (2015). *Conhecimento como um valor*. São Paulo: LF - Livraria da Física.
- Machado, N. J. (2016). *Educação: Cidadania, projetos e valores*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Machado, N. J. (2016a). *A formação do professor*. São Paulo: Livraria da Física.
- Machado, N. J. (2016b). *Educação: Autoridade, Competência e Qualidade*. São Paulo: Escrituras Editora.
- Machado, N. J. (2017). *Disciplina de tópicos de epistemologia e didática ministradas na FE-USP*. São Paulo.
- Marshall, C., & Rossman, G. (1995). *Designing qualitative research* (2nd ed). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc. Recuperado de: http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=RbqXGjKHALoC&oi=fnd&pg=PR1&dq=Designing+Qualitative+Research&ots=BMdEvq_81-&sig=1cv3ycBDj-CjGxsFCUfheGtCrjk
- Martínez, M. C., Branda, S., & Porta, L. (2013). ¿Como enseñan los buenos docentes? Fundamentos y valores. *Journal for Educators, Teachers and Trainers*, 4(2), 26–35.
- Martins, G. D. A., & Theóphilo, C. (2009). *Metodologia da investigação científica para ciências sociais aplicadas* (2ª ed.). São Paulo: Editora Atlas.
- Mayring, P. (2000). Qualitative Content Analysis. In *Forum Qualitative Sozialforschung* (v. 1, pp. 1–7). Berlin. Recuperado de: <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs0002204>
- Mayring, P. (2014). *Qualitative content analysis. Theoretical foundation, basic procedures and*

- software solution*. Klagenfurt: Beltz. Recuperado de:
http://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/39517/ssoar-2014-mayring-Qualitative_content_analysis_theoretical_foundation.pdf?sequence=1
- MBA Marketing FGV. (2019). Recuperado de: <https://mgm-saopaulo.fgv.br/videos/prof-luis-carlos-seixas-de-sa-marketing>
- MBA Marketing FIA. (2019). Recuperado de: <https://fia.com.br/mba/marketing/>
- MBA students embrace new curriculum, now it place at Johson at Cornell University. (2015, Março 2). *SC Johnson College of Business*. Recuperado de:
<http://www.johnson.cornell.edu/About/Newsroom/Article-Detail/ArticleId/38300/MBA-Students-Embrace-New-Curriculum-Now-in-Place-at-Johnson-at-Cornell-University>
- MEC. (2007). *Resolução N° 1 de 8 de junho de 2007*. Recuperado de:
http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces001_07.pdf
- Melland, H. I. (1996). Great researcher... good teacher? *Journal of Professional Nursing*, 12(1), 31–38.
- Mentimeter. (2017). Recuperado de: <https://www.mentimeter.com/>
- Miller, B. Y. P. (1987). Ten characteristics of a good teacher. *Journal English Teaching Forum*, 25(1), 1–3.
- Mind Meister. (2019). Recuperado de: <https://www.mindmeister.com>
- 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. Recuperado de: <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 Gestao de Negocios*, 15(48), 462–480. Recuperado de:
<http://doi.org/10.7819/rbgn.v15i48.1351>
- Moodle. (2017). Recuperado de: https://docs.moodle.org/all/pt_br/Sobre_o_Moodle
- 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. Recuperado de:
<http://doi.org/10.19173/irrodl.v18i1.2637>
- Moreira, M. A. (1996). Modelos Mentais. *Insvetigações em ensino de ciências*, 1(3), 193–232.
- Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Brasília: UNESCO.
- Muff, K. (2013). Developing globally responsible leaders in business schools. *Journal of Management Development*, 32(5), 487–507. Recuperado de:
<http://doi.org/10.1108/02621711311328273>
- Naudé, P., Henneberg, S., & Jiang, Z. (2010). Varying routes to the top: identifying different strategies in the MBA marketplace. *Journal of the Operational Research Society*, 61(8),

1193–1206. Recuperado de: <http://doi.org/10.1057/jors.2009.75>

Noffs, N. D. A., & Rodrigues, C. M. R. (2011). Andragogia na psicopedagogia: a atuação com adultos. *Rev. Psicopedagogia*, 28(87), 283–292.

O que te assusta? (2014). São Paulo. Recuperado de: <https://www.facebook.com/TalentMarcel>

Ongaratto, N. (2015, Dezembro 9). ESPM lança três cursos de Pós-Graduação. *Investimentos e Notícias*. São Paulo. Recuperado de: <http://www.investimentosenoticias.com.br/financas-pessoais/carreiras-e-cursos/espm-lanca-tres-cursos-de-pos-graduacao>

Onwuegbuzie, A. J., & Leech, N. L. (2005). On becoming a pragmatic researcher: the importance of combining quantitative and qualitative research methodologies. *International Journal of Social Research Methodology*, 8(5), 375–387. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/13645570500402447>

Pimenta, S. G., & Anastasiou, L. G. C. (2002). *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez.

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.

Plickers. (2017). Recuperado de: <https://www.plickers.com/>

Polanyi, M. (1983). *The tacit dimension*. Gloucester: Peter Smith.

Polanyi, M. (1993). *Personal knowledge*. Londres: Routledge.

Popper, K. (1975). *Conhecimento objetivo*. Itatiaia: Eduso.

Pós lato sensu ESPM SP. (2019). Recuperado de: <https://www.espm.br/educacao-continuada/sao-paulo/>

Puentes, R. V., Aquino, O. F., & Quillici Neto, A. (2009). Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência. *Educar Em Revista*, (34), 169–184.

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. Recuperado de: <https://www.scopus.com/inward/record.uri?eid=2-s2.0-84928690376&partnerID=40&md5=d81db7d083fcdcc54b8eaf88d72b37a9>

Reisenwitz, T. H. (2016). Student evaluation of teaching. *Journal of Marketing Education*, 38(1), 7–17. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475315596778>

Remenyi, D. (1996). So you want to be an academic researcher in business and management studies. *South African Journal of Business Management*, 27, 22–25.

Robbins, S. (2005). *Comportamento Organizacional* (11ª ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.

Rogers, J. (2011). *Aprendizagem de adultos*. Porto Alegre: Bookman.

- Romanini, V. (2005). Cifra que se revela. *Caligrama*, 1(2), 14. Recuperado de: <http://doi.org/10.11606>
- Rosa, J. A. (2012). Marketing education for the next four billion: challenges and innovations. *Journal of Marketing Education*, 34(1), 44–54. Recuperado de: <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. Recuperado de: <http://doi.org/10.5585/remark.v13i4.2701>
- 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? Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/0273475317712765>
- Schramm, W. (1971). Notes on case studies of instructional media projects. *Working Paper for the Academy for Educational Development*, 1–43. Recuperado de: <http://www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/contentdelivery/servlet/ERICServlet?accno=ED092145>
- Seaton, P., & Theile, L. (2006). Practice make pedagogy - John Dewey and skills-based sustainability education. *International Journal of Sustainability in Higher Education*, 17(1), 54–67. Recuperado de: <http://doi.org/10.1108/IJSHE-09-2014-0127>
- 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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1080/08832323.2015.1038979>
- Selltiz, C. (1974). *Método de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda.
- Semprini, A. (2010). *A marca pós-moderna*. São Paulo: Estação das Letras e Cores. (2ª ed). São Paulo: Estação das Letras e Cores.
- Sharma, C. L. (1995). Essentials of effective teaching. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 15(6), 68–85. Recuperado de: <http://doi.org/http://dx.doi.org/10.1108/01443331211201789>
- Stevens, S. S. (1946). On the Theory of Scales of Measurement. *Science*, 103(2684), 677–680. Recuperado de: <http://doi.org/10.1126/science.103.2684.677>
- Sthem Brasil 2015. (2015). Recuperado de: <http://www.semesp.org.br/site/sthem-brasil-2015/>
- Stowers, R. H., & Barker, R. T. (2002). Top ten tips in teaching communication to executive MBA students. *Business Communication Quarterly*, 63(3), 65–75.
- 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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/1745691616650284>
- Swiatkiewicz, O. (2014). Competências transversais, técnicas ou morais: um estudo exploratório sobre as competências dos trabalhadores que as organizações em Portugal mais valorizam.

Cadernos EBAPE.BR, 12(3), 633–687. Recuperado de: <http://doi.org/10.1590/1679-395112337>

- 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.
- Telles, R. (2001). A efetividade da matriz de amarração de Mazzon nas pesquisas em Administração. *Revista de Administração*, 36(4), 64–72. Recuperado de: <http://doi.org/10.1929667-00-0>
- 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. Recuperado de: <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. Recuperado de: <http://doi.org/10.1177/10562902026003002>
- Torres, J., & Vasconcelos, C. (2015). Natureza da ciência e modelos científicos: um estudo com futuros professores do ensino básico. *Interações*, 39(1), 460–471.
- Varela, O., Burke, M., & Michel, N. (2013). The development of managerial skills in MBA programs: A reconsideration of learning goals and assessment procedures. *Journal of Management Development*, 32(4), 435–452. Recuperado de: <http://doi.org/10.1108/02621711311326400>
- Vogt, M. S. L., & Alves, E. D. (2005). Revisão teórica sobre a educação de adultos para uma aproximação com a andragogia. *Educação*, 30(2), 195–214.
- Wood Jr., T., & Cruz, J. F. P. (2014). MBAs: cinco discursos em busca de uma nova narrativa. *Cadernos EBAPE.BR*, 12(1), 26–44. Recuperado de: <http://doi.org/10.1590/S1679-39512014000100004>
- Yin, R. K. (1998). How to do better case studies. In L. Bickman & D. J. Rog (Orgs.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2nd ed., p. 661). Thousand Oaks: SAGE Publications Inc.
- Yin, R. K. (2009). Case study research: design and methods. In L. Bickman & D. J. Rog (Orgs.), *The SAGE Handbook of Applied Social Research Methods* (2nd ed., v. 5, p. 661). Thousand Oaks: Sage Publications. Recuperado de: <http://doi.org/10.1097/FCH.0b013e31822dda9e>
- Yin, R. K. (2015). *Estudo de caso: planejamento e métodos* (5ª ed.). Porto Alegre: Bookman.

ANEXO A – PROTOCOLO DE PESQUISA

Este protocolo de pesquisa foi elaborado inspirado pela estrutura básica proposta por Yin (2014) composta de 4 partes: visão geral do estudo de caso; procedimento de coleta de dados; considerações sobre a análise do caso; referências.

