"A FEA e a USP respeitam os direitos autorais deste trabalho. Nós acreditamos que a melhor proteção contra o uso ilegítimo deste texto é a publicação online. Além de preservar o conteúdo motiva-nos oferecer à sociedade o conhecimento produzido no âmbito da universidade pública e dar publicidade ao esforço do pesquisador. Entretanto, caso não seja do interesse do autor manter o documento online, pedimos compreensão em relação à iniciativa e o contato pelo e-mail bibfea@usp.br para que possamos tomar as providências cabíveis (remoção da tese ou dissertação da BDTD)."

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE ECONOMIA, ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE
DEPARTAMENTO DE ADMINISTRAÇÃO

CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DO ENSINO
DA DISCIPLINA MARKETING
EM NÍVEL UNIVERSITÁRIO DE GRADUAÇÃO

CELSO CLÁUDIO DE HILDEBRAND E GRISI

Orientador: Prof. Dr. Marcos Cortez Campomar

SÃO PAULO

1991

T658.8 G869c e.4
T91042

20600031689

Powered by RiiProStar - www.lapressas.com.br

T658.8
G869c
e.4

CELSO CLÁUDIO DE HILDEBRAND E GRISI

9

**CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DO ENSINO DA DISCIPLINA MARKETING EM
NÍVEL UNIVERSITÁRIO DE GRADUAÇÃO**

Tese apresentada à Faculdade de
Economia e Administração da
Universidade de São Paulo como
parte dos requisitos para a
obtenção do título de Doutor em
Administração

ORIENTADOR: PROF. DR. MARCOS CORTEZ CAMPOMAR

SÃO PAULO

1991

DEDALUS - Acervo - FEA

20600031689

91042

"Rousseau se compraz no paradoxo:

A natureza dá o fim, a marcha e o meio da educação: ela é mestra e, de certo modo, é também o discípulo...

...o preceptor de Emílio não será mais do que o coadjutor da única mestra possível: a natureza.

...ele nada impõe, nada ensina. Sua atitude parece a de um espectador inerte...

...Tendo suprimido a ação do educador, suprimiu o próprio educador e, com ele, a própria educação...

...Extravagâncias de Rousseau, dir-se-á; a paixão do paradoxo o leva freqüentemente a sacrificar a idéia à frase...

...Aos excessos e paradoxos de Rousseau não convém opor outros paradoxos e excessos. Émile permanece, pela forma, um romance mas, pelas idéias, um tratado de educação. Há nele as visões de um gênio e os arroubos de um profeta."

Raphael Grisi

A meu pai,

que se compraz em transformar
paradoxos e visões em convites à
reflexão sobre a educação dos
homens.

AGRADECIMENTOS

Professor, há cerca de quinze anos, tenho compartilhado do estimulante convívio com meus pares e alunos. Lentamente, a escola e, dentro dela, a sala de aula tornaram-se o meu habitat. Por isso, talvez, quis entendê-las conseqüentes e senti-me tentado a explicá-las por suas ações e por seus resultados. Devo agradecer o apoio e o estímulo de algumas pessoas nesta empreitada.

Ao Prof. Marcos Cortez Campomar, pela confiança que, em mim, depositou e pelo empenho em fazer concluído este trabalho a tempo e hora.

Ao Prof. Adolpho Walter Pimazoni Canton, cuja experiência e talento estiveram, de forma intensa e amiga, dedicados a essa iniciativa.

Aos meus alunos, com quem dividi problemas, tarefas e prazeres de um longo trabalho. .

Ao Alexandre Carvalho de Mendonça Gibrail, pelo apoio nas codificações e tabulações das questões.

Ao Hélio Arizono, pela ajuda no processamento de dados.

Ao Heitor Ferreira da Costa, pela dedicação e competência nos trabalhos de revisão.

RESUMO

CONTRIBUIÇÕES AO ESTUDO DO ENSINO DA DISCIPLINA DE MARKETING EM NÍVEL UNIVERSITÁRIO DE GRADUAÇÃO

O objetivo fundamental deste trabalho é o de aferir a efetiva contribuição do ensino superior, em nível de graduação, para a formação dos profissionais de marketing, na região da Grande São Paulo.

Apoiado na taxionomia dos objetivos educacionais de Bloom e colaboradores, o estudo assenta-se em avaliações realizadas por executivos, nos estágios intermediário ou avançado da carreira. Esses profissionais são convidados a identificar a contribuição da escola para os conhecimentos, habilidades e atitudes, exigidos ao longo de sua carreira. Simultaneamente procura-se descrever, através da análise dos elementos curriculares, o ensino de marketing realizado na mesma região e as qualificações mínimas de seus professores.

O esforço foi o de, caracterizando esse ensino, contrapô-lo aos seus resultados, em termos da aprendizagem que produziu e, por essa maneira, visualizar formas e ações para o seu aperfeiçoamento.

ABSTRACT

Contributions to the study of education of the subject of marketing in the university graduation level.

The main objective of this study is to evaluate the effective contribution of education in the university graduation level for the professionals development in the marketing career within São Paulo area.

Supported by the taxonomy of the educational objectives of Bloom and collaborators, the study is based on evaluation performed by executives in intermediate or advanced stages of the career. These professionals are asked to identify the college's contributions towards the knowledges, abilities and attitudes required during their careers at the same time, we try to outline, through the curriculum elements analysis, the marketing education performed in the same region and the minimum qualifications of its professionals.

Characterizing this study, the effort was to face it with its results, in terms of the effective learning that it produced and, therefore, visualize methods and actions for its improvement.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

CAPÍTULO I - O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

1. O Conceito de Ensino	01
2. O Ensino Profissional	06
2.1. Ensino Profissional de Executivos nos E. Unidos	07
2.2. Ensino Profissional de Executivos no Japão	11
2.3. Ensino Profissional de Executivos no Brasil	18
2.3.1. Ensino Superior: Objetivos, Estrutura e Contrastes	19
2.3.2. Ensino Superior de Administração: Histórico e Características Básicas	22
2.3.3. Ensino e Pesquisa: a Busca da Excelência	28
3. O Ensino do Marketing no Brasil: Principais Preocupações.	30
Referências Bibliográficas	34

CAPÍTULO II -O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE MARKETING.

