

**AS CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR EXEMPLAR DE  
MARKETING SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO**

**MARIANA NEVES BELLOUBE DOS SANTOS**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

**SANY KARLA MACHADO**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

**ETIENNE CARDOSO ABDALA**  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA (UFU)

# AS CARACTERÍSTICAS E COMPETÊNCIAS DO PROFESSOR EXEMPLAR DE MARKETING SOB A PERSPECTIVA DOS ESTUDANTES DE ADMINISTRAÇÃO

## 1 INTRODUÇÃO

Muitas e importantes são as reflexões a serem feitas na grande esfera da educação. Afinal, para o homem, a educação traz a possibilidade de se relacionar com seus iguais, aprendendo, transmitindo e produzindo conhecimento ao mesmo tempo que desenvolve suas capacidades e se transforma. Embora tais experiências permeiem todos os âmbitos da vida humana, é na escola, instituição criada para produção e difusão do conhecimento científico e sistematizado, que o homem tem condições de ordenar sua realidade atual e trabalhar no alcance de novos patamares e funções sociais. Mais do que isso, é o espaço – para além da família e do trabalho – onde ele pode desenvolver as habilidades necessárias para sua atuação responsável, crítica, democrática e solidária na sociedade da qual participa (COSTA, 2015).

Se a escola, de maneira geral, é reconhecida como uma entidade que serve de facilitadora das transformações do indivíduo e, em segunda instância, da sociedade, a Universidade, ao menos idealmente, apresenta ainda mais condições de atuar como entidade transformadora da vida social à medida que atua na qualificação de mão-de-obra e na produção de um conhecimento técnico-científico voltado para os anseios da população – muito embora, como Costa (2015) observa, educar signifique ir além da repetição de um costume ou de práticas automatizadas, mas um processo humanista que deve induzir a busca por “fazer bem feito”, e não da busca por “seguir a norma”.

Se a mudança experimentada na vida em sociedade e provocada, entre outros fatores, pelas inovações tecnológicas que afetaram a transmissão do conhecimento acadêmico exige um novo perfil de ensino – não mais uma mera transmissão de conhecimentos, mas uma busca e construção conjunta de saberes –, é de se esperar que um novo perfil de docente também seja requerido. A esse respeito, Piaget já estabelecia:

A preparação dos professores constitui a questão primordial de todas as reformas pedagógicas, pois enquanto ela não for resolvida de forma satisfatória, será totalmente inútil organizar belos programas ou construir belas teorias a respeito do que deve ser realizado. (PIAGET, 1984, p.62)

O fato é que, numa era de transformações, o único aprendizado que realmente influenciará o comportamento do homem será aquele autodescoberto, pessoalmente apropriado e assimilado por meio da experiência pessoal. O ensino tradicional, verticalmente organizado, já não satisfaz a geração que aprende por uma rede de fontes de informação que formam e traduzem as representações, e o papel do professor não poderá mais ser resumido tão somente a ensinar, mas promover condições do sujeito que aprende realizar seu próprio aprendizado (KOMARRAJU, 2013). A função do professor da contemporaneidade, nessa conjuntura, deixa de ser o de transmissor de conhecimentos a alunos espectadores para ser o de facilitador de estímulos e descobertas pessoais de alunos ativos e construtores. E se isso é verdade em todos os níveis de formação do homem, mais o é na universidade, quando o aluno, já adulto, demanda ainda mais autonomia para conduzir o seu próprio processo de descoberta e construção do conhecimento e consegue usar mais efetivamente sua experiência pessoal para reforçar seu aprendizado (COSTA, 2015).

Embora muito se tenha especulado a respeito do ideário de ensino, ainda são relativamente poucos, no Brasil, os estudos que se dedicam a identificar os atributos específicos do professor exemplar (LIMA; SILVA, 2014). Desse grupo, parte outro subgrupo ainda menos desbravado pela literatura científica mundial: aquele que se dedica a pesquisar e identificar as características que compõem o perfil do professor excelente na área específica da Administração (SOUZA-SILVA et al., 2015) e do Marketing.

O presente estudo procurou, a partir da opinião de alunos de um curso de graduação em Administração, de uma universidade federal em Minas Gerais, elencar o conjunto de competências comumente reconhecidas em professores excelentes em Marketing através de entrevistas em profundidade. O estudo focou nos docentes de Marketing por ser a área específica dos pesquisadores, mas, se trabalhos futuros se dispuserem a abordar outras áreas do conhecimento, será possível verificar a existência de características próprias de outros estilos sociais para a criação de um mapa de referência de professores universitários de alto desempenho no que diz respeito à sala de aula. Adiante, será apresentada uma revisão da literatura existente sobre o tema aqui abordado, descrito o método usado para a coleta de dados, e os resultados, listados e analisados. Finalmente, as considerações sobre os achados da pesquisa e sugestões para pesquisas futuras.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

No meio do embate entre as injunções dirigidas ao professor ideal e as práticas atuais do professor “normal”, o papel e o formato do educador no processo de ensino e aprendizagem são colocados em debate.

### 2.1 Do ensino básico às universidades: o papel do docente no processo de formação do aluno.

Em discurso proferido em um seminário de educação de 1982, transcrito e publicado no livro *A Didática em Questão*, Luckesi (2001) chama a atenção para o papel que o educador desempenha na sociedade contemporânea e aquele que a didática tem em sua formação. O autor reconhece que todo ser humano está, contínua e espontaneamente, envolvido num contexto educacional à medida que ensina e é ensinado em suas relações pessoais e com suas próprias experiências e meditações. Por outro lado, o autor põe em evidência aquele que, intencionalmente, se dedica a criar mecanismos de aprendizagens estruturadas que visam o desenvolvimento de condutas esperadas: o educador, dessa maneira, é o sujeito que “constrói o projeto histórico de desenvolvimento do povo” através do traçado e da execução do projeto pedagógico (LUCKESI, 2001, p. 28).