Visão geral do estudo de caso

Este estudo de caso corresponde a pesquisa empírica da tese do Prof. Ms. Alexandre Borba Salvador, estudante do doutorado em administração de empresas na FEA-USP, ingressante em 2016, sob orientação da Prof. Dra. Ana Akemi Ikeda. O exame de qualificação do candidato ocorreu em outubro de 2017 com banca formada pelo Prof. Dr. Edson Crescitelli, Prof. Dr. Francisco Serralvo, sob coordenação da orientadora.

A1. Pergunta de Pesquisa e Objetivo

Este projeto defende a tese que diferentes fatores, além dos técnicos e didáticos, influenciam o desempenho profissional do docente, definindo a seguinte pergunta de pesquisa: como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing?

Seu objetivo principal é “propor um modelo conceitual a partir da identificação, compreensão e mapeamento da contribuição dos diferentes fatores no desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing”.

Para o atingimento desse objetivo de pesquisa esse estudo se apoiará nas seguintes etapas:

Identificar os professores referência em cursos de marketing de pós-graduação *lato sensu*;

Identificar e sintetizar similaridades e diferenças na formação dos professores referência;

Compreender o contexto em que os professores estão inseridos, considerando o apoio que recebem das escolas e dos coordenadores, o regime de trabalho e a forma de remuneração;

Compreender os fatores que levaram os professores à docência, destacando o processo de formação, a trajetória profissional e os valores pessoais, bem como sua influência em seu desempenho como docente;

Compreender a visão dos professores sobre a educação, sobre os estudantes, sobre seu papel como docente, os desafios da atualização e como esses influenciam sua atividade;

Elaborar o modelo conceitual com base na análise da pesquisa empírica a luz do referencial teórico.

A2. Justificativa

Este estudo se justifica (i) pelo aumento do interesse nas recentes mudanças em ensino e aprendizagem para adultos, (ii) pela crescente demanda dos cursos de pós-graduação *lato sensu* em Marketing seguida da necessidade de atualização do modelo atual, (iii) pela relevância do papel dos docentes na transformação da educação e (iv) pela ausência de pesquisas que considerem os fatores contribuintes para o bom desempenho de professores de Marketing em cursos de pós-graduação *lato sensu* neste contexto de mudanças.

A3. Contribuição

Este trabalho, se propõe a promover a formação do conhecimento científico ao revelar os fatores contribuintes para a formação de bons professores considerando tanto aspectos explícitos (Popper, 1975) como tácitos (Polanyi, 1993). Do ponto de vista de aplicação, poderá favorecer reflexões pessoais sobre o ser docente, resultando em um melhor desempenho profissional e maior contribuição para o processo de aprendizagem. Sob a ótica social, poderá significar significa uma economia de recurso com o melhor aproveitamento do tempo disponível para o processo de ensino e aprendizagem.

A4. Estrutura da pesquisa empírica

Com o problema de pesquisa definido como “como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing?” e com o objetivo principal de “propor um modelo conceitual de organização do conhecimento, identificando, compreendendo e mapeando as contribuições dos diferentes fatores no desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação *lato sensu* de Marketing”, este trabalho visa aumentar a familiarização com os fatores que influenciam o desempenho docente e obter uma nova compreensão a luz da pesquisa para propor um novo entendimento, enquadrando-se como um estudo exploratório, qualitativo, com uso de estudo de casos múltiplos.

O estudo de caso será composto de análise documental e entrevistas em profundidade (Bardin, 2009; M. Campomar, 1991; Flick, 2004; A. Ikeda, 2009; Yin, 2009, 2015). A tabela 1 ilustra as principais definições deste projeto de pesquisa.

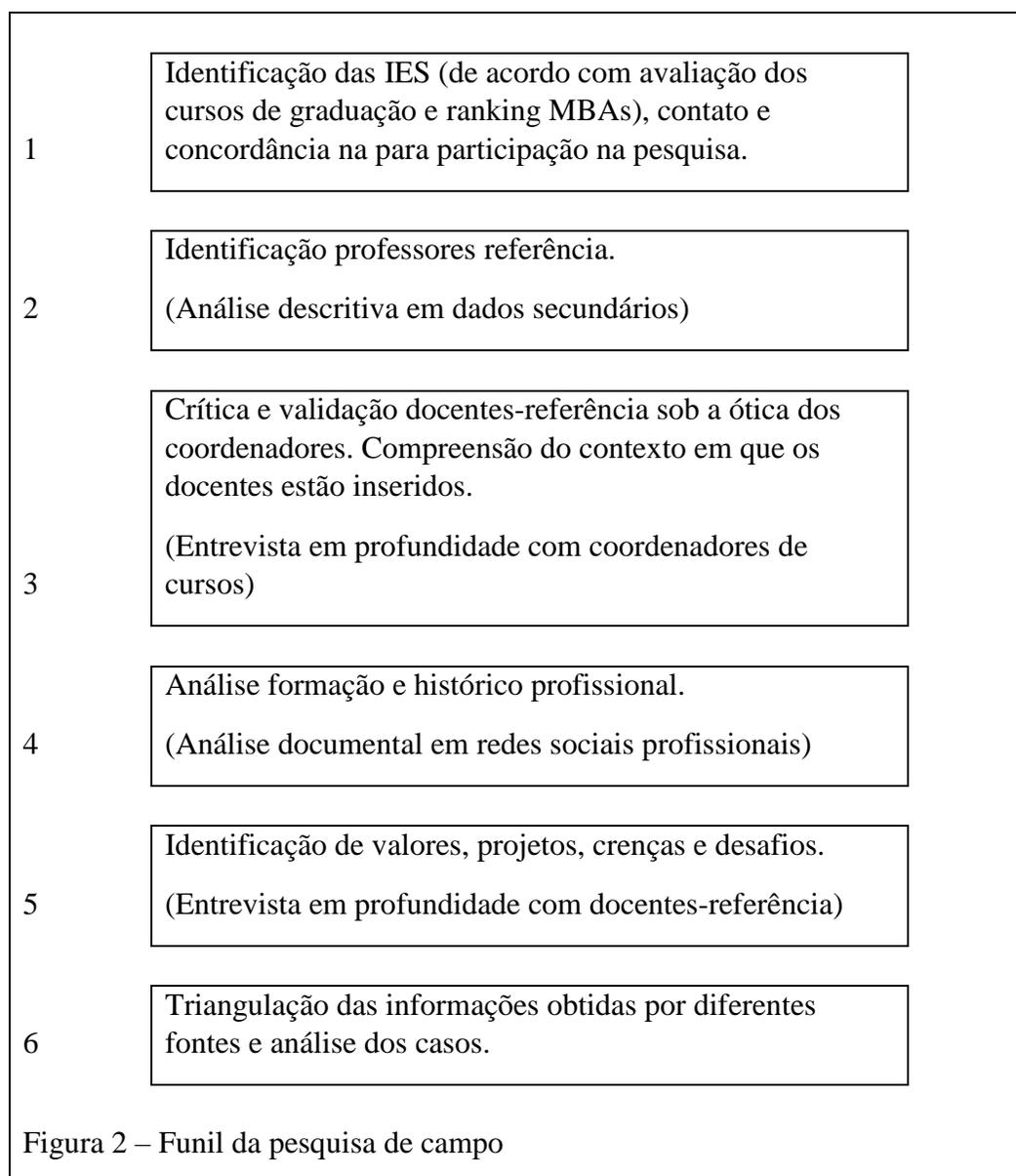
Tabela 1

Definições da pesquisa do projeto de pesquisa

Conceito e Paradigma	Exploratória (Onwuegbuzie & Leech, 2005; Selltiz, 1974) Interpretativista qualitativa (Boeira & Vieira, 2010; Ginzburg, 2008; Godoi et al., 2010; A. Ikeda, 2009; Levy, 2005; Remenyi, 1996).
----------------------	--

Estratégia	Estudo de caso múltiplo integrado (M. C. Campomar, 1991; W. Creswell, 2007; Yin, 2009, 2015).
Procedimento de coleta e análise	Análise documental de dados secundários oriundos de relatórios avaliações de professores e lattes dos professores (Flick, 2004) Entrevistas em profundidade com coordenadores de cursos e professores (Flick, 2004; Godoi et al., 2010; A. Ikeda, 2009).

O funil conceitual desta pesquisa tem como unidade de análise o docente, e investiga os diferentes fatores que influenciam em seu desempenho considerando o ambiente da pós-graduação *lato sensu* em Marketing (Figura 2).



A Figura 3 ilustra a matriz amarração desta pesquisa empírica por meio de estudo de caso, destacando seu modelo conceitual, pergunta e objetivo de pesquisa e as principais fontes de evidência, formas de coleta e análise. Ao final todas as análises globais serão realizadas pela triangulação das informações de diferentes fontes. Um modelo é uma representação da realidade, uma abstração que nos ajuda a compreender o objeto de interesse (Aguiar & Correia, 2013; Moreira, 1996; Torres & Vasconcelos, 2015), apresentando limitações e imprecisões. Existe uma área de intersecção entre as variáveis, contudo elas serão apresentadas de forma isolada para facilitar a comunicação.

Modelo Conceitual	Principais Referências	Fonte de Evidência		Forma de Coleta		Análise	
		Principal	Secundária	Evidência Principal	Evidência Complementar	Evidência Principal	Evidência Complementar
	<p>Pergunta: como os diferentes fatores contribuem para o desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação lato sensu de Marketing?</p> <p>Objetivo: Propor um modelo conceitual de organização do conhecimento, identificando, compreendendo e mapeando as contribuições dos diferentes fatores no desempenho dos docentes em cursos de pós-graduação lato sensu de Marketing.</p>	Lattes / Linked In	Declaração	Pesquisa Documental	Entrevista em Profundidade	Análise de conteúdo	Análise qualitativa de conteúdo
		Declaração	-	Entrevista em Profundidade	-	Análise qualitativa de conteúdo	-
		Lattes / Linked In	Declaração	Pesquisa Documental	Entrevista em Profundidade	Análise de conteúdo	-
		Lattes / Linked In	Declaração	Pesquisa Documental	Entrevista em Profundidade	Análise de conteúdo	Análise qualitativa de conteúdo
Lattes / Linked In	Declaração	Pesquisa Documental	Entrevista em Profundidade	Análise de conteúdo	Análise qualitativa de conteúdo	Análise qualitativa de conteúdo	
Declaração	-	Entrevista em Profundidade	-	Análise qualitativa de conteúdo	-		
Declaração	Pesquisa Desempenho	Entrevista em Profundidade	Análise Documental	Análise qualitativa de conteúdo	Análise Descritiva		
Pesquisa Desempenho	Declaração Coordenador	Pesquisa Documental	Entrevista em Profundidade	Análise Descritiva	Análise qualitativa de conteúdo		

Figura 3 - Matriz de Amarração

Procedimento de Coleta

O procedimento de coleta desta pesquisa envolve a identificação das escolas e dos docentes referência, desenvolvimento dos procedimentos e instrumentos de coleta.