1. A Estruturação de Currículos	38
1.1. Breve Histórico do Conceito	38
1.2. A Conceituação de Currículo	42

2.3. Universo e Amostra	97
2.4. Coleta de Dados	98
2.5. Análise dos Dados e Apresentação dos Resultados	99
3. Pesquisa II: Avaliação do Ensino Superior de Marketing pelo Profissional, nos Estágios Intermediário e Avançado da Carreira: Deficiências e Virtudes em Nível de Graduação	131
3.1. Objetivo da Pesquisa	131
3.2. Hipóteses de Pesquisa	132
3.3. Universo e Amostra	133
3.4. Coleta de Dados	134
3.5. Análise dos Dados e Apresentação dos Resultados	135
Referências Bibliográficas	183
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ENSINO	
1. Conclusões e Recomendações	185
2. Limitações e Restrições do Estudo	194
3. Direcionamento para Estudos Futuros	195
BIBLIOGRAFIA	197
ANEXOS	203

INTRODUÇÃO

A preocupação em conhecer o significado do marketing enquanto disciplina de cursos de Administração de Empresas, Comunicação ou de outros cursos superiores na Grande São Paulo nasceu, primariamente, do desejo íntimo e pessoal do autor em avaliar a propriedade de suas ações e a importância que elas pudessem ter na preparação profissional de seus alunos. Na verdade, a suposição de que a ação de um professor pudesse ser alcançada em seus alunos, durante o exercício de sua carreira administrativa, mostrou-se, de início, ambiciosa e simplista. Ambiciosa, na medida em que metodologicamente não pareceu possível. E simplista, por pressupor que um professor, sozinho, fosse capaz de lançar, em seus alunos, influências tão evidentes, sem a consideração de que, para isto, muito contribuem, a escola e a atmosfera em que ela se constitui, assim como sua organização curricular, a filosofia pedagógica que a sustenta e as próprias experiências e esforços que estes alunos, individualmente, houvessem atravessado em processos educacionais não-formais.

Assim, evidenciou-se mais prudente e, quem sabe, mais produtivo dirigir esforços em duas direções: a do ensino de marketing e a da aprendizagem dele resultante.

Para tanto, tomou-se como necessário entender o profissional que a escola e o professor estavam formando para, depois, contrastar este seu produto educacional com aquele que a empresa estivesse buscando. Teríamos então, em mãos, o hiato existente: o profissional que está sendo formado e aquele que a empresa desejaria que estivesse sendo formado.

Também pareceu razoável conceber que os treinamentos a que os profissionais de marketing recorrem fossem um minimizador deste hiato e, assim pudessem ser uma boa medida para avaliar a pertinência e correção do ensino atual de marketing nas escolas superiores.

Com essas primeiras reflexões assumindo a forma de um problema para pesquisa, imaginou-se que resultados poderiam ser alcançados por uma investigação dessa natureza. Embora esses resultados pudessem se constituir num primeiro nível de conhecimento acerca do ensino de marketing, eles seriam ainda muito pouco úteis para orientar futuras mudanças na prática escolar. Haveria que se identificar a intensidade das mudanças a serem feitas em cada elemento do currículo, sem o que, certamente, não se produziria o ajuste desejado.

E foi assim que, sem desprezo por outras teorias da aprendizagem, apoiou-se o estudo realizado na taxionomia de Benjamim Bloom sobre a aprendizagem humana, quer pela popularidade que essa teoria alcançou nos meios pedagógicos graças à aceitação generalizada que aí obteve, quer pela operacionalidade de seus conceitos quanto à realidade que se deseja estudar.

Essa classificação diferencia três tipos básicos de aprendizagem em função dos produtos ou resultados obtidos em três áreas educacionais:

- Domínio cognitivo: abrange a evocação ou o reconhecimento do conhecimento e o desenvolvimento das capacidades e habilidades intelectuais.
- Domínio afetivo: refere-se às mudanças de interesses, atitudes e valores, assim como o desenvolvimento de apreciação e o ajustamento adequado do indivíduo.
- Domínio psicomotor: refere-se aos movimentos ou padrões motores e compreende igualmente as habilidades motoras, as capacidades perceptivas e as capacidades físicas (flexibilidade, força, resistência, etc.).

Dessa forma, refletir sobre a propriedade do ensino de marketing no Brasil será refletir sobre o quão apropriadamente esse ensino produz alunos devidamente instrumentalizados, nessas três áreas, para o exercício do marketing. Isto se fez através de quatro capítulos.

O Capítulo I discute os aspectos relativos ao ensino da administração, num quadro que se pretende comparativo em relação ao ensino americano e japonês de executivos.

O Capítulo II aborda os aspectos de planejamento do ensino de marketing. Apresenta a teoria do currículo e suas formas de estruturação. E considera, a teoria de Bloom como adequada para a avaliação desse aprendizado.

O Capítulo III reúne as duas investigações propostas, analisando seus dados e discutindo seus resultados.

Finalmente, o Capítulo IV sintetiza as contribuições do trabalho ao ensino de marketing, através de conclusões de sugestões oferecidas para a melhoria de qualidade da aprendizagem dessa disciplina em nível universitário de graduação.

CAPÍTULO I

O ENSINO DE ADMINISTRAÇÃO

1. O CONCEITO DE ENSINO

A busca, na literatura educacional, de um conceito de ensino que pudesse alicerçar a análise do quadro atual do ensino de marketing, na Grande São Paulo, revelou que cada conceito encontrado é uma tradução ou decorrência de determinada concepção de educação. Impõe-se, então, reconhecer que educação é uma palavra mais abrangente cujo sentido contém o sentido da palavra ensino. O Prof. Samuel Pfromm Netto⁽¹⁾, dando essa conotação ampla ao termo, entende que educação refira-se "às múltiplas influências recebidas a partir do nascimento, que conduzem cada um de nós, de etapa em etapa, à autonomia e à plenitude do status adulto. Compreende todos os aspectos do desenvolvimento individual -- físicos, intelectuais, morais -- e a socialização do indivíduo". Peters⁽²⁾, partindo de pressuposto semelhante, afirma que "a educação se refere a processos intencionais cuja meta consiste em transmitir aquilo que é valioso, de um modo inteligível e voluntário, tornando o aluno desejoso de realizar determinadas tarefas".