A ação pedagógica, para Luckesi (2001), nunca deverá ser neutra, mas carregada de ideologia e necessariamente definida por um ponto de vista filosófico. Ela não deve ser uma prática burocrática, mas permeada de paixão, comprometida com um resultado efetivo. Para que isso aconteça, entretanto, é necessário que o educador receba a devida preparação em termos filosóficos, científicos, técnicos e afetivos. Como sujeito transformador da história, o educador ideal deve não apenas ter domínio sobre os diversos campos de conhecimento sobre os quais atua, mas possuir uma atitude crítica que o habilite num processo efetivamente educativo frente a outros seres. Contudo, o autor reflete que a didática da educação institucionalizada da contemporaneidade é usada quase que exclusivamente à transmissão de conteúdos científicos, a despeito da transmissão de conteúdos morais desejáveis a que ela era originalmente destinada – “aprende-se o caminho que conduz a algum lugar, sem saber para onde ir” (LUCKESI, 2001,

p. 32). Como prejuízo, vê-se uma deterioração da autêntica prática pedagógica ideologicamente destinada à tradução e execução de um projeto histórico de desenvolvimento do povo.

Cerqueira (2006) corrobora a ideia de que a educação essencialmente institucionalizada cria uma lacuna no ensino ao defender que a escola deve se preocupar não apenas com questões cognitivas, mas também afetivas e sociais, e deve trabalhar com a produção de sentido a fim de preparar os cidadãos para ter voz ativa e participar das práticas sociais com dignidade. Para que se alcance esse ideal, entretanto, é preciso que o trabalho pedagógico da escola conquiste sua autonomia, promovendo formas de garantir que cada aluno aprenda o que necessita aprender. O professor, dessa forma, deve assumir um papel de organizador do ambiente da sala de aula e auxiliar o aluno a se reconhecer como construtor do seu conhecimento. A autora entende que o papel do professor é ajudar os alunos a entenderem sua realidade, fazendo-os pensar e promovendo a reflexão crítica e coletiva. Através do domínio do conteúdo que ensina, o professor pode integrá-lo com aquilo que o aluno já conhece, o que propiciaria uma compreensão mais significativa. O professor, dessa forma, agiria “como facilitador das relações e problematizador das situações” (CERQUEIRA, 2006, p.34).

Se, no âmbito geral, a ação pedagógica é objeto de diversos enfoques, no âmbito do ensino superior ela ganha questões particulares. Nesse meio, Vasconcelos e Amorim (2007) lembram, as qualificações acadêmicas, pesquisas e titulações são mais valorizadas que as qualificações pedagógicas e interpessoais. As universidades recebem cada vez mais professores sem experiência na docência, que apresentam um ótimo arcabouço teórico, mas não possuem qualquer formação pedagógica que os auxilie nas questões de ensino e aprendizagem. “Se o foco do trabalho docente recai sobre o ensino, não será a titulação ou sua possível produtividade no campo da pesquisa que o consagrará como competente”, defende Guimarães (2014, p. 7).

Essa ausência de conhecimentos na área das ciências humanas e sociais – que deveria ser resolvida na pós-graduação, mas é preterida em função da formação de pesquisa – contribui para empobrecer o projeto sociopolítico cultural da Universidade, refletem Cunha, Brito e Cicillini (2004). As autoras justificavam, à época, que os poucos estudos sobre formação pedagógica e prática didática do professor universitário eram prova do pequeno valor dado à sua formação pedagógica, sendo o mesmo formado para apresentar sobretudo competências técnico-científicas. Como saída, sugeriam trabalhar-se a formação continuada, que deveria incluir cursos de Didática e/ou Metodologia do Ensino Superior (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2004); bem como o entrelaçamento de suas competências acadêmicas com suas competências didáticas, a fim de não contrariar a unidade teoria-prática (VASCONCELOS; AMORIM, 2007).

Mas o que faz, de fato, um professor ser memorável na formação dos jovens do ensino superior? Diversos trabalhos científicos produziram um elenco significativo de comportamentos docentes com o poder de impactar positivamente os estudantes e, conseqüentemente, o processo de aprendizagem. Mayer (2018) afirma que são as ações do professor em sala de aula – e não as características de sua personalidade, como anteriormente pensado – que têm o poder de influenciar *mais significativamente* a aprendizagem dos alunos. Aqui no Brasil, já em 2001, a partir da aplicação de cada um dos “*Sete Princípios para a Boa Prática na Educação de Ensino Superior*” de Chichering e Gamson (1991) à realidade de uma faculdade privada brasileira, Santos (2001) chegou à conclusão de que os famosos princípios formam, de fato, a prática pedagógica preferida pelos alunos. Ou seja, professores que (1) encorajam o contato entre eles próprios e o corpo discente, (2) a cooperação entre os alunos e (3) a aprendizagem ativa, (4) fornecem *feedback* imediato, (5) enfatizam o tempo da tarefa, (6) comunicam altas expectativas

e (7) respeitam as diferentes formas de aprendizagem costumadamente obterão alunos mais motivados e com melhor desempenho acadêmico.

Lucas *et al.* (2015), em investigação realizada entre estudantes universitários brasileiros e portugueses, comprovaram que atitudes e características dos professores como beleza física, asseio, tom de voz agradável, utilização de recursos como vídeos e músicas e permissão de uso de computadores pelos estudantes em sala de aula não são de nenhum modo tão valorizadas quanto àquelas ligadas ao planejamento, conhecimento, didática, relacionamento e motivação.

Já Lima e Silva (2014) analisam a questão através das narrativas de 75 alunos de pós-graduação e chegam a um desenho sofisticado de perfil. Curiosamente, a maior parte dos estudantes consultados pareceu reconhecer um bom professor segundo principalmente suas competências pedagógicas, o que resumiria a docência basicamente à ação de *transmitir conhecimento*. Além disso, as autoras relatam a aparente desconsideração, por parte dos alunos, de que “o êxito na utilização de estratégias de ensino depende também do protagonismo deles mesmos no processo de ensino-e-aprendizagem” (LIMA; SILVA, 2014, p. 13). Na sociedade do conhecimento em que vivemos, concluem as autoras, é preciso desenvolver também uma sociedade de *aprendizagem*. Compete ao professor desenhar o processo educativo de modo a diversificar as estratégias de ensino segundo as estratégias de aprendizagem adequadas aos seus conteúdos e, assim, mobilizar os estudantes a “aprender a pensar, criticar, raciocinar e questionar certezas” (LIMA; SILVA, 2014, p. 14). No âmbito do ensino de negócios, todavia, o exercício docente clama questões particulares.

## 2.2 As Competências Docentes dos Professores de Marketing frente o ensino de administração.

Nas escolas de negócios, de maneira especial, cresce a consciência de que a abordagem tradicional de ensino – aquela em que o professor atua como mero transmissor do conhecimento que possui – já não é mais suficiente para lidar com a complexidade do mundo atual, sobretudo organizacional (LACOMBE, 2009). As transformações resultantes do complexo sistema capitalista vigente a que as organizações se sujeitam promovem constantes remanejamentos procedimentais e exigem comportamentos ousados por parte de seus atores (GUIMARÃES, 2014).