B1. Identificação das Escolas e dos docentes referência

A unidade de análise do estudo de caso da pesquisa é representada pelo docente. Como fonte de evidências sua avaliação de desempenho pela perspectiva dos estudantes, a validação de seu nome como docente referência pelo coordenador, a análise documental de sua formação e

produção e sua entrevista em profundidade para investigação final dos saberes acadêmicos, técnicos e vivenciais.

O acesso aos docentes depende a colaboração da instituição com a realização da pesquisa. A instituição precisa fornecer e autorizar a utilização dos dados das pesquisas internas de avaliação dos docentes. Dessa forma, serão inicialmente convidadas a participar do estudo as Escolas de Negócio com maior tradição em São Paulo em cursos de Administração que tenham pós-graduação *lato sensu* em Marketing.

Escolas de negócio

De forma a aumentar os aspectos de validade de constructo, não só as escolas de negócio selecionadas devem aparecer na relação das melhores escolas de negócio, como também estarem 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). Será enviado carta convite para as instituições:

Fundação Getúlio Vargas

Fundação Instituto de Administração

Escola Superior de Propaganda e Marketing

Insper

Docentes referência

Esse estudo se apoiará na análise de dados secundários da avaliação do professor sob a perspectiva dos alunos por meio do instrumento de avaliação de ensino (SETE), utilizando para tal as avaliações já realizadas pelas escolas de negócios.

Será solicitado para as instituições a relação das avaliações docentes dos anos de 2016 e 2017 dos professores de disciplinas relacionadas a Marketing em cursos de pós-graduação em Marketing.

Para identificação de professores do curso, serão considerados os professores que lecionaram mais de uma disciplina no período, podendo ser a mesma disciplina em diferentes turmas, diferentes disciplinas na mesma turma ou diferente disciplinas em diferentes turmas.

Aulas identificadas pela escola como palestras serão desconsideradas.

Serão 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).

Os professores serão ordenados em ordem decrescente das avaliações médias das avaliações dos professores, desconsiderando-se as notas atribuídas aos cursos e aos alunos.

A partir da ordenação, serão considerados os professores pertencentes ao primeiro quartil para a validação com os coordenadores dos cursos.

Coordenadores e o próprio pesquisador serão considerados como *outliers*. Uma vez que a lista deverá passar por validação dos coordenadores, o nome dos mesmos será excluído da relação caso o nome dos mesmos apareça listado entre os professores-referência. Como o pesquisador também leciona em duas das quatro Instituições, seu nome será suprimido das listas caso ele apareça listado entre os professores-referência.

Para mitigar os problemas apontados no referencial teórico com a adoção da ferramenta de avaliação, este estudo adotará a estratégia de triangular diferentes fontes de evidência, confrontando a informação obtida pelas avaliações com o resultado de entrevistas em profundidade a serem realizadas com os coordenadores dos cursos em que os docentes lecionem. O objetivo dessa triangulação é o confirmar por uma segunda fonte, o coordenador responsável pelo curso, que estes docentes podem ser considerados docentes-referência. De acordo com a avaliação dos coordenadores, poderão ser considerados alguns professores pertencentes ao segundo quartil.

Carta-convite - ANEXO B

B2. Desenvolvimento do instrumento de coleta

O roteiro semiestruturado para as entrevistas em profundidade com os coordenadores docentes foi elaborado com base no referencial teórico com maior foco na investigação de outros fatores que possam influenciar o desempenho docente. Ele foi organizado com base nas categorias definidas *a priori* com base no referencial teórico (Mayring, 2000, Mayring, 2014), tendo como grandes categorias os fatores didáticos, fatores técnicos e outros fatores a serem investigados.

As entrevistas em profundidade terão maior foco na identificação e entendimento dos “outros fatores”, uma vez que os fatores técnicos e didáticos já terão sido investigados pela análise documental. O pré-teste do instrumento será realizado com professores de marketing de diferentes instituições de ensino.

O roteiro será pretextado com professores de pós-graduação de outras instituições para ajustes antes do início da fase de coletas.

Proposições para elaboração roteiro entrevistas – ANEXO C

Roteiro inicial para docentes antes do pré-teste – ANEXO D

Roteiro final para docentes – ANEXO E

Roteiro para coordenadores – ANEXO F

B3. Procedimentos para coleta de dados

A coleta de dados se iniciará no primeiro semestre de 2018.

Após a aceitação de participação nesta pesquisa por parte das escolas, serão analisados os relatórios de avaliação dos docentes no período de 2016 e 2017. É possível que os dados sejam enviados em diferentes formatos, podendo ser necessário a digitação e tabulação da informação recebida. De acordo com o formato e quantidade de informação recebida, poderão ser utilizados os softwares MS Excell ou SPSS.

As informações sobre formação e carreira serão investigadas apenas após o contato e aceitação do docente em participara da pesquisa. As pesquisas serão realizadas por meio dos mecanismos de busca do sistema Lattes e LinkedIn. Para o LinkedIn será necessário solicitar a validação do convite ao docente para a liberação do acesso aos dados completos.

Planeja-se realizar entrevistas presenciais com os coordenadores e docentes em local de sua conveniência. As entrevistas terão seus áudios gravados para posterior transcrição.

C. Considerações sobre análise do caso

A análise do caso se dará 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, para a análise das entrevistas em profundidade e finalizando com a triangulação dentro das unidades de análise e entre as unidades de análise.

C1. Análise documental quantitativa – identificação das unidades de análise

A análise documental envolverá duas etapas, sendo a primeira quantitativa para identificação das unidades de análise, e a segunda qualitativa, para avaliação da formação e trajetória dos docentes por meio de análise de informações disponíveis em redes sociais.

Uma vez que a Escola de Negócio aceite colaborar com a pesquisa, a identificação dos docentes referência será realizada por meio da aplicação da média de todas as avaliações dos docentes em cursos de Marketing de pós-graduação lato sensu no período. Como as avaliações podem não ser comparáveis entre instituições, serão ranqueados os professores dentro de cada instituição. Após a identificação dos docentes com avaliações mais altas, a validação da lista inicial será feita pelos coordenadores dos cursos, buscando reduzir o viés já apresentado do instrumento.

C2. Análise documental qualitativa – investigação da formação dos professores

Com o principal objetivo de identificar a formação dos docentes, será realizada uma análise qualitativa de conteúdo para organização e sistematização da informação (Bardin, 2009). Será avaliada utilização de software de apoio a análise de conteúdo, possivelmente Atlas/ TI.

C3. Análise qualitativa das unidades de análise

As entrevistas gravadas serão transcritas por um profissional contratado e aplicado o sistema de transcrição de leitura limpa (Mayring, 2014, p. 45), no qual a transcrição é feita palavra por palavra, limpando-se as expressões e palavras decorativas que não colaboram e não interferem na análise do texto. Tanto transcrições como citações se manterão fieis as palavras usadas pelos para possibilitar a adequada identificação de ênfase e a análise sensível das entrevistas.

Primeira redução será 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, 2000, 2014; Rossi et al., 2014). Durante o processo de análise, novas subcategorias serão criadas à medida que se dará o aprofundamento analítico.

As principais etapas da análise qualitativa de conteúdo envolvem (i) definição do material, seleção das entrevistas ou das partes relevantes das pesquisas para a solução da questão de pesquisa; (ii) análise da situação da coleta de dados; (iii) caracterização formal do material, explicitando a forma de obtenção, documentação e edição; (iv) definição da direção para a análise e o que se quer realmente interpretar; (v) aprofundamento da análise a partir da pergunta de pesquisa e do referencial teórico; (vi) definição da técnica analítica entre abreviação da análise de conteúdo, análise explicativa de conteúdo e análise estruturadora de conteúdo, e, (vii) definição das unidades analíticas.

A criação de categorias *a priori* com base no referencial teórico, o uso de um roteiro semiestruturado e a análise sistemática possibilitariam que a realização dos mesmos procedimentos por outros pesquisadores levasse a resultados semelhantes, garantindo assim os aspectos de confiabilidade na pesquisa empírica qualitativa (Flick, 2004; Mayring, 2014).

C4. Aspectos de Validade, Confiabilidade e Limitações

Os testes de validade de constructo têm por objetivo controlar a subjetividade dos julgamentos na operacionalização da coleta de dados. Como apresentado na matriz de amarração, este estudo fará, sempre que possível, o uso de fontes múltiplas de evidência para controlar o viés do entrevistador, do instrumento e da fonte, buscando sempre o encadeamento lógico das evidências obtidas pelas diferentes fontes.

A validade interna tem maior importância na investigação de relações explicativas em pesquisas experimentais e quase experimentais, buscando confirmações das relações causais entre variáveis. Dentro do paradigma exploratório qualitativo, este estudo não procura confirmar relações de causalidade típicas dos estudos experimentais. Contudo, o estudo buscará de forma

qualitativa a identificação de padrões e construções de explicações por meio da análise das evidências a luz do referencial teórico.

A validade externa diz respeito a possibilidade de generalização dos achados da pesquisa para além do grupo pesquisado, o que é pouco usual nas pesquisas exploratórias qualitativas. A validade externa do estudo de caso poderia ser aumentada com a amarração lógica teórica no desenho da pesquisa, o que será materializado no uso da teoria para elaboração do roteiro semiestruturado de pesquisa e na análise das evidências a luz do referencial teórico.

A confiabilidade diz respeito a reprodutibilidade do estudo por outros pesquisadores que seguirem o mesmo procedimento, tendo como meta reduzir os erros e as parcialidade no estudo. A definição de protocolo e o seguimento do mesmo visa aumentar a confiabilidade da pesquisa (Yin, 2015). Por mais que o protocolo documente os passos a serem seguidos e o relatório registre seu seguimento, a reprodutibilidade dos estudos qualitativos ainda é limitado pois diferentes pesquisadores possuem conhecimentos e habilidades distintas (Boeira & Vieira, 2010; A. Ikeda, 2009; Remenyi, 1996). Para Remenyi (1996, p. 12):

Por definição, é mais difícil replicar tais estudos holísticos. Generalizações são muito mais problemáticas. Ainda assim estudos similares podem ser conduzidos e se esses estudos produzirem achados consistentes que suportam uma teoria emergente, certo grau de confiabilidade geral pode ser atribuído. ... Entretanto, da mesma forma como acontece com o positivismo, antes de um trabalho fenomenológico ser aceito como confiável e valioso para a construção de conhecimento, o pesquisador deve argumentar convincentemente que seus achados são confiáveis e que os erros são aleatórios.