Numa e noutra definição é possível identificar a preocupação dos autores em evidenciar os aspectos que caracterizam a educação como um processo, uma forma de produzir "modificações no indivíduo (em seu organismo, comportamento, personalidade) em virtude do condicionamento do processus de sua evolução (crescimento, maturação e aprendizagem) pelos agentes exteriores (meio físico, biológico e social)"⁽³⁾. Muito embora a adoção de um conceito de educação deva caber, segundo aqui se entende,

exclusivamente a cada docente e, ainda que não seja intenção desse trabalho aventurar-se por tema tão excitante quanto polêmico, a perspectiva de educação, assim colocada, favorece a operacionalização dos conceitos, em variáveis empiricamente pesquisáveis. E foi essa a razão de aqui se recorrer a concepções marcadas pela "maneira, mais do que a matéria do aprendizado"⁽⁴⁾ para caracterizar a atividade educacional.

De igual modo, para o pesquisador, as reflexões sobre educação devem contemplar, sob pena de renúncia ao empírico, situações educacionais fáticas, existentes, reais. Não se quer sugerir com isso que a prática educacional deva ser realizada independentemente dos esforços teorizadores ou de teorias já existentes. O que se deseja é apenas emprestar ênfase aos conceitos práticos, que nos conduzem à forma como a educação acontece.

Do conceito inicial, amplo e abrangente -- que não se queria abstrato, nem muito menos enunciado pelo resultado que dele se quer extrair --, caminhou-se para as circunstâncias reais, portadoras de propósitos e intenções deliberadas em relação ao educando. Para Piaget Netto⁽⁵⁾, essas limitações que aqui se impuseram ao termo educação, com a finalidade já manifestada de operacionalizar o conceito, conduzem à idéia de instrução. Para esse autor a instrução, como parte da educação, "envolve tanto a aprendizagem do aluno como o ensino pelo professor, ou por quem o substitua como, por exemplo, a televisão, rádio, computador ou livro didático. A instrução assenta-se em dois itens fundamentais: o estudante e um corpo de

conhecimentos"⁽⁶⁾. Ao professor reserva-se apenas o papel de monitor, o que não significa dizer que sua participação deixe de ser ativa e intensa. A instrução é, no dizer de Dale⁽⁷⁾, "um esforço deliberado, cuidadosamente planejado, para produzir resultados de aprendizagem cuidadosamente descritos. Instruir, portanto, significa organizar um conjunto de experiências variadas a fim de obter os resultados previstos".

Contudo, as preocupações deste estudo ultrapassam os esforços de sistematização e planejamento, próprios da instrução, em busca de relações mais estreitas ocorridas entre professores e alunos. E, nesse movimento, tais preocupações encontram-se com o próprio conceito de ensino. Ou seja, "uma relação pessoal de ajuda ou de auxílio interpessoal, na qual alguém que dispõe de mais experiência e mais conhecimentos influencia outras pessoas de várias maneiras: leciona, orienta, mostra, explica, demonstra, exemplifica, pergunta, responde, estimula, corrige, dirige debates, supervisiona, esclarece, prepara, acompanha atividades, incentiva e guia quem aprende quanto ao uso adequado de materiais e recursos, facilita a compreensão e o desempenho adequados, fornece os preceitos ou fundamentos de uma ciência, técnica, arte ou habilidade"⁽⁸⁾.

Essa forma descritiva de caracterizar o ensino parece, mais uma vez, apropriada ao tratamento empírico que se quer dar ao conceito e ao exame a que se quer submeter a massa de dados colhida, em campo. Nessa linha Hough e Duncan⁽⁹⁾ identificam seis condições como fundamentais para o ensino:

- 1ª) o ensino requer um profissional -- o professor, habilitado a tomar decisões em relação ao ato de ensinar;
- 2ª) o escopo essencial do ensino é o de promover a facilitação da aprendizagem por parte do aluno;
- 3ª) a aprendizagem deve ser inferida pelas medições realizadas das observações que comprovem mudanças ocorridas no comportamento do aluno;
- 4ª) o ato de ensinar é um processo de complexidade elevada onde interferem variáveis das quais o professor pode apresentar consciência e controle apenas de maneira sempre parcial e, portanto, incompleta;
- 5ª) o ensino é uma atividade passível de descrição e análise, e não uma arte misteriosa, enigmática ou secreta;
- 6ª) o professor deve ater-se às evidências objetivas do ensino que promove e aos efeitos provocados pela aprendizagem em seus alunos. Esses são os elementos que devem nortear a revisão e o aperfeiçoamento de sua atividade.

A qualidade do ensino requer planejamento e, portanto, pressupõe a instrução, medição do progresso individual na aprendizagem e avaliação geral. Para tanto, Pfromm Netto⁽¹⁰⁾ afirma ser indispensável:

- "1) formular alvos, selecionar conteúdos e especificar objetivos;
- 2) criar, usar, modificar estratégias e táticas de instrução, e selecionar e empregar os materiais apropriados;
- 3) selecionar, criar e aplicar medidas de aprendizagem individual e organizar e analisar os resultados obtidos dessa forma;
- 4) realizar uma avaliação geral da adequação dos objetivos estabelecidos para o ensino, da eficiência da instrução e da validade e precisão dos recursos empregados para a medida do progresso individual na aprendizagem".

E finaliza, num esforço de síntese:

"ensinar é promover a aprendizagem nos alunos. Para tanto o professor, além de assenhorar-se plenamente do conteúdo correspondente à área em que trabalha e dominar os recursos metodológicos adequados, deve saber o que é a aprendizagem, como essa ocorre dentro de cada aprendiz, quais são os fatores e condições que facilitam a aprendizagem e os que podem dificultá-la ou impedi-la, e como verificar se os alunos efetivamente aprenderam o que lhes foi ensinado".

2. O ENSINO PROFISSIONAL

Do ponto de vista educacional, o binômio educação e trabalho pode ser visto sob vários aspectos. Assim, será sempre possível enfatizar, em um dado momento, o papel socializador da escola como elemento preparatório às futuras relações interpessoais a serem desenvolvidas em ambientes profissionais, ou, em outros momentos, poder-se-á valorizar o desenvolvimento de habilidades e conhecimentos que o processo de ensino-aprendizado propicia, com maior ou menor eficiência, à entrada do graduado no mercado de trabalho. Da mesma forma, o trabalho poderá ser visualizado como fator de produção, de desenvolvimento, de distribuição de renda. Entretanto, de qualquer ângulo que se examine a questão, parece que o sistema educacional, predominantemente, desempenha um papel de agente formador, enquanto o sistema trabalho tem, mais caracteristicamente, atuado como agente não-formal de especialização permanente.