Empresas exigem profissionais qualificados e escolas ensaiam, pouco a pouco, modificar a estrutura de seus cursos e a forma de transmissão do conhecimento, de modo a considerar a multidisciplinaridade das profissões. Guimarães (2014) sugere três aspectos que podem explicar esse descompasso entre a demanda das empresas e a entrega das escolas: as universidades estão dissociadas do campo de ação do estudante de Administração; as competências dos professores são insuficientes para que um currículo atualizado seja implementado; e/ou os estudos organizacionais desenvolvidos na universidade estão desalinhados ou não atendem satisfatoriamente aos procedimentos usualmente adotados nas empresas. Para o autor, o docente deve saber identificar como as irreverências do mercado influenciam o seu trabalho no processo de ensino-aprendizagem e, mais do que isso, facilitar um aprendizado ativo por parte do discente “instigando-o à reflexividade, ao senso crítico, à iniciativa, à criatividade, ao tato com condições imprevisíveis, porém perfeitamente possíveis de ocorrer no universo corporativo” (GUIMARÃES, 2014, p. 10).

Provocando ainda mais a discussão sobre o tema, Pfeffer e Fong (2002) traçam uma extensa avaliação do impacto que as escolas de Administração têm para seus alunos e para a profissão

em si e chegam a um resultado razoavelmente desolador. Para os autores, há pouca evidência acerca da relevância dos produtos educacionais de tais instituições e o impacto que a formação em negócios tem para a prática e a carreira empresariais. Nicolini (2003) alimenta tal ideia ao comparar as escolas de Administração do Brasil com fábricas, cujas linhas de montagem produzem em massa bacharéis demasiadamente generalistas sem levar em conta suas preferências ou vocações. Da sociedade industrial da qual veio, o ensino de Administração no Brasil herdou a divisão de trabalho, a especialização e o mecanicismo, além de uma visão de sistema fechado. “Todas essas características, pertinentes ao momento histórico em que surgiram, tornam-se hoje particularmente problemáticas quando se tenta buscar novos rumos para a formação de Administradores” (NICOLINI, 2003, p. 53).

Para que as escolas de Administração apresentem melhor qualidade de curso, Larán e Costa (2001) sugerem alguns caminhos que podem ser tomados. Para eles, um dos principais requisitos de seleção de professores deve ser sua experiência profissional em empresas, já que, assim, o processo ensino-aprendizagem pode ser trazido para mais perto da realidade prática do mercado. Além disso, as mudanças curriculares correntes devem prever um equilíbrio de dificuldade entre as disciplinas, a fim de que o aluno possa se dedicar com o mesmo empenho em todos os temas do curso. Pfeffer e Fong (2002) e Nicolini (2003) ratificam a opinião de que é preciso investir na construção de um currículo que realmente prepare os alunos para serem eficazes na prática da profissão, além de incentivá-los a tomarem parte ativa no enriquecimento dos temas e no direcionamento do seu próprio aprendizado.

Por quais aspectos, no entanto, o desempenho do docente do curso de Administração inserido nesse contexto é reconhecido? Quais as competências e habilidades esperadas desses primeiros protagonistas do processo ensino-aprendizagem? O questionamento é válido porque, afinal, “não cabe apenas questionar o conteúdo das disciplinas; é chegada a hora de levantar também questões quanto às práticas de docência nos cursos de Administração” (HOCAYEN-DASILVA; CASTRO; MACIEL, 2008, p. 62).

Embora muitas pesquisas se empenhem em apurar as características do bom professor, Magalhães e Patrus (2013) acreditam que não exista um perfil universal de bom professor, mas tipos diferentes entre si. Por conta disso, os autores estabeleceram uma linha de pesquisa que leva em conta duas premissas: a primeira, a de que pode haver tipos diferentes de bons professores e, em seguida, a de que não é possível elencar as características do professor avaliado sem levar em conta as características do aluno que avalia. Schlee (2005) corrobora tais hipóteses: “Há evidências substanciais de que a personalidade do professor interage com a personalidade dos diferentes estudantes para influenciar a satisfação que os mesmos têm de um curso” (SCHLEE, 2005, p. 131). Diferentes personalidades de estudantes, portanto, devem perceber o mesmo professor de maneiras diferentes, ou, de outro modo, um professor avaliado como bom por um grupo de alunos pode não ser avaliado da mesma maneira por um grupo de alunos com outro perfil.

Fazendo uso do trabalho de Merrill e Reid's, de 1981, Schlee (2005) examinou como os diferentes estilos sociais de alunos e professores da área de negócios afetam a percepção dos primeiros sobre os segundos. Mais do que isso, a autora investigou se as diferentes áreas da Administração são realmente caracterizadas por diferentes estilos sociais, como costumam ser estereotipadas. Em sua pesquisa, quatro diferentes estilos sociais foram identificados: o de pessoas expressivas (*expressives*), motoras (*drivers*), amigáveis (*amiables*) e analíticas (*analyticals*). Quatrocentos e três estudantes e 16 professores de diferentes áreas da Administração foram entrevistados para que se chegasse à seguinte conclusão: áreas diferentes

da Administração apresentam predominância de estilos sociais diferentes, sendo próprio das titulações de gestão e de marketing (áreas orientadas a pessoas) os estilos expressivo e amigável, enquanto áreas como gestão da informação, finanças e contabilidade abrigam uma maioria analítica e motora.