Como uma pesquisa qualitativa exploratória baseada em estudo de caso, esta pesquisa apresenta as limitações inerentes ao método.

As pesquisas qualitativas exploratórias apresentam como limitação metodológica a impossibilidade de generalização das conclusões para outros casos não estudados. Contudo, para Arilda Godoy (2010), essa limitação não deveria representar uma preocupação para o pesquisador uma vez que o objetivo do método não seria o de buscar normas universais, mas sim aumentar o conhecimento sobre um assunto ainda pouco explorado (Godoy et al., 2010)

A análise documental deve levar em consideração o contexto de criação dos documentos, não devendo o pesquisador se ater apenas ao conteúdo das evidências. Um dos desafios da técnica é análise da relação entre o conteúdo explícito e seu significado implícito (Flick, 2004).

As entrevistas em profundidade podem apresentar como limitações o viés do entrevistador que tem um objetivo pessoal e profissional com o trabalho, o viés do entrevistado que por diferentes questões pode não responder corretamente as questões apresentadas (aceitação, imagem, lembrança, intenção em cooperar, compreensão). A realização da entrevista em profundidade depende capacidade de dialogicidade e reflexividade, inerentes a concepção da entrevista como evento negociado. Uma falha no estabelecimento de *rapport* pode, ao não estabelecer a relação contratual entre entrevistador e entrevistado, desqualificar o resultado da entrevista por não atingir a profundidade exigida pelo forma de coleta (Flick, 2004; Godoy et al., 2010).

A dificuldade em reprodução dos resultados por outros pesquisadores poderia ser considerado também uma limitação, uma vez que fatores subjetivos ou pessoais (Polanyi, 1983, 1993) influem

na interpretação dos dados. Contudo essa possível não reprodutibilidade não deve ser considerada uma limitação, mas sim uma característica dos métodos interpretativistas (Boeira & Vieira, 2010; Godoi et al., 2010; A. A. Ikeda, 2009; Remenyi, 1996).

ANEXO B – MODELO DE CARTA CONVITE



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE

São Paulo, de _____ de 2018

Carx Professorx _____,

Coordenadorx do curso _____

Meu orientado e pesquisador na área de Administração e Marketing, Alexandre Borba Salvador, está realizando a pesquisa de sua tese de doutorado sobre os fatores que levam ao desempenho do docente em curso de pós-graduação *lato sensu* em Marketing. Dessa forma, gostaria de solicitar vosso apoio, como coordenadorx do curso _____, na realização de sua pesquisa empírica.

Uma vez aceito este convite, o doutorando precisará ter acesso aos resultados das avaliações docentes de 2016 e 2017, bem como realizar entrevistas com os docentes então identificados como professores referência, com tempo de duração estimado em 1 hora e 30 minutos. O trabalho está previsto para ocorrer ao longo de 2018.

A participação da _____ é de bastante relevância para a conclusão do estudo. O principal interesse do estudo está na relevância da escola, dentre as mais renomadas escolas de negócios do país, bem como na qualidade de seu corpo docente.

Após o término da tese do aluno, uma cópia do texto final lhes será entregue. Além disso, poderá ser oferecida uma apresentação formal para a escola, como uma forma de agradecimento à sua participação.

Grata desde já pela colaboração.

Saudações acadêmicas,

Profa. Dra. Ana Akemi Ikeda

Professor Titular de Marketing

Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade

Universidade de São Paulo

ANEXO C – PROPOSIÇÕES PARA ELABORAÇÃO DO ROTEIRO DE ENTREVISTA

Proposições sobre Fatores Didáticos

- | | | |
|---|---|--|
| 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. | (Machado, 2016) |
| 5 | O desempenho docente é influenciado pela adaptação do papel do docente de acordo com a objetivo de aprendizagem definido. | (A. Y. Kolb et al., 2014) |
| 6 | O desempenho docente é influenciado pela formação didática específica. | (Bittencourt, 2016; Miranda et al., 2012, 2013) |
| 7 | O desempenho docente é influenciado pela formação didática continuada. | (Bacellar & Ikeda, 2011; Bittencourt, 2016; Cunha, 2006; Finch et al., 2013; Miranda et al., 2012, 2013) |

Proposições sobre os Fatores Técnicos

- | | | |
|---|---|---|
| 1 | O desempenho docente é influenciado pela formação acadêmica. | (Miranda et al., 2012; Placco & Almeida, 2014) |
| 2 | O desempenho docente é influenciado pela atividade de pesquisa, com realização de pesquisas acadêmicas e publicações científicas. | (Bacellar & Ikeda, 2011; Cunha, 2006; Finch et al., 2013; Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014) |
| 3 | O desempenho docente é influenciado pela prática da atividade profissional administrativa fora da Universidade, seja como executivo, seja como consultor. | (Bacellar & Ikeda, 2006; Miranda et al., 2013) |

Proposições sobre outros Fatores

- 1 O desempenho docente é influenciado pela visão do papel do professor. (Miranda et al., 2012; Placco & Almeida, 2014)
- 2 O desempenho docente é influenciado por valores pessoais, como respeito ao próximo e visão de cidadania. (Miranda et al., 2013; Placco & Almeida, 2014)
- 3 O desempenho docente é influenciado pela história de vida do docente enquanto aluno e docente. (Bacellar & Ikeda, 2006; Miranda et al., 2013)
- 4 O desempenho docente é influenciado pela adoção de tecnologias pedagógicas inovadoras. (Bittencourt, 2016)
- 5 O desempenho docente é influenciado pela adoção de inovações na área de tecnologia de informação. (Bacellar & Ikeda, 2006; Machado, 2016a)
- 6 O desempenho docente é influenciado pela adaptação aos novos formatos na educação continuada. (Bittencourt, 2016; Rachel et al., 2015; Sebastianelli et al., 2015)

ANEXO D – ROTEIRO ENTREVISTA INICIAL (ANTES DO PRÉ-TESTE)

Abertura

Bom dia, estou fazendo uma pesquisa sobre a formação do professor de pós-graduação lato sensu em Marketing (especialização e MBA). Seu nome me foi passado pela Escola como um dos professores referência no curso.

- Gravação
- Confidencialidade
- Acesso ao material final da tese

Para começarmos eu gostaria que você me contasse um pouco sobre o COMO e HÁ QUANTO TEMPO você se tornou professor.

Como foi sua formação em marketing? Considerando a parte acadêmica e profissional?

Executivo, Professor, Consultor, Pesquisador? Sequencial o simultâneo?

E sua formação didática, sua como professor? Formação formal específica?

Qual é a sua área de atuação dentro de Marketing?

Você se considera mais generalista ou especialista?

O que é mais importante no ensino de marketing?

Pensando na sua disciplina nessa instituição, como é a sua aula?

Como você planeja, prepara, ministra e avalia?

Como a dinâmica de uma disciplina?

Como é a dinâmica de um primeiro dia de aula?

Por que você leciona da forma como leciona? Como aprendeu?

Teve alguma formação didática específica?

Quem é o aluno para você?

O que ele representa?

O que você faz por ele? O que ele faz por ele?

Como você se sente num primeiro dia de aula? E no final da aula? E no final da disciplina?

O que é mais gratificante em ser professor?

O que é menos gratificante em ser professor?

Qual o papel do professor para você?

Você pensa no futuro dos alunos? O que você deseja para eles?

Quem é responsável pelo desenvolvimento dos profissionais? Qual o papel das escolas de negócios?

Na sua visão, quais seus desafios como professor de Marketing? Como você lida?

- Relacionamento com Estudantes
- Relacionamento com Escola / Coordenação
- Evolução do Marketing / Percibilidade do conhecimento / Atualização
- Gestão do tempo / carga de trabalho / equilíbrio de diferentes papeis
- Evolução tecnologia / uso tecnologia em sala
- Evolução técnicas didáticas
- Evolução da sociedade
- Relacionamento com mercado

Como vê seu futuro como professor?

Qual a papel da escola em que trabalha em sua evolução / atualização como professor?

Recebe algum tipo de apoio da instituição? No que você conta com a Escola?

Como é a integração da disciplina dentro do curso em que leciona?

Como faz essa integração? Quem faz? Quem é o responsável?

Por que ser professor?

O que ser professor significa para você?

Como você resumiria o que fez você ser hoje o professor que você é?

Algo mais?

Encerramento

Próximos passos – transcrição & análise

Reforço sobre confidencialidade no documento

Agradecimento ao Professor e à Instituição

Observação sobre envio de material (se aparecer oportuno)

ANEXO E – ROTEIRO ENTREVISTA REVISADO

Abertura

Bom dia, estou fazendo uma pesquisa sobre a formação do professor de pós-graduação lato sensu em Marketing (especialização e MBA). Seu nome me foi passado pela Escola como um dos professores referência no curso.

- Gravação
- Confidencialidade
- Acesso ao material final da tese

Para começarmos eu gostaria que você me contasse um pouco sobre o COMO e HÁ QUANTO TEMPO você se tornou professor.

Como foi sua formação? Considerando a parte acadêmica e profissional?

Executivo, Professor, Consultor, Pesquisador? Sequencial o simultâneo?

Como o Marketing entrou na formação e na docência?

E sua formação didática, sua como professor? Formação formal específica?

Qual é a sua área de atuação dentro de Marketing?

Você se considera mais generalista ou especialista?

O que é mais importante no ensino de marketing?

Pensando na sua disciplina nessa instituição, como é a sua aula?

Como você planeja, prepara, ministra e avalia?

Como a dinâmica de uma disciplina?

Como é a dinâmica de um primeiro dia de aula?

POR QUE LECIONA ASSIM. Por que você leciona da forma como leciona? Como aprendeu?

Como aprendeu?

Teve alguma formação didática específica?

Teve algum apoio ou inspiração?

ALUNO. Quem é o aluno para você?

O que ele representa?

O que ele traz para aula?

O que você faz por ele?

O que ele faz por ele?

INTEGRAÇÃO. Como é a integração da disciplina dentro do curso em que leciona?

Como faz essa integração? Quem faz? Quem é o responsável?

DESENVOLVIMENTO. Quem é responsável pelo desenvolvimento dos profissionais? Qual o papel das escolas de negócios?

ATUALIZAÇÃO. Qual a papel da escola em que trabalha em sua evolução / atualização como professor?

Recebe algum tipo de apoio da instituição? No que você conta com a Escola?

SENTIMENTOS. Como você se sente num primeiro dia de aula? E no final da aula? E no final da disciplina?

O que é mais gratificante em ser professor?