Assim sendo, o processo educacional e, por via de consequência, o ensino (sobretudo o profissional) não se limitam ao ambiente escolar, mas encontram no trabalho um apoio fundamental, quer na especialização do graduado, quer na formação de uma mão-de-obra semiqualficada. Portanto, a formação de recursos humanos em nível superior não se esgota na faculdade, mas tem continuidade através do desempenho profissional nas funções definidas pelo agente de produção/comercialização.

Se o quadro descrito pode ser tomado como verdadeiro em quase todo o mundo, há que se ter sempre reservas quanto

às suas manifestações nacionais. Mesmo que em suas grandes linhas as escolas e as empresas exibam grande complementaridade, nem sempre isso decorre de um esforço de cooperação intencional. A análise do ensino profissional, na área da administração de empresa, nos Estados Unidos e no Japão, evidencia esses contratos.

2.1. Ensino Profissional de Executivos nos Estados Unidos

Nos Estados Unidos, mais de 600 universidades oferecem educação no ramo da Administração e mais de 200 delas apresentam programas de dois anos, integralmente baseados no MBA (Master of Business Administration). Como resultado, a cada ano, nesse país, um número superior a 50 mil diplomados em Administração de Empresas é carregado para o mercado profissional⁽¹¹⁾, enquanto cerca de 60 mil novos diplomados em MBA estão, também, anualmente, sendo formados⁽¹²⁾.

Este fenômeno ocorrido com o MBA dá a certeza de que os administradores realmente se beneficiam com a educação profissional e sugere que muitas universidades estão qualificadas para desenvolver esses cursos. Nesse sentido é oportuno reproduzir a fala de Dereck Bok⁽¹³⁾, presidente da Faculdade de Direito de Harvard à época em que "The Paper Chase" foi escrito, talvez a mais contundente crítica discente à ação de uma entidade educadora:

"Esses relatos confessos não podem obscurecer o fato de que as escolas profissionais em nossas principais

universidades figuram entre os melhores produtos de nosso sistema de educação superior. Elas são procuradas pelos bacharelados mais capazes de todo o país. E atraem candidatos de outros países de todo o mundo. Elas oferecem conhecimentos que dão às profissões seus títulos de competência especial. Com suas conquistas, não surpreende que advenham altas expectativas tanto para estagiários quanto para alunos. E as críticas chegam quando tais expectativas não são cumpridas. Tais acusações são freqüentemente exageradas, ignorando outras influências vitais como qualidade de caráter ou as instituições e contextos sociais nos quais os profissionais exercitam sua vocação".

Tudo isso deixa evidenciado que nos Estados Unidos há um reconhecimento generalizado da necessidade e dos benefícios da cooperação escola superior-empresa na educação de executivos. Para essas escolas, tal cooperação revela os ajustes e transformações a serem implementados no ensino e na pesquisa que são dirigidos às necessidades básicas dos administradores. Para as empresas, a cooperação revela quando, como e onde aplicar recursos humanos e financeiros na educação de seus administradores.

Newman⁽¹⁴⁾, em conferência proferida em Santiago, no início da década de 80, já afirmava que, grosso modo, a educação de executivos nas universidades americanas era feita em três vias. Esse autor as entende como sendo:

A. Cursos Residenciais

São os cursos reservados aos administradores do mais alto nível (presidentes e altos administradores) com idade média de 44 anos (variando entre 38 e 55).

Estes cursos têm a duração de 2 até 13 semanas. Requerem tempo integral, em lugar bastante afastado do

trabalho e da família. Não lidam com técnicas; ao contrário, tratam de mudanças na conjuntura, estratégias das companhias, sistemas internos e externos, cooperação entre organizações, interação dos negócios com o governo e questões correlatas. As funções empresariais são consideradas nos termos de suas contribuições à empresa de uma maneira global.

Além desses, alguns outros cursos tratam de áreas funcionais em separado, tais como marketing, finanças, pessoal, etc. Aqui a duração típica é de 1 a 2 semanas e se destinam a executivos com idade média de 40 anos.

B. Programas de Grau Médio de Administração

Consistem em programas especiais de mestrados, para administradores em estágio intermediário da carreira, com idade entre 30 e 40 anos, com 5 a 15 anos de experiência profissional.

Os participantes de tais programas geralmente freqüentam aulas semanais de um dia inteiro durante dois anos, com várias sessões adicionais de uma semana, em lugar distante do trabalho e da família. Relatórios escritos e exames são exigidos com regularidade, de forma que os participantes devem dedicar de oito a dezesseis horas por semana à preparação para as aulas. Incentiva-se fortemente a troca de experiências profissionais entre os membros do curso, e os empregadores são obrigados a fornecer ao menos

um dia de folga, por semana, aos participantes para que estes assistam às aulas.

Muitos desses administradores são graduados em engenharia e aprenderam administração na prática profissional. Ao fazerem esses cursos, buscam obter uma visão mais ampla sobre assuntos econômicos e sociais ou, então, procuram atualizar-se em aspectos administrativos mais específicos.

C. O Ensino em Programas de Treinamento das Companhias

Como em outras partes do mundo, muitas das grandes empresas americanas têm os seus programas de treinamento próprios. Com grande frequência tais empresas recorrem a professores universitários para o ensino de assuntos mais amplos, geralmente de natureza econômica ou social.

Embora seja difícil avaliar quanto de ensino e quanto de instrução é fornecido em programas "domésticos", de um modo geral obtém-se um nível razoável de aprendizado.

Por fim, Newman⁽¹⁵⁾ sumaria o papel das escolas americanas no ensino de executivos:

"as universidades americanas estão dando uma grande contribuição -- principalmente por suas escolas de administração -- à educação de executivos. Também tem ocorrido um significativo efeito em sentido contrário. Através de seus estreitos contatos com executivos, os professores de escolas de administração têm aprendido muito sobre os problemas de se administrar uma empresa".

2.2. Ensino Profissional de Executivos no Japão

A pujança da economia japonesa, traduzida ou sustentada pela hegemonia tecnológica e administrativa de suas empresas, parece imprimir a esse país o rótulo de a nação mais bem administrada do mundo. Evidentemente, o sucesso do Japão não deve, de forma simplista, ser atribuído a um único fator ou a uma única pessoa; é, antes, o resultado de muitos fatores e condições inter-relacionadas⁽¹⁶⁾. Autores diversos, tais como Iacocca⁽¹⁷⁾, Kotler⁽¹⁸⁾ e Cole⁽¹⁹⁾, para não citar outros de igual prestígio e nomeada, identificam como fatores determinantes do sucesso japonês: a ética do trabalho, a motivação para o trabalho, a lealdade para com a companhia e a instituição, a harmonia das relações industriais, a coesão existente entre a empresa e a mão-de-obra, a existência de planos definidos de carreiras, a certeza de empregos duradouros e um nível educacional bastante elevado.