Se uma das chaves para o sucesso é ser flexível e versátil no trato com pessoas de estilos sociais diversos, é significativamente mais difícil para o professor alcançar tal feito, já que, em sala de aula, o mesmo se depara com diferentes estilos sociais de uma só vez, observa Schlee (2005). Para que, nessa condição, todos tenham a chance de experimentar interações confortáveis, não é preciso mudar o estilo social próprio de si, mas acrescentar elementos que satisfaçam outros estilos. Ressalta Schlee (2005, p. 140):

A versatilidade nas interações não é desonesta. É simplesmente um meio de garantir uma melhor comunicação e relacionamento. De fato, um professor deve ser apreciado não por sua personalidade, mas pelas habilidades pedagógicas exibidas na sala de aula. Se um professor conseguir fazer com que todos os alunos, independentemente do estilo social, estejam confortáveis na sala de aula, ele maximiza a probabilidade de ser avaliado pelos alunos com base em seus méritos como educador. (tradução nossa)<sup>i</sup>

Como a área de Marketing é majoritariamente desbravada por estudantes com o estilo social ‘expressivo’, deduz-se a importância da empatia e da conexão emocional entre tais alunos e seus professores. Para tal público, a preocupação demonstrada pelo professor é valorizada, bem como seu entusiasmo e extroversão em sala de aula (SCHLEE, 2005). Fortalecem tal julgamento Faranda e Clarke III (2004) que, a partir de entrevistas em profundidade com alunos de administração sobre as características de professores excepcionais, descobriram que mais de 66% das respostas envolviam a manutenção de relações harmoniosas baseadas em afinidade entre professores e alunos e a atitude do professor em sala de aula, sobretudo no que diz respeito à sua forma de comunicação, seu estilo pessoal, e sua capacidade de promover uma boa interação interna. Outros aspectos como “senso de justiça”, “conhecimento e credibilidade” e “capacidade de organização e preparação” ficaram em segundo plano entre os alunos consultados.

Se, como já visto, a interface humana é importante para alunos e professores de Marketing, as competências em pedagogia e pesquisa completam o pacote *sine qua non* na carreira desses profissionais (MADHAVARAM; LAVERIE, 2010). Todavia, também aqui, a carreira em pesquisa parece receber mais foco que o desenvolvimento de competências pedagógicas. Madhavaram e Laverie se propõem, então, a discorrer sobre como o desenvolvimento de tais competências pedagógicas (PCs) pode ser melhor fomentado pelos programas de doutorado e departamentos de Marketing, embora defendam que o ônus de se tornar um professor efetivo pertence mais ao indivíduo do que à instituição formadora. Na opinião dos autores, cabe ao educador de Marketing, novo ou velho, o esforço de continuamente revisar sua desenvoltura pedagógica e, assim, contribuir ativamente na missão da universidade de desenvolver competências e formar profissionais aptos aos desafios do mercado.

Por outro lado, Harrigan e Hulbert (2011) entendem que o currículo dos cursos de Marketing ao redor do mundo está obsoleto e não se conecta às necessidades do mercado, já que não acompanha devidamente as transformações que a tecnologia impôs. Para esses autores, o esforço individual à mudança não é suficiente, sendo preciso uma reformulação estrutural: um “novo DNA de marketing” deve ser estabelecido no lugar do “velho DNA”, já inadequado, mas ainda predominante na academia. Se o marketing digital, no ensino tradicional, é apenas mais uma das muitas facetas da área, no novo formato ele está perfeitamente incutido a ela. Afinal,

novas possibilidades de pesquisa e um nível muito mais elevado de interação com o consumidor pôde ser alcançado através da internet, mas ainda são poucos os estudantes que recebem uma preparação adequada para atuar nessa nova conjuntura.

Harrigan e Hulbert (2011) sugerem que, tal como está hoje, a produção científica tem pouca ou nenhuma relevância para os gerentes e demais praticantes de marketing, e que a academia de marketing (sendo teoria e ensino) tem mais a aprender com a prática do que o contrário. A educação de marketing, defende os autores, deve estar embasada em teoria e prática na mesma medida, de maneira a criar um currículo holístico que promova, além do ensino tradicional, o desenvolvimento de habilidades relacionadas às tecnologias de comunicação e à análise de mercado, hoje tão requisitadas. Nesse contexto, é papel do educador buscar com os praticantes de marketing *inputs* sobre a estrutura de seus currículos e as exigências de seus papéis, e não permitir que a disciplina se afaste ainda mais da prática.

### 3 MÉTODO DE PESQUISA

Para o desenvolvimento do presente trabalho, buscou-se auferir entre a opinião de estudantes de graduação quais os atributos que compõem um professor exemplar em Marketing. Para tanto, o método adotado foi o da pesquisa qualitativa de natureza exploratória, já que, através dela, é possível alcançar maior riqueza de informações e uma análise mais intensa da percepção e do significado que os participantes atribuem ao objeto estudado.

Foram realizadas entrevistas em profundidade semiestruturadas com alunos e ex-alunos de um curso de graduação em Administração de uma instituição pública de ensino superior de Minas Gerais, no segundo semestre de 2019. No total, foram entrevistados sete alunos do último ano de curso e três alunos que, à época, haviam recentemente integralizado todas as disciplinas. Desses, seis eram homens e quatro, mulheres. O grupo participante foi selecionado por conveniência a partir de contatos com pessoas próximas aos autores deste trabalho, além de alunos do último ano do curso que se voluntariaram quando contatados. A preferência por alunos de níveis mais elevados do curso se deu pelo fato de os mesmos já terem tido contato com a maioria – senão todos – os professores e as disciplinas de Marketing que compõem o curso de Administração da universidade em questão. Todas as audições foram gravadas e transcritas a fim de se alcançar a maior preservação possível do discurso dos respondentes. A duração média das entrevistas foi de vinte minutos.

Como a coleta de dados foi feita a partir de entrevistas semiestruturadas, a interferência do entrevistador foi mínima, e o roteiro – que se norteou a partir da questão: “Dentre os professores de marketing que conhecemos em sala de aula durante nossa formação, há aqueles que se destacam pela excelência em seu trabalho. Em sua opinião, o que faz um professor de marketing ser considerado excelente?” – serviu como ferramenta direcionadora do relato, abarcando cinco questões previamente elaboradas sobre 1) a formação do professor, 2) as características importantes a um bom professor de marketing, 3) a metodologia de ensino adotada em sala e o 4) papel de cada parte no processo de ensino-e-aprendizagem. Partia-se, daí, para um maior entendimento sobre o que os respondentes consideravam mais importante para um bom professor de Marketing.

Durante o andamento das entrevistas, foram reconhecidas repetições nas respostas que confirmaram a saturação das informações e o número pertinente de respondentes. O ponto de saturação foi atingido com dez entrevistas, muito embora elementos básicos de saturação já eram evidenciados nas primeiras seis. O baixo nível de saturação pode ter ocorrido em



decorrência da homogeneidade do grupo: alunos de um mesmo curso de uma mesma instituição em níveis próximos de integralização curricular.