O que é menos gratificante em ser professor?

Qual o papel do professor para você?

Você pensa no futuro dos alunos? O que você deseja para eles?

Por que ser professor?

O que ser professor significa para você?

Como você resumiria o que fez você ser hoje o professor que você é?

Se considerarmos que o professor que você é hoje depende de fatores técnicos, formação didáticos e outros fatores, o que faz você ser o professor que você é hoje. O que você acha que merece destaque?

Por favor circule os 5 fatores mais importantes. Me fale sobre eles.

Por favor faça um asterisco em outros que achar importante. Me fale sobre eles.

Por favor risque os que você acha que em nada contribuem para o desempenho docente.

Fatores Técnicos	Fatores Didáticos	Outros Fatores
Formação Acadêmica em Marketing	Formação didática formal	Valorização do papel do docente
Experiência em Marketing como Pesquisador	Formação didática continuada	Valores pessoais (cidadania e respeito ao próximo)
Experiência em Marketing como Executivo ou Consultor	Aprendizagem na prática	História de vida como docente e aluno
	Valorização do conhecimento prévio do estudante	Adoção de inovação em educação
	Aprendizagem como fim (centralidade no aluno)	Adoção de inovações em TI
	Valorização de diferentes formas de aprendizagem	Adaptação aos novos formatos de educação continuada
	Foco no desenvolvimento de competências do aluno	

DESAFIOS. Na sua visão, quais seus desafios como professor de Marketing? Como você lida?

Relacionamento com Estudantes

Relacionamento com Escola / Coordenação

Evolução do Marketing / Percibilidade do conhecimento / Atualização

Gestão do tempo / carga de trabalho / equilíbrio de diferentes papéis

Evolução tecnologia / uso tecnologia em sala

Evolução técnicas didáticas

Evolução da sociedade

Relacionamento com mercado

Como vê seu futuro como professor?

Encerramento

Próximos passos – transcrição & análise

Reforço sobre confidencialidade no documento

Agradecimento ao Professor e à Instituição

Observação sobre envio de material (se aparecer oportuno)

Fatores Técnicos	Fatores Didáticos	Outros Fatores
Formação Acadêmica em Marketing	Formação didática formal	Valorização do papel do docente
Experiência em Marketing como Pesquisador	Formação didática continuada	Valores pessoais (cidadania e respeito ao próximo)
Experiência em Marketing como Executivo ou Consultor	Aprendizagem na prática	História de vida como docente e aluno
	Valorização do conhecimento prévio do estudante	Adoção de inovação em educação
	Aprendizagem como fim (centralidade no aluno)	Adoção de inovações em TI
	Valorização de diferentes formas de aprendizagem	Adaptação aos novos formatos de educação continuada
	Foco no desenvolvimento de competências do aluno	

ANEXO F – ROTEIRO ENTREVISTA COORDENADORES

Abertura

Bom dia, estou fazendo uma pesquisa sobre a formação do professor de pós-graduação lato sensu em Marketing (especialização e MBA). Seu nome me foi passado pela Escola como o coordenador do curso em questão.

- Gravação
- Confidencialidade
- Acesso ao material final da tese

Para começarmos eu gostaria que você me contasse um pouco sobre há quanto tempo você é o coordenador deste curso.

Como o coordenador influencia a estrutura de um curso? Como é feita essa estrutura? Existe participação dos docentes nesse desenho?

Como é o processo de contratação de docentes? O que valorizado por você na hora da contratação ou alocação de um docente no curso?

Que tipo de influência a escola tem na formação dos professores? Existem treinamentos? Como eles se dão?

Como é o regime de contratação dos docentes?

Como é a visão de carreira de um docente de seu curso? Qual seria um próximo passo para ele dentro da escola?

Qual /como é sua relação com os docentes?

Além de lecionar, existem outras atividades exigidas do docente deste curso?

Sobre os docentes deste curso, eu tive acesso a avaliação de reação dos alunos.

- Avaliações de 2016 e 2017
- Apenas dos professores de disciplinas de Marketing
- Excluídos professores que lecionaram apenas em 1 turma

Eu vou te mostrar uma lista dos docentes que foram classificados dentro do primeiro quartil.

O que você poderia me dizer destes professores aos olhos da coordenação?

Você os considera como sendo parte do seletor grupo de melhores professores da instituição? Por que?

Alguém não deveria estar nesse grupo? Por que?

Algum outro professor deveria estar nesse grupo? Por que?

Posso te pedir um comentário sobre cada um?

Encerramento

Próximos passos –Entrevista com professores

Reforço sobre confidencialidade no documento

Agradecimento ao Professor e à Instituição

Observação sobre envio de material (se aparecer oportuno)

ANEXO G – TABELA DE CATEGORIAS, SUBCATEGORIAS E CÓDIGOS

Categoria	Sub categoria	Códigos
Fatores Técnicos	Formação Acadêmica	aa1: Administração
		aa2: PP
		aa3: Outras grad.
		ab1: Especialização
		ab2: MBA
		ab3: Mestrado
		ab4: Doutorado
	Vivência Prática Profissional	ac1: Executivo
		ac2: Consultor/ Empreendedor
		ac3: Pesquisador Acadêmico
		ac4: Publicitário
		ac5: Outro
	Vivência Docente	ad1: Graduação
		ad2: Pós Lato
		ad3: Pós Stricto
	Atualização Técnica	ae1: Vivência Profissional
		ae2: Autodesenvolvimento
ae3: Curso de atualização		
	Formação Didática	ba1: Disciplina na pós-graduação
		ba10: Inspiração de profissionais de outras áreas
		ba11: Aprendizagem na prática docente
		ba12: Troca de experiências com colegas
		ba13: Formação religiosa
		ba14: online
		ba15: Experiência como professor assistente
		ba2: Estágio docente
		ba3: Treinamento como docente
		ba4: Treinamento como executivo
		ba5: Experiência em treinamentos corporativos
		ba6: Orientação do orientador
		ba7: Exemplo de bons professores
		ba8: Exemplo de maus professores
	ba9: Exemplos de bons gestores	
	Centralidade no Estudante	bb1: Se preocupa com entendimento
bb10: Ajuda o aluno aprender		
bb11: Foco no desenvolvimento de competências		

	bb2: Verifica compreensão
	bb3: Vê o aluno como profissional
	bb4: Vê o aluno como cidadão
	bb5: Questiona a Escola em prol do estudante
	bb6: Busca entender o aluno (empatia)
	bb7: Entende a experiência dos alunos
	bb8: Aluno como cliente do serviço
	bb9: Vê o aluno como aluno
Papel / Atividade Docente	bc1: Estabelece rapport
	bc10: Entende a disciplina dentro do curso
	bc11: Repeita o programa
	bc12: Vai além do programa
	bc13: Cumpre os procedimentos da Escola
	bc14: Dirige a aula
	bc15: Sabe lidar com situações difíceis
	bc16: É exigente
	bc17: Seleciona o essencial / curadoria
	bc18: Dá feedback claro
	bc19: Provoca/ Desafia
	bc2: Desperta interesse
	bc20: Incentiva / Encoraja
	bc21: É referência / Modelo / Mentor
	bc22: Desconstrói para reconstruir
	bc23: Avalia
	bc3: Busca entreter / encantar
	bc4: Mostra utilidade /sensibiliza
	bc5: Mostra atualidade
	bc6: Constroi relações externas à disciplina
bc7: Valoriza o tempo em sala	
bc8: Se prepara	
bc9: Tem repertório	
Diferentes formas de aprendizagem	bd1: Expositiva
	bd10: valoriza informação online
	bd2: Leitura
	bd3: Metodologias ativas
	bd4: Valorização da prática
	bd5: Utiliza os recursos da Escola
	bd6: Empresta técnicas de outras áreas
	bd7: Ajusta a aula com feedback
bd8: Necessita uma adaptação do professor	

		bd9: Adoção de metodologias inovadoras de ensino
Outros Fatores	Crenças, Valores e Visão	ca1: Desenvolvimento do cidadão
		ca2: Desenvolvimento profissional
		ca3: A aula não se encerra na sala
		ca4: Não pode ser indiferente
		ca5: Se expõe e aceita sua falibilidade
		ca6: É importante para a sociedade
		ca7: mais um dia de trabalho
		cc1: Humildade
		cc2: Autoridade do Professor
		cc3: Respeito ao ser humano / Humanidade
		cc4: Simplicidade
		cc5: Inovação
		cc6: Exigência
		cc7: Preocupação com o desenvolvimento além da disciplina
	Motivação	cb1: Realização pessoal
		cb10: Remuneração
		cb2: Generosidade / Retribuição
		cb3: Busca de Propósito
		cb4: Busca de Reconhecimento
		cb5: Vontade de Aprender
		cb6: Gosta de gente
		cb7: Torce pelo sucesso do outro
		cb8: Superação (competição entre pares)
	cb9: Vocação	
	História de vida	cd1: O estudante que virou professor
		cd2: Influência da família
		cd3: Influência de professores
		cd4: Vivência e vontade de compartilhar
		cd5: Formação religiosa
		cd6: O profissional referencia que virou professor
	Adoção de TI	ce1: Buscadores
		ce2: Vídeos
		ce3: Novos aplicativos
		ce4: Ambientes virtuais de aprendizagem
		ce5: TI com propósito
ce6: gadgets		
ce7: valoriza informação online		

	ce8: Uso de softwares em sala
Papel da Escola	cf1: Estrutura física
	cf2: Organizar curso e disciplina
	cf3: Dar autonomia ao professor
	cf4: Dar suporte e respaldo ao professor
	cf5: Remuneração
	cf6: Define ementa
Outros	cg1: Dependência financeira
	cg10: SETE como elemento de complacência com estudantes
	cg11: Insatisfação com máscara dos alunos
	cg12: Influência do momento de vida
	cg13: Preocupação com perecibilidade do conhecimento
	cg14: Preocupação com distanciamento do mercado
	cg15: necessidade de adaptação a novos formatos
	cg16: apreensão com EaD
	cg17: Dificuldades com inovações em TI
	cg18: Adequação ao volume de informação disponível (internet)
	cg19: Adaptação à inovação pedagógica
	cg2: Independência financeira
	cg20: SETE como exposição negativa
	cg3: Adequação aos novos comportamentos
	cg4: Hobbies e profissões não diretamente ligadas
	cg5: Adequação aos alunos mais jovens
cg6: Adequação aos alunos menos qualificados	