Particularmente a educação tem sido identificada como um dos fatores mais essenciais à transformação do Japão em uma nação industrial altamente desenvolvida. Em meados da década de 80, o Japão ostentava estatísticas invulgares no campo da educação: "a cada ano 95% dos alunos que terminam o 1º grau vão para o 2º grau, e 35% dos que terminam o 2º grau ingressam nas universidades"⁽²⁰⁾. Nessa ocasião, existiam cerca de 2,3 milhões de estudantes não-graduados em 443 universidades e 518 escolas superiores por todo o Japão. Além disso, cerca de 54 mil estudantes graduados pelas universidades seguiam programas de mestrado e doutorado em

regime de tempo integral. O número total de professores nas universidades e escolas superiores é, respectivamente, cerca de 100 mil e 16 mil⁽²¹⁾.

A descrição de paisagem educacional tão exuberante mascara, de forma irônica, o fato de a educação profissional no Japão não ter ainda uma importante posição no sistema educacional de nível superior.

Para Nogata⁽²²⁾, responsável pelos assuntos de formação e treinamento da Mitsubishi (Tóquio), as universidades e faculdades japonesas oferecem formação básica, altamente segmentada em disciplinas, quase exclusivamente para estudantes de tempo integral. Para esse autor, além da educação formal superior de quatro anos, muito pouco tem sido feito no sentido de oferecer uma educação profissional e/ou uma educação superior continuada, em escala sistemática. Em verdade, o que se espera é que, uma vez empregado, o recém-formado tire as vantagens das oportunidades que o trabalho vier a lhe oferecer e, por essa forma, treine-se e absorva os conhecimentos necessários ao seu crescimento na carreira, ao invés de, como é típico no modelo descrito para os Estados Unidos, voltar às escolas para uma educação continuada.

Resta então perguntar que papel cabe às escolas e universidades japonesas, no contexto da "profissionalização de seu alunado. É o próprio Nogata que responde:

"o sistema educacional japonês, a nível do 3º grau, está bem desenvolvido apenas no que se refere à formação básica, caracterizada por uma grande ênfase no aprendizado teórico e uma forte orientação no

sentido de uma nítida separação das disciplinas pelos departamentos acadêmicos. Há poucas referências cruzadas para disciplinas que possam ser estudadas em mais de um departamento, de maneira a facilitar a ligação entre dois ou mais institutos. A noção de educação profissional é um desenvolvimento recente trazido dos Estados Unidos. As universidades japonesas têm uma grande tradição de cursos altamente filosóficos em Economia Clássica e Comércio. Cursos sobre Administração Comercial foram introduzidos apenas recentemente e num número muito restrito de instituições de ensino superior"⁽²³⁾.

Como se vê, o ensino profissional no Japão é bastante incipiente. De seus graduados, mestres e doutores não se espera que consigam, de imediato, emprego em alguma companhia logo após a diplomação. Tampouco espera-se que possam ensinar, mesmo que mais tarde, qualquer matéria prática em cursos de formação profissional. As escolas japonesas não dão importância a estudos práticos ou empíricos em indústrias, instituições comerciais ou qualquer outra organização empresarial.

No Japão, portanto, a função de promover a formação de executivos é, muito mais, papel do empregador ou da empresa privada. O sistema educacional japonês pode ser bom apenas no sentido em que a Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) relatou em seu documento a respeito de Política de Recursos Humanos, sobre o Japão: "(...) a educação global, não-especializada e teórica, garante aos empregadores uma força de trabalho inteligente e adaptável, que se mostra útil na busca de soluções para uma tecnologia em rápida mutação"⁽²⁴⁾.

Se o papel das escolas e das universidades japonesas na formação profissional do executivo é tão opaco, como os

recém-formados são treinados para sua longa carreira na empresa? Talvez esse seja um dos problemas que mais tenha aguçado a atenção de todo o mundo em relação ao sistema empresarial japonês.

Na realidade, o sistema empresarial japonês convive com numerosos problemas de crescente importância, identificados em vários autores, como Drucker⁽²⁵⁾, Majaro⁽²⁶⁾ e Vogel⁽²⁷⁾. Para os estudiosos dessa questão, os problemas mais cruciais são: queda lenta do crescimento econômico nacional e seu efeito na administração das corporações, limitação e conservação de energia, atritos no comércio internacional, "envelhecimento" da força de trabalho, adaptabilidade aos avanços tecnológicos (especialmente os resultantes da revolução causada pela crescente informatização nas fábricas e nos escritórios) e, por fim, as mutações rápidas e profundas nos sistemas de valores e, portanto, no clima e na cultura organizacionais.

Para lidar com esses problemas, as empresas japonesas entenderam ser importante desenvolver o treinamento vocacional e administrativo, como elemento-chave para perpetuação da eficácia gerencial. Sobretudo porque, de uma maneira geral, as empresas estão orientadas para a oferta de empregos vitalícios.

Os predicados mais procurados em um executivo, no Japão atual, são, no entender de Ouchi⁽²⁸⁾, complexos e versáteis, mas podem ser resumidos em cinco capacidades básicas: (1) capacidade de tomar decisões; (2) capacidade de liderança; (3) capacidade de adaptação ao meio; (4) capacidade de bom relacionamento internacional; e (5)

capacidades interdisciplinares e relativas a mais de um ramo de negócios.

Essas habilidades têm sido alcançadas, segundo nos informa Nogata⁽²⁹⁾, através de treinamento no próprio trabalho, com base no cuidadoso planejamento da progressão funcional para uma longa carreira na empresa. Esse treinamento consolidou-se no sistema de antiguidade e de emprego para a vida inteira, caracterizado como "treinamento de posições", ao contrário do treinamento funcional praticado tipicamente pelas companhias americanas.