Os dados obtidos nas entrevistas passaram por uma análise de conteúdo que envolveu uma pré-análise com leitura flutuante que indicou as categorias iniciais de análise baseadas no quadro referencial teórico; a exploração do material, que foi recortado em unidades de registro e agregados por categorias depois de assinaladas suas palavras-chave, e, finalmente, a interpretação do conteúdo, que permitiu a divisão progressiva das categorias (iniciais-intermediárias-finais), dando origem a treze indicadores homogêneos e exclusivos. Finalmente, tais indicadores foram reanalisados para que se pudesse agrupá-los em três diferentes dimensões: personalidade, didática e prática.

#### 4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

A partir da análise de conteúdo aplicada às entrevistas – que envolveu uma categorização por palavras-chave e seguinte reagrupamento das unidades de registro –, 13 indicadores foram identificados e organizados em três dimensões: personalidade, didática e prática. Desses 13 indicadores, cinco (38%) se enquadraram na dimensão personalidade, quatro (31%) na dimensão didática e outros quatro (31%) na dimensão prática. Embora a dimensão personalidade tenha apresentado maior número de indicadores, foram nas dimensões didática e prática que os respondentes se mostraram unânimes quanto à valorização de certos atributos. A distribuição dos indicadores em relação às dimensões identificadas, bem como as suas respectivas frequências estão apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1 – Dimensões e frequências dos indicadores gerados

DIMENSÃO	FREQUÊNCIA	INDICADORES
<b>Personalidade</b>	7	Comunicativo
	7	Dinâmico / Envolvente
	6	Criativo / Inovador
	6	Despojado / Descontraído
	4	Acessível / Interessado no aluno
<b>Didática</b>	10	Está sempre atualizado
	10	Exemplifica com situações reais / nacionais
	7	Tem atitude pedagógica
	3	Varia os métodos de ensino
<b>Prática</b>	10	Conhecedor da realidade da profissão
	9	Direciona o ensino para práticas profissionais
	4	Integra a experiência profissional do aluno
	3	Estimula os estudantes a pensar, não repetir

Fonte: Os autores.

##### 2.3 Personalidade

Concordante ao entendimento de Schlee (2005) sobre os estilos sociais predominantes no marketing que conferem características expressivas e amigáveis aos seus atores, os alunos entrevistados parecem acreditar que o ensino de marketing ganhará se a postura adotada pelo professor for mais descontraída que altiva. Expressões como “extrovertido”, “dinâmico”, “criativo”, “comunicativo”, “mente aberta” e até “diferentão” foram usadas para descrever o perfil geralmente esperado nos professores dessa área. A forma com que o professor se

comunica, seu estilo pessoal e a boa interação interna que ele é capaz de promover estimulam uma maior afinidade entre professor e alunos e, como Faranda e Clarke III (2004) atestam, geram relações harmoniosas que promovem uma avaliação mais positiva dos últimos sobre os primeiros.

Santos (2001) vai além e lembra que a forma com que o professor age e se relaciona em sala influencia não só a percepção dos alunos, mas também o sucesso de sua aprendizagem – o que é confirmado pelos respondentes, para quem a área de marketing parece menos engessada que as demais, o que dá oportunidade e espaço para pensar, inovar e trabalhar a criatividade, influenciando diretamente na aprendizagem conferida. Mesmo assim, aspectos que se relacionavam à personalidade dos professores apareceram em segundo plano em todas as entrevistas, o que sugere que sejam menos importantes, na visão desses alunos, que outros fatores a serem mencionados. Sobre o assunto, um dos alunos opina:

Eu acho que o professor de marketing precisa ser mais descontraído que os outros. É uma área que te dá oportunidade e espaço para pensar, para inovar, para fazer uma coisa mais descontraída, fazer uma coisa diferente... As outras áreas são muito mais engessadas, com um cronograma a ser seguido à risca... Sabe, marketing não tem tanto isso. No marketing você consegue trabalhar muito mais a criatividade. Talvez isso seja um ponto que falta nas aulas, sabe. Estimular a criatividade dos alunos dentro dessa disciplina, que é uma coisa que a gente não vê tanto e dá um diferencial para o profissional da área de marketing. Eu acho que isso é uma das coisas que faltam. (Aluno J)

## 2.4 Didática

Para os respondentes, é preponderante, para o bom ensino de Marketing, que casos reais, atuais e, preferencialmente, nacionais sejam usados como parte da metodologia de ensino. Isso porque, na visão dos alunos, os exemplos encontrados na bibliografia existente normalmente fazem referência a casos estrangeiros datados dos anos 1990 ou 2000, e não mais condizem com o que é experimentado na atualidade. Paralelamente, Harrigan e Hulbert (2011) ainda reforçam que, no “novo DNA”, o e-Marketing deve receber atenção privilegiada, já que a tecnologia infundida ao currículo pode ser a inovação disruptiva que trará melhorias na personalização e na medição da eficácia do marketing. Mesmo assim, os autores notam, a modernização do currículo ainda é incipiente e pouco satisfatória.

Discursos como os que se seguem demonstram a insatisfação dos alunos pela forma com que o tema é abordado:

Na área de Marketing, talvez até mais do que em outras áreas da Administração, o professor tem que levar pra sala de aula o que está acontecendo no mundo – e também no Brasil. E geralmente a gente não vê isso, né? A gente ouve: “Ah, fulano de tal, em 1998, abordou isso e diz que é assim” ou “Fulano de tal, nos anos 1960, escreveu aquele artigo sobre miopia em Marketing” Tá, muito legal, mas as coisas mudam, e, no marketing, ainda mais agora, com as redes sociais, a gente vê que é muito diferente a abordagem. [...] Então eles têm que trazer aos alunos uma visão mais moderna, mais atual sobre o que está acontecendo. (Aluno A)

[...] Mas como o ensino é muito teórico, o professor se baseia em autores e em livros. E como as coisas hoje em dia estão mudando muito rápido, a gente não está tendo ainda autores consolidados sobre o que está acontecendo agora. Então parece que o professor fica assim, meio ‘Nossa, deixa eu ver o que está acontecendo e procurar alguma referência para eu poder falar para eles’. Sabe, para bater o carimbo ali. Assim, parece que se as ideias não estão ali, fundamentadinhas no livro. (Aluno C)

Por outro lado, os dados obtidos surpreenderam a bibliografia previamente conferida no que concerne à percepção da formação do docente do ensino superior. Muito embora, como Cunha, Brito e Cicillini (2004), Guimarães (2014) e Vasconcelos e Amorim (2007) destacam, as titulações e pesquisas recebam mais atenção que o desenvolvimento pedagógico dos mestres de 3º grau, os alunos consultados não se mostraram incomodados com o fato. Nenhuma das entrevistas expôs opiniões contrárias ao processo de formação do professor universitário como é feita atualmente (incluindo a abordagem supostamente rasa do tema didática ao longo do processo):