ANEXO H – TABELA DE FREQUÊNCIA CÓDIGOS POR ENTREVISTA

Categori a	Sub categoria	Códigos	Frequência de códigos por entrevista										Totai s	
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11
Fatores Técnicos	Formação Acadêmica	aa1: Administração	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	3
		aa2: PP	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3
		aa3: Outras grad.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	0	0	7
		ab1: Especialização	2	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	6
		ab2: MBA	0	0	1	1	3	0	0	1	0	0	0	6
		ab3: Mestrado	0	1	1	1	1	1	2	2	1	1	1	12
		ab4: Doutorado	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	6
Vivência Prática Profissional		ac1: Executivo	0	0	2	2	2	4	3	0	1	2	2	18
		ac2: Consultor/ Empreendedor	1	0	2	2	1	0	1	0	0	1	3	11
		ac3: Pesquisador Acadêmico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		ac4: Publicitário	1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2
		ac5: Outro	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Vivência Docente		ad1: Graduação	0	0	0	2	0	0	0	1	0	1	1	5
		ad2: Pós Lato	0	0	0	2	1	0	0	1	0	1	1	6
		ad3: Pós Stricto	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
Atualização Técnica		ae1: Vivência Profissional	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	6
		ae2: Autodesenvolvime nto	2	0	1	2	2	2	1	0	1	1	2	14
		ae3: Curso de atualização	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
Formação Didática		ba1: Disciplina na pós-graduação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1

ba10: Inspiração de profissionais de outras áreas	2	0	1	0	0	0	0	6	4	0	0	13
ba11: Aprendizagem na prática docente	2	1	0	1	1	2	1	0	1	1	0	10
ba12: Troca de experiências com colegas	2	0	0	0	1	1	6	0	0	0	0	10
ba13: Formação religiosa	0	3	0	0	0	3						
ba14: online	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
ba15: Experiência como professor assistente	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2	1	4
ba2: Estágio docente	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
ba3: Treinamento como docente	0	0	1	1	3	1	4	0	1	1	2	14
ba4: Treinamento como executivo	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	2	5
ba5: Experiência em treinamentos corporativos	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2
ba6: Orientação do orientador	0	2	0	2								
ba7: Exemplo de bons professores	1	0	2	1	1	0	2	3	0	1	0	11
ba8: Exemplo de maus professores	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	0	3
ba9: Exemplos de bons gestores	0	2	0	0	2							
bb1: Se preocupa com entendimento	0	0	1	0	0	2	3	1	1	0	0	8

Centralidad e no Estudante	bb10: Ajuda o aluno aprender	0	0	3	1	2	0	1	0	4	2	2	15
	bb11: Foco no desenvolvimento de competências	2	2	1	0	1	3	1	4	4	3	1	22
	bb2: Verifica compreensão	0	0	1	0	1	1	2	0	1	0	0	6
	bb3: Vê o aluno como profissional	1	3	1	3	4	5	2	1	3	1	2	26
	bb4: Vê o aluno como cidadão	0	1	0	2	3	1	4	2	1	1	2	17
	bb5: Questiona a Escola em prol do estudante	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	0	3
	bb6: Busca entender o aluno (empatia)	0	3	3	1	1	3	1	3	2	1	2	20
	bb7: Entende a experiência dos alunos	3	2	1	1	2	1	1	0	2	1	2	16
	bb8: Aluno como cliente do serviço	0	1	1	0	0	2	0	1	0	0	2	7
	bb9: Vê o aluno como aluno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Papel / Atividade Docente	bc1: Estabelece rapport	0	1	0	2	1	0	1	0	0	1	0	6
	bc10: Entende a disciplina dentro do curso	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0	4
	bc11: Repeita o programa	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	2
	bc12: Vai além do programa	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	0	2

bc13: Cumpre os procedimentos da Escola	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
bc14: Dirige a aula	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
bc15: Sabe lidar com situações difíceis	0	1	0	1	1	4	1	3	0	0	1	12
bc16: É exigente	0	0	1	2	0	4	0	2	1	1	1	12
bc17: Seleciona o essencial / curadoria	0	0	0	0	1	1	1	0	3	1	3	10
bc18: Dá feedback claro	0	0	0	0	0	0	0	3	0	0	0	3
bc19: Provoca/ Desafia	2	1	1	2	0	3	0	9	2	0	2	22
bc2: Desperta interesse	0	3	3	1	1	0	1	0	1	0	0	10
bc20: Incentiva / Encoraja	0	0	0	2	1	0	0	0	3	2	0	8
bc21: É referência / Modelo / Mentor	0	0	0	1	0	2	0	1	3	0	0	7
bc22: Desconstrói para reconstruir	0	0	0	0	1	0	1	2	1	1	2	8
bc23: Avalia	0	0	1	1	1	2	1	2	1	1	2	12
bc3: Busca entreter / encantar	0	2	2	0	1	1	3	1	1	1	0	12
bc4: Mostra utilidade /sensibiliza	3	1	4	1	2	5	1	0	0	1	1	19
bc5: Mostra atualidade	3	0	3	1	1	2	1	0	0	0	0	11
bc6: Constroi relações externas à disciplina	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	5

		bc7: Valoriza o tempo em sala	1	0	0	0	1	0	2	2	0	0	0	6
		bc8: Se prepara	1	1	2	0	1	9	6	5	1	3	1	30
		bc9: Tem repertório	1	2	1	0	1	3	3	3	1	0	2	17
Diferentes formas de aprendizagem		bd1: Expositiva	1	2	2	1	1	1	2	0	2	2	1	15
		bd10: valoriza informação online	0											
		bd2: Leitura	0	0	0	1	1	2	1	1	2	1	0	9
		bd3: Metodologias ativas	0	1	2	1	1	1	3	2	2	2	1	16
		bd4: Valorização da prática	1	2	0	1	1	0	2	1	0	0	2	10
		bd5: Utiliza os recursos da Escola	0	0	0	0	1	0	2	0	0	0	0	3
		bd6: Empresta técnicas de outras áreas	0	1	0	0	0	0	1	2	0	0	0	4
		bd7: Ajusta a aula com feedback	0	1	1	2	0	1	2	2	3	2	0	14
		bd8: Necessita uma adaptação do professor	0	0	1	1	1	0	0	0	1	2	0	6
		bd9: Adoção de metodologias inovadoras de ensino	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3	4
Outros Fatores	Crenças, Valores e Visão	ca1: Desenvolvimento do cidadão	0	0	0	1	0	2	3	4	2	1	2	15
		ca2: Desenvolvimento profissional	1	0	1	1	0	2	0	3	0	3	1	12

	ca3: A aula não se encerra na sala	0	1	1	1	2	2	1	1	0	0	0	9
	ca4: Não pode ser indiferente	0	1	1	0	0	2	2	0	1	1	1	9
	ca5: Se expõe e aceita sua falibilidade	0	1	0	2	1	0	0	0	0	0	0	4
	ca6: É importante para a sociedade	0	0	1	0	0	1	0	0	0	3	2	7
	ca7: mais um dia de trabalho	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	cc1: Humildade	0	0	1	2	4	1	1	0	0	3	0	12
	cc2: Autoridade do Professor	0	3	2	0	1	3	0	5	3	1	1	19
	cc3: Respeito ao ser humano / Humanidade	1	5	0	0	3	0	2	2	1	2	1	17
	cc4: Simplicidade	0	2	2	1	2	0	0	0	0	0	0	7
	cc5: Inovação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	cc6: Exigência	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3
	cc7: Preocupação com o desenvolvimento além da disciplina	1	2	0	1	1	0	0	0	0	0	0	5
Motivação	cb1: Realização pessoal	0	3	0	1	3	4	5	0	2	2	2	22
	cb10: Remuneração	1	1	1	0	0	0	0	2	0	2	2	9
	cb2: Generosidade / Retribuição	0	0	2	0	3	1	0	0	0	0	0	6
	cb3: Busca de Propósito	1	0	1	0	1	1	0	0	4	0	4	12
	cb4: Busca de Reconhecimento	1	6	3	2	4	5	4	3	1	3	2	34

	cb5: Vontade de Aprender	0	0	0	1	1	1	2	0	0	0	0	5
	cb6: Gosta de gente	0	3	0	0	2	0	4	0	0	0	0	9
	cb7: Torce pelo sucesso do outro	1	0	0	1	4	3	1	1	3	1	1	16
	cb8: Superação (competição entre pares)	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
	cb9: Vocação	0	0	1	0	2	0	1	3	1	0	1	9
História de vida	cd1: O estudante que virou professor	0	0	1	1	1	0	2	0	0	1	1	7
	cd2: Influência da família	0	0	0	0	0	0	0	1	0	2	1	4
	cd3: Influência de professores	0	0	0	1	2	0	2	1	0	1	1	8
	cd4: Vivência e vontade de compartilhar	0	0	0	0	0	3	2	0	2	0	1	8
	cd5: Formação religiosa	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	cd6: O profissional referencia que virou professor	2	2	0	0	3	1	3	0	2	0	1	14
Adoção de TI	ce1: Buscadores	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	ce2: Vídeos	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	4
	ce3: Novos aplicativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ce4: Ambientes virtuais de aprendizagem	0	0	0	0	2	1	0	1	0	0	0	4
	ce5: TI com propósito	1	0	0	0	1	1	0	3	3	1	2	12

	ce6: gadgets	1	0	1									
	ce7: valoriza informação online	1	0	1	2								
	ce8: Uso de softwares em sala	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1	
Papel da Escola	cf1: Estrutura física	0	1	0	0	1							
	cf2: Organizar curso e disciplina	0	0	2	0	2	1	0	1	0	2	1	9
	cf3: Dar autonomia ao professor	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	cf4: Dar suporte e respaldo ao professor	0	0	4	0	2	0	0	0	1	3	0	10
	cf5: Remuneração	0	1	0	0	0	0	0	2	0	0	1	4
	cf6: Define ementa	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	2	5
Outros	cg1: Dependência financeira	2	1	0	3								
	cg10: SETE como elemento de complacência com estudantes	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
	cg11: Insatisfação com máscara dos alunos	0	1	0	1								
	cg12: Influência do momento de vida	0	1	2	1	4							
	cg13: Preocupação com percibibilidade do conhecimento	1	0	1	1	1	0	2	0	0	1	0	7
	cg14: Preocupação com distanciamento do mercado	1	0	1	2								

cg15: necessidade de adaptação a novos formatos	1	2	0	0	1	0	0	0	2	1	0	7
cg16: apreensão com EaD	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	2
cg17: Dificuldades com inovações em TI	0	2	0	0	1	0	0	0	0	0	0	3
cg18: Adequação ao volume de informação disponível (internet)	0	1	0	1	2							
cg19: Adaptação à inovação pedagógica	0	0	2	1	3	0	0	0	1	1	0	8
cg2: Independencia financeira	0	0	0	0	2	0	1	0	0	0	0	3
cg20: SETE como exposição negativa	0	1	0	1								
cg3: Adequação aos novos comportamentos	1	1	2	2	3	2	0	3	2	2	1	19
cg4: Hobbies e profissões não diretamente ligadas	0											
cg5: Adequação aos alunos mais jovens	0	1	1	0	0	4	0	0	0	0	0	6
cg6: Adequação aos alunos menos qualificados	0	1	0	1	0	2						

cg7: Escola como um ambiente machista	0	0	0	1	0	4	0	0	0	0	0	5
cg8: Incomodo com perda de prestígio	0	0	0	0	0	1	0	0	1	0	0	2
cg9: SETE como limitante de colaboração entre colegas	0	0	0	1	0	2	0	1	0	0	0	4