As empresas japonesas, descreve o mesmo Nogata⁽³⁰⁾,

"são sistemas fechados em si mesmos, nos quais os novos trabalhadores são colocados em um programa de treinamento altamente estratificado (pela posição), assim como em um esquema regular de rotatividade do trabalho. Desta forma, os trabalhadores se tornam uma força de trabalho altamente estabilizada e organizada de maneira eficaz para contribuir para o crescimento da corporação dentro de uma estrutura particular. Naturalmente, o sucesso do treinamento no próprio trabalho repousa em inúmeros outros fatores importantes: a ética no trabalho automatizado, o senso de lealdade e dedicação à companhia, o desenvolvimento de uma boa comunicação, a manutenção de boas relações interpessoais de trabalho no interior da companhia".

Cole⁽³¹⁾ registra que, historicamente, desde o final da II Guerra, o Japão iniciou a reconstrução de sua economia e de sua indústria pela introdução e absorção de uma variada gama de métodos americanos de treinamento vocacional e administrativo, muitos deles familiares ao executivo brasileiro:

TWI - Training Within Industry (Treinamento no Interior da Indústria);

MTP - Management Training Program (Programa de Treinamento Administrativo);

CCS - Cost Control System (Sistema de Controle de Custo);

LTP - Long-Term Planning (Planejamento a Longo Prazo);

QC - Quality Control (Controle de Qualidade);

ZD - Zero Defect (Defeito Zero);

HR - Human Relations (Relações Humanas);

IT - Information Technology (Tecnologia de Informações);

DM - Decision Making (Tomada de Decisões).

Em sua maioria, estes métodos -- made in USA -- não se mostraram eficazes, à exceção do QC e ZD. No decorrer dos anos tornou-se claro que, quanto mais altas as posições ocupadas pelos japoneses a serem treinados, tanto menos aplicáveis se tornavam tais métodos.

Como alternativa aos métodos americanos de treinamento vocacional e administrativo, a indústria japonesa voltou-se à aprendizagem pela sua forma mais tradicional: a da observação direta. Assentado na

experiência acumulada pelo Centro Japonês de Produtividade (JPC) -- entidade fundada em 1955, com o apoio do Departamento de Estado americano --, o Japão enviou aos Estados Unidos e à Europa as chamadas "Missões Japonesas de Pesquisa de Produtividade", para observar e assim aprender técnicas de administração, tal como de fato implementadas naqueles países. Como agente do programa estatal para cooperação técnica e econômica, o JPC desenvolveu e depois consolidou, o conceito de seminário para gerência de alto nível (foram quase 23 mil executivos japoneses enviados ao exterior em 1468 missões, até o ano de 1980) (32).

O conceito de seminário de gerência de alto nível está sendo aplicado com o objetivo de permitir a executivos desse escalão adquirir capacidades mais amplas de exame do meio administrativo (sob os pontos de vista político, econômico, industrial e social) e, por essa forma, aumentar sua cultura geral. De maneira contrária, os programas típicos de treinamento no próprio trabalho -- invariavelmente dirigidos aos administradores de nível médio -- são organizados para uma maior compreensão da filosofia, dos objetivos, das políticas ou das linhas mestras das corporações. O que se busca é o fortalecimento da capacidade de tomar decisões com base em determinados casos, colhendo informações específicas sobre práticas e processos administrativos, assim como sobre situações relevantes do mercado. Em paralelo, enfatiza-se sobremaneira, nestes treinamentos no trabalho, a capacidade de supervisão do administrador de nível médio, tornando mais acuradas suas práticas administrativas (33).

De tudo isso depreende-se que a experiência japonesa sugere uma direção a longo prazo no treinamento de executivos. Seu objetivo é o de preparar os empregados para posições mais elevadas na estrutura da organização. A ênfase, portanto, está em instrumentalizá-los com capacidades multifacetadas, multidimensionadas, para lidar com pessoas e negócios. Aliás, essa tendência predominante, no Japão, do executivo com muitos e diversos talentos já havia sido defendida pelo Comitê Japonês para o Desenvolvimento Econômico, em documento de março de 1981⁽³⁴⁾.

2.3. O Ensino Profissional de Executivos no Brasil

No Brasil, a formação profissional de executivos sempre esteve intimamente ligada ao sistema de ensino superior. Sem desprezo pelas antigas e ainda atuantes "Escolas de Comércio", pelas demais escolas técnicas (num e noutro caso, de nível médio) e por outras iniciativas de caráter particular -- como as encetadas pelo Senai e Senac --, o fato é que a estruturação de um ensino formal para a preparação de administradores em nível de gerência ficou atribuída predominantemente ao sistema superior de ensino. A compreensão do ensino técnico, bem como da limitada contribuição que tenha aportado à formação de quadros de administradores, pode ser conhecida e apreciada em Ensino Técnico: Desempenho e Custos⁽³⁵⁾.

2.3.1. Ensino Superior Brasileiro: Objetivos, Estrutura e Contrastes

Os objetivos do ensino superior brasileiro estão definidos no artigo 1º, da Lei 5540, de 28 de novembro de 1968, que estabeleceu a norma de organização e funcionamento desse ensino para todo o país:

"O ensino superior tem por objetivo a pesquisa, o desenvolvimento das ciências, letras e artes e a formação de profissionais de nível universitário".

A leitura desse diploma legal evidencia os três grandes objetivos para o sistema educacional superior:

- 1º) produzir conhecimentos, pela pesquisa;
- 2º) reproduzi-los, pelo ensino, formando profissionais de nível universitário; e
- 3º) oferecê-los à comunidade, pelo desenvolvimento das ciências, letras e artes e pelas suas aplicações, ou, ainda, pela própria atividade de multiplicação e disseminação destes conhecimentos por toda a comunidade.

Parece razoável entender que os objetivos assim definidos tornem-se, pelo menos em certa medida, não-alcançáveis. Seja pela amplitude excessiva dessas tarefas, seja pelo entusiasmo salutar, mas irrealista em função dos meios e recursos que demandam, esses objetivos nunca

chegaram a ser cumpridos totalmente. Contudo, não se pode negar que, ao serem alcançados de forma parcial, prestaram à causa da democratização e da expansão do ensino superior um grande serviço. Assim, a escola superior, tradicionalmente elitista, profundamente hierarquizada e inflexível nas suas origens, estabeleceu novas relações com as comunidades das quais participa, inaugurando um novo conjunto de vínculos e compromissos sociais⁽³⁶⁾.

A consulta a Cunha⁽³⁷⁾ fundamenta essa afirmação. Para esse autor, o processo econômico de concentração do capital, da renda e dos mercados tornou difícil a ascensão social via poupança, investimento e reprodução do capital.