[...] É que nesses mestrados acadêmicos você tem aulas de como dar aulas, né – você inclusive dá algumas aulas para alunos... Então eu acho que você acaba tendo uma pequena preparação de como lidar com o aluno ali em sala de aula. Inclusive, em concursos, você tem uma parte que é didática. Isso não acontecia antes, porque você via muito professor já ‘velho’ que não tinha didática. Isso começou a mudar há pouco tempo. Os que entram agora tem uma aula de didática, que é uma banca, né... Então uma parte do concurso, após o teórico, é a didática: você prepara uma aula e vai dar aula para a banca. Se a banca achar que você tem didática, eles vão te pontuar e você é aprovado no concurso. Já é um começo, né? (Aluno D)

Mesmo que os alunos entrevistados não vejam necessidade de se trabalhar mais profundamente didática ou metodologia ao longo dos processos de obtenção de títulos (sejam mestrado ou doutorado), todos reconhecem e valorizam o professor que detém boa didática:

É o dinamismo, né, com que ela levava a aula. Ela deixava a aula dinâmica... não tinha aquela coisa de lousa. Não tinha a obrigatoriedade de ficar todo mundo nas carteiras. Às vezes a gente montava uma roda e conversava, outro dia ela não estava a fim e fazia uma outra coisa... ela não seguia um padrão. Às vezes ela deixava a gente escolher o tema para trazer para sala de aula. (Aluno E)

A gente teve uma professora de marketing que não exigia nenhuma nota para ser aprovado. Toda a sala já começou o semestre aprovado. E, por mais que todo mundo já tivesse os 60 pontos, eu sempre queria estar na aula dela, porque era uma coisa que me prendia. Ela vinha com assuntos e temas, e do jeito que ela explicava e colocava as coisas na sala, fazia você prestar muita atenção e guardar aquilo para você. (Aluno F)

Variar os métodos de ensino, prática a que os discursos também fazem referência, vai de encontro à visão mecanicista que Nicolini (2003) enxerga como predominante nas escolas de negócios do Brasil. Como uma linha de montagem, o ensino tende a ser demasiadamente padronizado, previsível e, por conseguinte, desestimulante. Afinal, educar não é repetir um costume ou promover práticas automatizadas, como Costa (2015) observa, mas um processo humanista que induza a busca por “fazer bem feito”, bem mais do que “seguir a norma”. Se o professor, como o autor afirma e os alunos entrevistados parecem concordar, dá autonomia ao aluno para que ele conduza o seu próprio aprendizado, estará promovendo um ensino realmente capaz de influenciar o comportamento do homem (COSTA, 2015).

## 2.5 Prática

Para os alunos entrevistados, um professor excelente de marketing é, fundamentalmente, aquele que detém experiência real de mercado. Essa ideia central aparece em 100% das entrevistas realizadas, e é confirmada pela literatura previamente consultada. Larán e Costa (2001), por exemplo, defendem que um dos primeiros requisitos de seleção de docentes da área de gestão seja sua experiência anterior em empresas. Se, à primeira vista, tal aspecto pode parecer

incoerente com a carga pesada de preparação docente e o regime de dedicação exclusiva exigido pela Universidade, ele reflete uma outra carência, também sentida unanimemente pelos alunos: a de um ensino mais próximo da realidade a ser experimentada depois da graduação.

De maneira geral, os alunos consultados pareceram entender que um professor conhecedor da realidade de sua profissão – qual seja, detentor de uma experiência significativa em empresas ou outras organizações – saberá mais apuradamente como o Marketing é aplicado no mercado, considerando suas oportunidades e suas limitações. Mais do que isso, brindará os alunos com um discurso mais equilibrado – e percebido pelos alunos como mais verossímil – entre a teoria e as ações realmente tomadas fora.

Discursos como os seguintes refletem tal proposição:

Os professores todos que a gente tem são muito acadêmicos, né. A formação deles é essencialmente acadêmica; muitos deles inclusive nunca tiveram experiência de mercado. A gente entra num curso esperando alguma coisa de mercado para a gente se preparar para o mercado, mas isso acaba prejudicando um pouco a nossa formação, porque é sempre muita pesquisa, artigo e tal, e pouca prática. Então, quando a gente cai no mercado de verdade, vê que aquilo que a gente aprendeu às vezes não se aplica tanto. (Aluno A)

Mas aí é que entra uma coisa que eu sempre senti falta que é a da própria prática. Às vezes a gente vê muita teoria, os professores têm uma base teórica muito grande, mas, na parte prática, eles não têm ou não conseguem passar pra gente isso. Dentro da Universidade, por exemplo, o incentivo é praticamente só para produção científica. (Aluno B)

Mesmo que casos atuais, como já mencionado, sejam trazidos para a sala de aula, ainda será preciso mais do bom professor. Pelo menos é o que sugerem alguns estudantes que notaram que *cases* de fracasso podem ser tão ou mais eficientes quanto *cases* de sucesso. Para esses, estudar só “o que deu certo” não fornece uma perspectiva suficiente do que “não fazer”. Empresas que buscam auxílio de consultorias especializadas são exemplos de organizações que sabiam o que deveria ser feito, mas ainda assim pecaram no que ‘não podia’ ser feito. Além do mais, ensinar só “o que fazer” pode não ser suficiente se o aluno – que um dia será profissional – não aprender também “como” e “quando fazer”. Fomentar o pensamento crítico, na visão desses alunos, é uma maneira de estimular a atitude estratégica desde a sala de aula e garantir a formação de profissionais não apenas executores, mas tomadores de decisão.

Esse estímulo ao desenvolvimento de um pensamento estratégico que os alunos esperam encontrar em sala de aula é, para Guimarães (2014), uma responsabilidade do professor que realmente prepara seus alunos para as irreverências do mercado. Segundo o autor, o professor deve levar o aluno ao núcleo da situação-problema e instiga-lo “à reflexividade, ao senso crítico, à iniciativa, à criatividade, ao tato com condições imprevisíveis, porém perfeitamente possíveis de ocorrer no universo corporativo” (GUIMARÃES, 2014, p. 10). Um professor que se preocupa e trabalha assertivamente na construção de tais competências será mais facilmente valorizado por seus alunos, sugerem os respondentes.