ANEXO I – TABELA DE PRESENÇA CÓDIGOS POR ENTREVISTA

Catego- ria	Sub Categoria	Códigos	Presença do código na entrevista (Sim=1; Não=0)										Tot ais		
			1	2	3	4	5	6	7	8	9	10		11	
Fatore s Técnic os	Formaçã o Acadêmic a	aa1: Administração	0	0	0	1	0	0	0	0	1	0	1	3	
		aa2: PP	1	0	0	0	0	0	0	1	0	1	0	3	
		aa3: Outras grad.	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	0	7
		ab1: Especialização	1	0	0	1	0	0	1	0	1	0	1	5	
		ab2: MBA	0	0	1	1	1	0	0	1	0	0	0	4	
		ab3: Mestrado	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10	
	ab4: Doutorado	0	1	1	1	1	0	0	1	0	1	0	6		
	Vivência Prática Profission al	ac1: Executivo	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8	
		ac2: Consultor/ Empreendedor	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	7	
		ac3: Pesquisador Acadêmico	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	
ac4: Publicitário		1	0	1	0	0	0	0	0	0	0	0	2		
ac5: Outro		0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1		
Vivência Docente	ad1: Graduação	0	0	0	1	0	0	0	1	0	1	1	4		
	ad2: Pós Lato	0	0	0	1	1	0	0	1	0	1	1	5		
	ad3: Pós Stricto	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1		
	ae1: Vivência Profissional	1	0	1	1	0	1	0	1	1	0	0	6		

Atualização Técnica	ae2: Autodesenvolvimento	1	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	9
	ae3: Curso de atualização	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
	Formação Didática	ba1: Disciplina na pós-graduação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
	ba10: Inspiração de profissionais de outras áreas	1	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	4
	ba11: Aprendizagem na prática docente	1	1	0	1	1	1	1	0	1	1	0	8
	ba12: Troca de experiências com colegas	1	0	0	0	1	1	1	0	0	0	0	4
	ba13: Formação religiosa	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	ba14: online	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	1
	ba15: Experiência como professor assistente	0	0	0	0	1	0	0	0	0	1	1	3
	ba2: Estágio docente	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	0	2
	ba3: Treinamento como docente	0	0	1	1	1	1	1	0	1	1	1	8
	ba4: Treinamento como executivo	0	0	0	1	1	0	0	0	1	0	1	4
	ba5: Experiência	0	0	0	0	1	0	0	0	1	0	0	2

	em treinamentos corporativos											
	ba6: Orientação do orientador	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	ba7: Exemplo de bons professores	1	0	1	1	1	0	1	1	0	1	7
	ba8: Exemplo de maus professores	0	0	0	0	1	0	0	1	0	1	3
	ba9: Exemplos de bons gestores	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
Centralidade no Estudante	bb1: Se preocupa com entendimento	0	0	1	0	0	1	1	1	1	0	5
	bb10: Ajuda o aluno aprender	0	0	1	1	1	0	1	0	1	1	7
	bb11: Foco no desenvolvimento de competências	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	10
	bb2: Verifica compreensão	0	0	1	0	1	1	1	0	1	0	5
	bb3: Vê o aluno como profissional	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
	bb4: Vê o aluno como cidadão	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	9
	bb5: Questiona a Escola em	0	1	0	0	0	1	0	0	1	0	3

	prol do estudante											
	bb6: Busca entender o aluno (empatia)	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	10
	bb7: Entende a experiência dos alunos	1	1	1	1	1	1	0	1	1	1	10
	bb8: Aluno como cliente do serviço	0	1	1	0	0	1	0	1	0	0	5
	bb9: Vê o aluno como aluno	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0
Papel / Atividade Docente	bc1: Estabelece rapport	0	1	0	1	1	0	1	0	0	1	0
	bc10: Entende a disciplina dentro do curso	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	0
	bc11: Repeita o programa	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0
	bc12: Vai além do programa	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	bc13: Cumpre os procedimentos da Escola	0	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0
	bc14: Dirige a aula	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0
	bc15: Sabe lidar com situações difíceis	0	1	0	1	1	1	1	1	0	0	1

bc16: É exigente	0	0	1	1	0	1	0	1	1	1	1	7
bc17: Seleciona o essencial / curadoria	0	0	0	0	1	1	1	0	1	1	1	6
bc18: Dá feedback claro	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
bc19: Provoca/ Desafia	1	1	1	1	0	1	0	1	1	0	1	8
bc2: Desperta interesse	0	1	1	1	1	0	1	0	1	0	0	6
bc20: Incentiva / Encoraja	0	0	0	1	1	0	0	0	1	1	0	4
bc21: É referência / Modelo / Mentor	0	0	0	1	0	1	0	1	1	0	0	4
bc22: Desconstroi para reconstruir	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	6
bc23: Avalia	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	1	9
bc3: Busca entreter / encantar	0	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8
bc4: Mostra utilidade /sensibiliza	1	1	1	1	1	1	1	0	0	1	1	9
bc5: Mostra atualidade	1	0	1	1	1	1	1	0	0	0	0	6
bc6: Constroi relações externas à disciplina	0	1	1	1	0	0	1	0	0	1	0	5

	bc7: Valoriza o tempo em sala	1	0	0	0	1	0	1	1	0	0	0	4	
	bc8: Se prepara	1	1	1	0	1	10							
	bc9: Tem repertório	1	1	1	0	1	1	1	1	1	0	1	9	
Diferentes formas de aprendizagem	bd1: Expositiva	1	0	1	1	1	10							
	bd10: valoriza informação online	0												
	bd2: Leitura	0	0	0	1	0	7							
	bd3: Metodologias ativas	0	1	10										
	bd4: Valorização da prática	1	1	0	1	1	0	1	1	0	0	1	7	
	bd5: Utiliza os recursos da Escola	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	2	
	bd6: Empresta técnicas de outras áreas	0	1	0	0	0	0	1	1	0	0	0	3	
	bd7: Ajusta a aula com feedback	0	1	1	1	0	1	1	1	1	1	1	0	8
	bd8: Necessita uma adaptação do professor	0	0	1	1	1	0	0	0	1	1	0	5	
	bd9: Adoção de metodologias inovadoras de ensino	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1	2	

Outros Fatores	Crenças, Valores e Visão	ca1: Desenvolvimento do cidadão	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	7
		ca2: Desenvolvimento profissional	1	0	1	1	0	1	0	1	0	1	1	7
		ca3: A aula não se encerra na sala	0	1	1	1	1	1	1	1	0	0	0	7
		ca4: Não pode ser indiferente	0	1	1	0	0	1	1	0	1	1	1	7
		ca5: Se expõe e aceita sua falibilidade	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	3
		ca6: É importante para a sociedade	0	0	1	0	0	1	0	0	0	1	1	4
		ca7: mais um dia de trabalho	1	0	0	1	0	0	0	0	0	0	0	2
		cc1: Humildade	0	0	1	1	1	1	1	0	0	1	0	6
		cc2: Autoridade do Professor	0	1	1	0	1	1	0	1	1	1	1	8
		cc3: Respeito ao ser humano / Humanidade	1	1	0	0	1	0	1	1	1	1	1	8
		cc4: Simplicidade	0	1	1	1	1	0	0	0	0	0	0	4
		cc5: Inovação	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
		cc6: Exigência	0	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	3
		cc7: Preocupação com o desenvolvimento	1	1	0	1	1	0	0	0	0	0	0	4

		to além da disciplina											
Motivação	cb1: Realização pessoal	0	1	0	1	1	1	1	0	1	1	1	8
	cb10: Remuneração	1	1	1	0	0	0	0	1	0	1	1	6
	cb2: Generosidade / Retribuição	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	0	3
	cb3: Busca de Propósito	1	0	1	0	1	1	0	0	1	0	1	6
	cb4: Busca de Reconhecimento	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	11
	cb5: Vontade de Aprender	0	0	0	1	1	1	1	0	0	0	0	4
	cb6: Gosta de gente	0	1	0	0	1	0	1	0	0	0	0	3
	cb7: Torce pelo sucesso do outro	1	0	0	1	1	1	1	1	1	1	1	9
	cb8: Superação (competição entre pares)	0	0	0	1	0	1	0	0	0	0	0	2
História de vida	cb9: Vocação	0	0	1	0	1	0	1	1	1	0	1	6
	cd1: O estudante que virou professor	0	0	1	1	1	0	1	0	0	1	1	6
	cd2: Influência da família	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	3
	cd3: Influência de professores	0	0	0	1	1	0	1	1	0	1	1	6

	cd4: Vivência e vontade de compartilhar	0	0	0	0	0	1	1	0	1	0	1	4
	cd5: Formação religiosa	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	0	1
	cd6: O profissional referencia que virou professor	1	1	0	0	1	1	1	0	1	0	1	7
Adoção de TI	ce1: Buscadores	0	1	0	0	0	0	1	0	0	0	0	2
	ce2: Vídeos	0	0	1	0	0	1	1	1	0	0	0	4
	ce3: Novos aplicativos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	ce4: Ambientes virtuais de aprendizagem	0	0	0	0	1	1	0	1	0	0	0	3
	ce5: TI com propósito	1	0	0	0	1	1	0	1	1	1	1	7
	ce6: gadgets	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1
	ce7: valoriza informação online	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	ce8: Uso de softwares em sala	0	0	0	0	1	0	0	0	0	0	0	1
Papel da Escola	cf1: Estrutura física	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	0	1
	cf2: Organizar curso e disciplina	0	0	1	0	1	1	0	1	0	1	1	6
	cf3: Dar autonomia ao professor	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2

	cf4: Dar suporte e respaldo ao professor	0	0	1	0	1	0	0	0	1	1	0	4
	cf5: Remuneração	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	1	3
	cf6: Define ementa	0	0	1	0	1	1	0	0	0	0	1	4
Outros	cg1: Dependência financeira	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	2
	cg10: SETE como elemento de complacência com estudantes	0	0	0	0	0	1	0	1	0	0	0	2
	cg11: Insatisfação com máscara dos alunos	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1
	cg12: Influência do momento de vida	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	3
	cg13: Preocupação com perecibilidade do conhecimento	1	0	1	1	1	0	1	0	0	1	0	6
	cg14: Preocupação com distanciamento do mercado	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	2
	cg15: necessidade de	1	1	0	0	1	0	0	0	1	1	0	5