"Desse modo" -- diz literalmente o autor -- "as alternativas de ascensão se transferem para as hierarquias ocupacionais, através da busca de promoção para cargos mais elevados. As camadas médias passam então a disputar a promoção nas hierarquias ocupacionais, através de gastos maciços em escolarização e/ou reivindicação de subvenção pública para o mesmo fim.(...) Em consequência, a demanda de ensino superior fica ainda mais intensa de modo que a taxa de crescimento das matrículas resulta insuficiente diante de uma demanda cada vez maior."

Então, ensina o Prof. Gilberto Martins⁽³⁸⁾, o sistema de ensino superior cresce não somente em número de instituições, mas também no número de cursos nas diversas modalidades e habilitações que oferta à sociedade.

Atualmente, esse sistema estrutura-se através de universidades, estabelecimentos isolados e federações de escolas, estas últimas representadas "pela congregação de estabelecimentos isolados na mesma localidade ou em

localidades próximas, regidas por uma administração centralizada e com regimento unificado"(39).

Basicamente, o sistema de ensino superior brasileiro "está composto por 972 instituições, das quais 280 são públicas (49 federais, 94 estaduais e 137 municipais) e 692 particulares. Do total de 1.410.000 alunos, em números globais, as instituições públicas atendem 550.000 e o ensino particular é responsável por 860.000". Por outro lado, apenas 66 das 972 instituições são estruturadas como universidades (35 federais, 9 estaduais, 2 municipais e 20 particulares). Entre as 906 restantes, 886 são estabelecimentos isolados. O número de cursos de graduação oferecidos é de 5.099 e, para isso, avalia-se em 116.111 o número de docentes(40).

Esses números, por si só, são capazes de suscitar preocupações das mais fundamentadas sobre a qualidade do ensino superior atual e futuro, sobretudo quando se conhecem as condições precárias nas quais ele é praticado.

O próximo desafio, então, está em produzir aumentos no nível da qualidade do ensino oferecido por esse megasistema. Contudo, um número grande de problemas tem sido identificado, por vários autores, para a obtenção dos resultados desejados. Assim, o crescimento do número de docentes qualificados tem sido muito lento, acompanhando a lentidão da expansão de laboratórios e bibliotecas do número(41). Por outro lado, um percentual elevado de professores nunca passou por uma pós-graduação e tem pouca familiaridade com a pesquisa científica ou, quando o fez, guarda um distanciamento muito forte em relação à comunidade

em que se insere⁽⁴²⁾. Essa ausência de articulação com o meio social em que vive associa-se à inflexibilidade organizacional presente nas instituições de ensino superior para, adicionadas à crônica de recursos financeiros, produzir um razoável conjunto de empecilhos ao crescimento da qualidade do ensino superior brasileiro⁽⁴³⁾. Diversos outros autores estão a ratificar essas críticas e a produzir outras, eivadas do pessimismo que esse quadro inspira e provoca.

2.3.2. O Ensino Superior de Administração: Histórico e Características Básicas

A história do nascimento e do desenvolvimento dos cursos de administração no Brasil encontra o seu melhor relato e análise na monografia da Profª Glória Trevisan⁽⁴⁴⁾. Nesse trabalho, são apresentados os fatos que dão origem à instituição do ensino da administração, desde os tempos do Brasil Império até o final da década de 70. Vale destacar daí a fundação, em 1941, da primeira escola superior dedicada à formação de administradores, a ESAN - Escola Superior de Administração de Negócios, com curso de longa duração. Os recursos para esse empreendimento, acentua a autora, foram buscados junto à classe empresarial de São Paulo, o que fez despertar o interesse pela formação profissional de dirigentes da indústria e do comércio.

Dez anos depois, em 1951, foi criado o Instituto Brasileiro de Administração (IBRA), como resultado de um

projeto iniciado em 1949, pela Fundação Getúlio Vargas junto à Organização das Nações Unidas.

Com o apoio da ONU,

"o IBRA desenvolveu-se e ampliou seus projetos, incluindo a criação de duas grandes escolas superiores: a de Administração Pública no Rio de Janeiro e de Administração de Empresa em São Paulo. A Escola Brasileira de Administração Pública (EBAP), no Rio de Janeiro, foi fundada em 15.04.52, com apoio da ONU e do Governo Brasileiro, com a finalidade de promover a preparação de planejadores, técnicos de administração e funcionários executivos para o Brasil e América Latina. (...) Em março de 1955, a Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP) iniciou suas atividades, tendo adotado, com a aprovação do MEC, um plano experimental, cuja duração prevista seria de cinco anos (1955-1959). Desde então, tem-se firmado cada dia mais, no cenário educacional brasileiro e internacional"⁽⁴⁵⁾.

A partir do sucesso dessas iniciativas pioneiras, os cursos superiores de administração alastraram-se por todo o país. Como exemplos podem-se citar os casos das Faculdades de Ciências Econômicas de Belo Horizonte e Porto Alegre, que se apressaram em inaugurar seus cursos de administração.

No que se refere à Universidade de São Paulo, o curso de administração surge e desenvolve-se através de várias etapas. Trevisan⁽⁴⁶⁾ salienta que a atual Faculdade de Economia e Administração teve origem, no início da década de 30, com a criação da Faculdade de Ciências Econômicas e Sociais, como era denominada no Decreto Estadual 4968, de 15 de abril de 1931. Transforma-se em Faculdade de Ciências Econômicas e Comerciais através do Decreto 6283, de 25 de janeiro de 1934. E em 1946, com o Decreto-Lei Estadual nº 15601, de 26 de janeiro de 1946, foi determinada a efetiva

instalação da Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas. Contudo, ainda como observa Trevisan⁽⁴⁷⁾, os cursos para graduar bacharéis em administração não foram implantados na ocasião. Como a profissão de administrador não havia até então sofrido a necessária regulamentação no país, decidiu-se pela não-implantação do curso, sobretudo por tratar-se de uma universidade oficial. Em 1960, a Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas, sob a direção do Prof. Dr. Ruy Aguiar da Silva Leme, passa por uma reestruturação didática, onde se instituiu um curso fundamental de dois anos, conduzindo ao bacharelado em Ciências Econômicas ou em Ciências Contábeis, através de um ciclo profissionalizante, para cada curso com duração de mais de dois anos de período diurno. Para o período noturno instituiu-se a duração mínima de cinco anos, através da adição aos dois anos fundamentais (comuns a ambos os bacharelados) de um ano intermediário ao qual por sua vez se somariam os dois anos de especialização.