Finalmente, não apenas a experiência do professor ou o método que ele usa em sala serão valorizados pelo estudante que avalia. Embora os respondentes entendam que o aluno também detém responsabilidade pelo êxito do processo de ensino-e-aprendizagem – e, sobre isso, o reconhecimento de que a pouca maturidade da maioria dos ingressantes de graduação prejudica o aproveitamento dos mesmos ao longo do curso parece ser predominante –, eles também

enxergam com valor o professor que se empenha em integrar a experiência profissional do aluno. Em outras palavras, embora o aluno deva ser responsabilizado por seu envolvimento com a disciplina e pela construção de seu próprio aprendizado, o professor pode promover formas de enriquecer ainda mais o acordo didático que tem com ele. Para isso, sugerem os alunos, o professor pode pensar formas de conectar a escola com outros círculos. Não é uma tarefa fácil, visto que pode demandar muito mais esforço do que um só professor é capaz de mobilizar, mas, se obtiver êxito, poderá trazer benefícios para todos os envolvidos:

Ah, não sei. Às vezes, opções seriam mais visitas de mercado? Mais parceria entre empresa e faculdade? Que o professor pudesse promover isso e levar o pessoal para ver como que é... Principalmente em empresas grandes e com bastante tecnologia, para que os alunos pudessem ver como é a vivência do profissional de marketing lá dentro. Até poderiam mudar os valores com isso. Para os alunos verem se eles querem seguir uma carreira acadêmica ou não, ou seguir a carreira de negócios mesmo. (Aluno G)

Às vezes um professor muda sua cabeça, muda seu jeito de pensar, muda sua vida; ele pode te dar uma dica, ele pode te falar: 'Olha, isso aqui, ou essa empresa, essa área é boa... Abriu um processo seletivo ali...' Não sei... (Aluno H)

Eu acho que as empresas não enxergam esse retorno, porque tem um potencial muito grande você investir num aluno. Se as empresas investissem no aluno, pagassem para eles desenvolverem ideias, projetos, programas, eu acho que o retorno seria muito grande. Mas essa visão de longo prazo, de a empresa investir num aluno que ainda tem dois anos até se formar, eu acho que, aqui no Brasil, não existe. Aí o professor acaba limitado, porque, assim, a gente fica falando só de "professor, professor, professor", mas eu acho que existem professores que veem isso e que querem mudar alguma coisa, mas também não tem muito o que fazer. (Aluno C)

Apesar do seu papel fundamental no direcionamento do processo de transformação do homem e da sociedade que o abriga, o professor, muitas vezes, ainda tem seu trabalho limitado pela conjuntura difícil sobre a qual se estabelece sua carreira – principalmente no Brasil. Os números da educação no país ainda são incipientes, e o respaldo que recebe o docente não satisfaz. Se, por um lado, a importância do professor não é posta à prova, por outro, sua atuação, muitas vezes, é colocada à mercê do ambiente limitador em que se encontra. Mesmo assim, isso não impede que se estude e se reclame sua desenvoltura como educador. E que se espere (e que se torça) que ele mantenha a paixão citada por Luckesi (2001) para continuar sua empreitada como sujeito transformador da história.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho se dispôs a identificar quais as competências que compõem o professor exemplar de Marketing sob a ótica dos estudantes dessa disciplina. Para isso, partiu-se da análise da literatura já existente e de posterior coleta de dados através de entrevistas em profundidade com estudantes de graduação de um curso em Administração de uma universidade federal do interior de Minas Gerais. As boas práticas coletadas com os entrevistados puderam ser categorizadas em três dimensões distintas: personalidade, que tratou sobretudo dos aspectos pessoais e da postura do professor em sala; didática, que abarcou as competências relacionadas principalmente à sua metodologia; e, finalmente, prática, relacionada à capacidade do professor de entrelaçar a teoria e a prática e realmente enriquecer o processo de aprendizagem de seus alunos.

A revisão bibliográfica realizada destacou a importância do professor como indivíduo construtor do projeto de desenvolvimento do discente, mas permitiu reconhecer alguns aspectos incoerentes do processo de ensino-aprendizagem da atualidade, como a deterioração da prática pedagógica original em função da transmissão exclusiva de conteúdo científico (LUCKESI, 2001). No que diz respeito ao ensino superior, a literatura consultada também sugeriu que o foco exagerado na formação em pesquisa e produção científica, na carreira docente, prejudica o desenvolvimento de uma didática adequada e de características pedagógicas essenciais à boa atuação do professor dentro de sala de aula (CUNHA; BRITO; CICILLINI, 2004; VASCONCELOS; AMORIM, 2007). Na área de formação em negócios, em especial, somou-se a preocupação quanto à relevância do conteúdo ensinado para as práticas de mercado atuais (GUIMARÃES, 2014; LACOMBE, 2009; NICOLINI, 2003; PFEFFER; FONG, 2002), e, mais especificamente em Marketing, foi reconhecida a importância da empatia e da conexão emocional entre alunos e professores (MAGALHÃES; PATRUS, 2013; SCHLEE, 2005).

Com a coleta de dados realizada, alguns aspectos da bibliografia consultada foram reconhecidos nos resultados, como a valorização da formação científica em detrimento das formações pedagógica e prática e os prejuízos observados pelos alunos na sala de aula; a necessidade de criar um currículo holístico que preveja as transformações que o avanço da tecnologia impôs; e a imperatividade de uma metodologia que traga relevância ao ensino de negócios. Outros, no entanto, pareceram inéditos à medida que eram coletados, como a aparente satisfação, por parte dos alunos, com a forma de abordagem do tema didática ao longo dos processos de obtenção de títulos, e as características pessoais do professor postas em segundo plano.

Alguns dos resultados a que se chegou a presente pesquisa podem parecer comuns ao ensino de outras áreas da Administração ou mesmo de outras carreiras. Entretanto, alguns pontos parecem mesmo específicos à área do Marketing, como a construção de um ambiente descontraído que propicie a criatividade e o pensamento inovador. De qualquer modo, considera-se que o objetivo a que se propôs o trabalho presente foi alcançado, uma vez que, através dele, puderam ser melhor compreendidas as razões pelas quais docentes de Marketing inseridos na realidade de ensino público brasileira são reconhecidos como bons ou exemplares, ou até memoráveis. Tais resultados poderão trazer uma nova luz à gestão educacional, que, sem pedagogias inovadoras, corre o risco de se estagnar na concepção “bancária” do ensino de Administração (NICOLINI, 2003), além de novas sugestões para a prática dos docentes que lidam diariamente com alunos como os que participaram dessa pesquisa.