**adaptação a
novos formatos**

cg16: 0 1 0 0 1 0 0 0 0 0 0 2
**apreensão com
EaD**

cg17: 0 1 0 0 1 0 0 0 0 0 0 2
**Dificuldades
com inovações
em TI**

cg18: 0 1 0 0 0 0 0 0 0 0 1 2
**Adequação ao
volume de
informação
disponível
(internet)**

cg19: 0 0 1 1 1 0 0 0 1 1 0 5
**Adaptação à
inovação
pedagógica**

cg2: 0 0 0 0 1 0 1 0 0 0 0 2
**Independencia
financeira**

cg20: SETE 0 0 0 0 0 0 0 0 0 1 0 1
**como
exposição
negativa**

cg3: 1 1 1 1 1 1 0 1 1 1 1 10
**Adequação aos
novos
comportament
os**

cg4: Hobbies e 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0 0
**profissões não
diretamente
ligadas**

cg5: 0 1 1 0 0 1 0 0 0 0 0 3
Adequação aos

**alunos mais
jovens**

cg6: 0 1 0 0 0 0 0 0 0 1 0 2

**Adequação aos
alunos menos
qualificados**

cg7: Escola 0 0 0 1 0 1 0 0 0 0 0 2

**como um
ambiente
machista**

cg8: Incomodo 0 0 0 0 0 1 0 0 1 0 0 2

**com perda de
prestígio**

cg9: SETE 0 0 0 1 0 1 0 1 0 0 0 3

**como limitante
de colaboração
entre colegas**

APÊNDICE 1 - ATIVIDADES ACADÊMICAS E PROFISSIONAIS NO PERÍODO DE DOUTORADO (MARÇO/16 A ABRIL/19)

A escolha do tema da tese

Entrei no doutorado em 2016 com a proposta de dar continuidade no trabalho iniciado no mestrado, estudando o uso de informações de redes sociais para monitoramento e gestão de crises de imagem de marca.

Ao longo do primeiro semestre comecei a perceber o quanto estava realizado com a docência e comecei a estudar mais sobre o tema com o objetivo de me desenvolver como docente. Quanto mais estudava, mais me interessava e comecei a traçar hipóteses para direcionar meu desenvolvimento. Quando me deparei com falta de respostas percebi que esta poderia ser uma área de pesquisa promissora, útil para a pesquisa, para a prática e com uma grande contribuição social.

Compartilhei a ideia com minha orientadora que, como orientadora, me respondeu com uma série de perguntas. Recebi o apoio e a orientação necessária para fazer essa mudança no meio do percurso. Para aumentar repertório, me aproximei das discussões sobre ensino em administração e marketing em congressos, subtendo artigos sobre a prática docente para o SEMEAD, ENAMPAD, PBL, EMAC e AMA. Neste último o artigo foi escolhido como o melhor artigo da área.

Mais do que o aumento do conhecimento sobre pesquisa e sobre os fatores contribuintes para o desempenho docente, durante o processo de pesquisa da tese amadureci do ponto de vista pessoal ao tomar contato com professores maravilhosamente generosos que compartilharam comigo suas histórias como docentes. Ouvi histórias de pessoas que mudaram suas vidas, que retribuíram o que receberam ao longo da carreira, que se realizaram ao ver o crescimento do outro, que reafirmaram suas crenças, que trabalharam para fazer o melhor do outro aflorar com muita dedicação.

Disciplinas cursadas do longo do doutorado

Disciplina	Instituição	Conceito
Inovação Global	FEA-USP	A
Didática do Ensino de Administração I	FEA-USP	A
Pesquisa Qualitativa em Marketing	FEA-USP	A

Fundamentos Semióticos da Comunicação	ECA-USP	A
Monitoria Didática II	FEA-USP	A
Tópicos de Epistemologia e Didática	FE-USP	A
Seminário de Elaboração de Projetos em Administração	FEA-USP	A
Métodos Quantitativos de Pesquisa	FGV	Aprovado

Artigos Publicados em Anais de Congressos

BORBA SALVADOR, ALEXANDRE; IKEDA, A.A. . ACTIVE LEARNING FOR ADULTS: REPORTING AN EXPERIENCE IN A MARKETING COURSE. In: PBL2018, 2018, Santa Clara. PBL2018 INTERNATIONAL CONFERENCE - FULL PAPERS AND EXTENDED ABSTRACTS PUBLISHED, 2018.

BORBA SALVADOR, ALEXANDRE; IKEDA, A.A. ; VELOSO, A. . Active Learning Experience in Marketing. In: EMAC 2018, 2018, Glasgow. People Make Marketing, 2018.

BORBA SALVADOR, ALEXANDRE; NOGAMI, V. ; BITTENCOURT, J. ; C. Cavalcanti . Uso de Design Thinking em pesquisa científica em Administração. In: Alexandre Salvador, 2018, São Paulo. XXI Semead, 2018.

BORBA SALVADOR, ALEXANDRE; IKEDA, A.A. . Active Learning Adoption in a Marketing MBA Course. In: 2018 AMA Summer Academic Conference, 2018, Boston. 2018 AMA Summer Academic Conference - Proceedings, 2018. v. 29. p. 276-281.

Apresentação de trabalhos em Congressos

EMAC 2018. Active Learning Experience in Marketing. 2018. (Congresso).

EnAnpad 2018. A docência em Administração de Empresas e seus múltiplos desafios. 2018. (Congresso).

PBL 2018. ACTIVE LEARNING FOR ADULTS: REPORTING AN EXPERIENCE IN A MARKETING COURSE. 2018. (Congresso).

Semead 2018. Uso de Design Thinking em pesquisa científica em Administração. 2018. (Congresso).

EnAnpad. Aprendizagem Ativa para Adultos: Relato de uma Experiência em Curso de Marketing. 2017. (Congresso).

CLAV 2016. 2016. (Congresso).

PBL2016 - Problem-Based Learning and Active Learning. Uma experiência de aplicação de PBL na área de Administração de Empresas. 2016. (Congresso).

XIX SEMEAD. 2016. (Congresso).

Palestras em eventos

Restoque. Convenção de Vendas de Lançamento da Temporada Verão 2018/2019. Palestra: Gestão da Mudança e a Jornada do Herói. 2018. (Encontro Corporativo).

Grupo Petrópolis. Convenção de Diretoria de Marketing e Trade Marketing. Palestra: Marca Contemporânea. 2018 (Encontro Corporativo).

37a SEMAD DAD/UEM. Palestra: MUNDO CONTEMPORÂNEO: UM DESAFIO PARA GESTORES, PESQUISADORES E PROFESSORES. 2017. (Congresso).

Comite de Marketing AMCHAM. Palestra: Crise de imagem. Crise de imagem. O que fazer quando ela é inevitável?. 2017. (Encontro).

Convenção Secovi 2o semestre 2017. Palestra: Marca Contemporânea: Uma entidade mais forte e mais frágil. 2017. (Outra).

FADISP. Palestra: Crise de Marcas e o papel do Administrador (FADISP). 2017. (Encontro).

Artigo Publicados em Periódicos

SALVADOR, ALEXANDRE BORBA; IKEDA, A.A. ; CRESCITELLI, E. . Crisis management and its impact on brand image. GESTÃO & PRODUÇÃO (UFSCAR. IMPRESSO), v. 24, p. 15-24, 2017.

SALVADOR, ALEXANDRE BORBA; IKEDA, A.A. . Brand crisis management: the use of information for prevention, identification and management. REVISTA BRASILEIRA DE GESTÃO DE NEGÓCIOS (ONLINE), v. 20, p. 74-91, 2018.

SALVADOR, ALEXANDRE BORBA; IKEDA, A.A. . O uso de metodologias ativas de aprendizagem em MBA de marketing. CADERNOS EBAPE.BR (FGV), v. 17, p. 129-143, 2019.

Capítulos em Livros

SALVADOR , ALEXANDRE BORBA. Gloops: suco gaseificado ou refrigerante natural?. In: KOTLER, P.; KELLER, K.L. Administração de marketing. 15ª edição. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2018, p. 324 -325.

SALVADOR, ALEXANDRE BORBA. Gestão de Vendas. In: Almir Ferreira de Souza; Adelino De Bortoli Neto. (Org.). Manual Prático de Gestão Para Pequena e Médias Empresas. 1ed.Barueri: Manole, 2018, v. 1, p. 1-400.

Prática Docente

ESPM. 2018 a atual – Coordenador do MBA Executivo em Marketing.

ESPM. 2015 a atual – Professor na pós-graduação lato sensu e orientador de TCC.

FIA. 2013 a atual – Professor no MBA de Marketing e pós-graduação lato sensu PME

FGV. 2014 a atual – Professor no FGV PEC – Gestão de Produtos

SENAC. 2014 a atual – Professor no MBA de Varejo (SP) e MBA Gestão Empresarial (SC).

FAI (MG). 2016 a atual – Professor no MBA de Gestão Empresarial.

Outras atividades profissionais

ABF - Associated British Foods. 2019 a atual. Gerente de Marketing Ovomaltine e Twinings.

ATINGIRE – Aprendizagem de fato. 2014 a 2019. Facilitador de treinamento na área de Gestão.

Premiações e reconhecimentos

2019 – Homenagem da Coordenação do Pós-Graduação em Administração para PME pelo desempenho didático, FIA Business School.

2018 - Melhor Artigo na área (Higher Education and Marketing) no 2018 AMA Summer Academic Conference - artigo "Active Learning Adoption in a Marketing MBA Course", American Marketing Association - AMA Summer.

2018 - Melhor avaliador na área de Marketing - XXI Semead, Semead.

2018 - Homenagem da Coordenação do Pós-Graduação em Administração para PME pelo desempenho didático, FIA Business School.

2017 - Excelência Acadêmica em Educação Executiva no Pós-graduação Lato Sensu Especialização de Administração para PME - turma 10, FIA - PROCED.

2017 - Patrono turma de MBA e Master em Marketing – Pós-graduação lato sensu, ESPM.

2016 - Professor Homenageado - Pós-graduação Lato Sensu, ESPM.