A fim de enriquecer mais a discussão sobre o tema, novas pesquisas podem ser pensadas a partir dos resultados do presente estudo. Embora elencar as características valorizadas num professor de Marketing seja interessante e sugestivo, o estudo não é conclusivo: os resultados a que se chegou a pesquisa não podem ser considerados aplicáveis a toda e qualquer situação. Destarte, pesquisas que abarquem outras áreas da Administração poderão verificar a relevância dos resultados aqui encontrados e/ou a existência de novas características próprias de outros estilos sociais, além de possibilitar a criação de um mapa de referência de docentes universitários de alto desempenho em sala de aula. Uma pesquisa que combine a visão dos professores de Marketing sobre o seu trabalho e a perspectiva de pedagogos especialistas em educação superior sobre o trabalho dos primeiros, por exemplo, pode contribuir para que uma nova forma de atuação em sala de aula seja pensada, sem que, para isso, a carreira em pesquisa seja preterida.

## **REFERÊNCIAS**

CERQUEIRA, T. C. S. O professor em sala de aula: Reflexão sobre os estilos de aprendizagem e a escuta sensível. **PSIC – Revista de Psicologia da Vetor Editora**, v. 7, n. 1, p. 29-38, 2006.

COSTA, C. O Papel do Docente Hoje é Fazer Parceria com os Alunos. **Revista Ensino Superior – UNICAMP**, 30 jun. 2015. Disponível em: <<https://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/o-papel-do-docente-hoje-e-fazer-parceria-com-os-alunos>>. Acesso em 28 maio 2019.

CUNHA, A. M. O.; BRITO, T. T. R.; CICILINNI, G. A. Dormi aluno(a)... acordei professor(a): Interfaces da formação para o exercício do ensino superior. **Políticas de Educação Superior**, [s. i.], n. 11, p. 1-15, 2004.

FARANDA, W. T.; CLARKE III, I. Student observations of outstanding teaching: Implications for Marketing educators. **Journal of Marketing Education**, v. 26, n. 3, p. 271-281, 2004.

GUIMARÃES, J. C. Competências do professor universitário: A prática como itinerário para a aprendizagem ativa do aluno e para a formação continuada do docente. **Pensamento Contemporâneo em Administração**, v. 8, n. 2, p. 167-165, 2014.

HARRIGAN, P.; HULBERT, B. How can Marketing academics serve Marketing practice? The new Marketing DNA as a model for Marketing education. **Journal of Marketing Education**, v. 33, n. 3, p. 253-272, 2011.

HOCAYEN-DA-SILVA, A. J.; CASTRO, M.; MACIEL, C. O. Perfil profissional e práticas de docência nos cursos de Administração: Por onde andam as novas tecnologias do ensino superior? **RAM – Revista de Administração Mackenzie**, v. 9, n. 5, p. 155-178, 2008.

KOMARRAJU, M. Ideal teacher behaviors: Student motivation and self-efficacy predict preferences. **Teaching of Psychology**, v. 40, n. 2, p. 104-110, 2013.

LACOMBE, B. Nova escola, velhos alunos. **GVexecutivo**, v. 8, n. 1, p. 58-61, 2009.

LARÁN, J. A.; COSTA, F. C. X. O uso da avaliação de desempenho acadêmico de estudantes como instrumento de qualificação de cursos universitários. **Revista de Administração**, São Paulo, v. 36, n. 4, p. 73-82, 2001.

LIMA, M. C.; SILVA, C. C. S. Professores como designers educacionais. In: XXXVIII Encontro da ANPAD - EnANPAD, Rio de Janeiro – RJ, 2014. **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2014.

LUCAS, L. de O.; CRUZ, A. P. C.; MACHADO, D. G.; QUINTANA, A. C.; CZARNESKI, F. R. Atributos do bom professor sob a ótica de alunos brasileiros e portugueses. In: XXXIX Encontro da ANPAD – EnANPAD, Belo Horizonte - MG, 39, **Anais...** Belo Horizonte: EnANPAD, 2015.

LUCKESI, C. C. O papel da didática na formação do educador. In CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 25-34

MADHAVARAM, S.; LAVERIE, D. A. developing pedagogical competence: Issues and implications for Marketing education. **Journal of Marketing Education**, v. 32, n. 2, p. 197-213, 2010.

MAGALHÃES, Y. T.; PATRUS, R. Quem foi seu melhor professor no curso de Administração? Uma análise dos tipos de bons professores sob a ótica do aluno. In: XXXVII Encontro da ANPAD – EnANPAD, Rio de Janeiro – RJ, **Anais...** Rio de Janeiro: EnANPAD, 2013.

MAYER, R. E. Educational psychology’s past and future contributions to the science of learning, science of instruction, and science of assessment. **Journal of Educational Psychology**, v. 110, n. 2, p.174–179, 2018.

NICOLINI, A. Qual será o futuro das fábricas de administradores? **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 43 n. 2, p. 44-54, 2003.

PFEFFER, J.; FONG, C. T. The end of business schools? Less success than meets the eye. **Academy of Management Learning and Education**, v. 1, n. 1, p. 78-95, 2002.

PIAGET, J. **Para onde vai a educação?** Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1984.

SANTOS, S. C. O processo de ensino-aprendizagem e a relação professor-aluno: Aplicação dos sete princípios para a boa prática na educação de ensino superior”. **Caderno de Pesquisas em Administração**, v. 8 n. 1, p. 69-72, 2001.

SCHLEE, R. P. Social styles of students and professors: Do students’ social styles influence their preferences for professors? **Journal of Marketing Education**, v. 27, n. 2, p. 130-142, 2005.

SOUZA-SILVA, J. C.; PAIXÃO, R. B.; FRANCO, A. P. S.; ALVES, M. V. P. Docência no ensino superior: Refletindo sobre as características do professor excelente. In: **EnEPQ**, 2015.

VASCONCELOS, M. C.; AMORIM, D. C. G. A docência no ensino superior: Uma reflexão sobre a relação pedagógica. In: **I Simpósio Social do Submédio São Francisco**. 2007.

---

<sup>i</sup> “Versatility in one’s social interactions is not dishonest; it is simply a means of ensuring better communication and rapport. Ideally, a professor should be liked not for his or her personality but for the pedagogical skills exhibited in the classroom. If a professor succeeds in making all students, regardless of social style, comfortable in the classroom, then he or she maximizes the likelihood of being evaluated by students based on his or her merits as an educator.”