Foi só em 1964, através da Portaria G.R. nº 8, de 17 de janeiro, que se instituiu o curso de graduação em Administração de Empresas na F.C.E.A. da USP. De lá, até hoje, vários aperfeiçoamentos foram introduzidos, inclusive aqueles incorporados pela "Reforma Universitária" iniciada em 1969 e pelas várias transformações curriculares por que passou a atual Faculdade de Economia e Administração.

O histórico apresentado para o ensino superior de administração registra a triste ausência da empresa pública ou privada na formação dos quadros de administradores profissionais. A participação das empresas nesse esforço

educacional parece ainda muito tímida, conquanto sejam sempre louváveis os esforços individuais e isolados que se registram ao longo do tempo. Não se ignoram e nem se quer minimizar os esforços despendidos por algumas empresas públicas, como a Petrobrás, Telebrás, Vale do Rio Doce, Banco do Brasil, entre outras tantas, de forma consistente ao longo do tempo, para a formação e o aperfeiçoamento de seus executivos de diversos escalões. Deste modo, nos centros nacionais de treinamento, ou mesmo em centros regionais, enormes volumes de recursos têm sido alocados para a formação, reciclagem e especialização de executivos brasileiros. Com satisfação constata-se que esses trabalhos educacionais, em nível de empresa, foram muitas vezes desenvolvidos dentro de um quadro de cooperação escola-empresa, típico de países do primeiro mundo. Há apenas que se lamentar que tenham ocorrido em um pequeno número de vezes em face daquilo que seria necessário e/ou desejável.

Por outro lado, também é possível encontrar na iniciativa privada, e mais caracteristicamente em empresas multinacionais, atividades educacionais bastante avançadas. De modo geral, os cursos voltados às diversas áreas da administração são desenvolvidos no exterior e adaptados à realidade brasileira, nas filiais aqui localizadas. Outras vezes são desenvolvidos aqui mesmo e, num ou noutro caso, disseminados nos diversos níveis dessas organizações. Determinados centros ou departamentos de treinamento ganharam notoriedade, mesmo nos meios universitários, como, por exemplo, os do Citibank e da Nestlé. Em algumas poucas vezes, essas empresas, por razões diversas, chamam professores para participarem como instrutores de seus

programas educacionais. Em ocasiões ainda mais raras, recorrem a esses professores para o desenvolvimento de algum treinamento específico.

Por fim, parece ainda importante recordar a participação dos escritórios técnicos e das empresas de consultoria, através de cursos e seminários, geralmente de curta duração, no ensino profissional de executivos no Brasil. Como se sabe, houve neste caso um certo artificialismo na institucionalização das práticas didáticas. Talvez porque esses treinamentos tenham sido objeto de uma boa dose de deslumbramento e euforia (provocados pelos generosos incentivos fiscais derivados da legislação da ocasião); talvez porque obedeceram a um certo modismo e entusiasmo meramente episódicos, extinguíam-se com a mesma facilidade com que eram implantados, sob os efeitos da crise que, tediosamente, sucedem-se na economia nacional. Apesar do caráter efêmero de que se revestiam, é inegável o significado da participação dessas empresas na divulgação das novas teorias organizacionais, quase sempre massificadamente comercializadas em saborosos pacotes metodológicos. Exemplos, aqui, não faltam: Administração por Objetivos (APO), Análise Transacional, Grade Gerencial, Orçamento - Base Zero, Liderança Situacional, Teoria 3-D, Sistemas de Informação Gerencial e técnicas como a Janela Johari e o Campo de Forças foram os principais enlatados, servidos no farto banquete pedagógico das empresas da ocasião.

Todavia, não parece justo atribuir a esta ou aquela iniciativa, no campo do ensino profissional de executivos,

erros fundamentais. Eles talvez sejam antes consequência do que causa de eventuais distorções. Os erros mais graves são, em última análise, derivados das incompatibilidades existentes entre a quantidade e a qualidade desse ensino e as necessidades de desenvolvimento do país. Do lado das empresas, a educação gerencial deve ser considerada, não como um programa na empresa, mas como um programa de empresa. Associá-la ao crescimento empresarial, identificá-la com os planos estratégicos de expansão, significa produzir competências para a função de hoje e desempenhos otimizados para a atividade do amanhã. O planejamento estratégico é a referência básica. Os planos das empresas devem prever as necessidades de recursos humanos e a qualidade e qualificação gerenciais requeridas para os desafios que se descortinam no horizonte planejado. Tais enfoques desembocam em programação gerencial com as iniciativas de investimentos em formação profissional.

O papel da empresa não é questionável, nesse particular. Transformá-la em uma força educacional será, possivelmente, imprimir expressão a uma das mais nobres missões das organizações. A empresa, como alternativa extra-escolar, é uma instituição capaz de suprir lacunas no sistema de formação profissional e, mais do que isso, é um instrumento de aperfeiçoamento do próprio sistema de ensino. A falsa e perversa dicotomia com que tradicionalmente se quer caracterizar a existência de duas situações distintas e antagônicas -- a acadêmica e a pragmática -- é tola e equivocada. Corresponde ao dilema teoria e prática, do qual todos saem perdedores: escolas, instituições produtivas e a sociedade em geral. Estimular a integração escola-empresa é

matéria urgente, imprescindível à promoção econômica e social, num mundo em rápida evolução de conhecimentos.

2.3.3. Ensino e Pesquisa: a Busca da Excelência

Parece haver-se generalizado, pelo menos entre as principais comunidades acadêmicas do primeiro mundo, a convicção de que a pesquisa é a principal, a mais nobre e a mais importante tarefa do ambiente universitário⁽⁴⁸⁾. O ensino, secundarizado por essa forma, vai sendo pouco a pouco subtraído dos recursos materiais e humanos necessários a sua consecução. As atividades de caráter pedagógico perdem o prestígio relativo de que gozavam e, num rápido período de tempo, estabelece-se uma nova contraposição: ensino ou pesquisa. E eis que, provavelmente, todos podem sair, mais uma vez, perdedores.

Ben-David⁽⁴⁹⁾ afirma que essas organizações são dedicadas a possibilitar o avanço do saber e do saber-fazer. Ensinam, formam e avaliam o aproveitamento de seus alunos nos campos intelectual, científico e profissional. São as atividades intelectuais que definem, nessa comunidade, os níveis de competência mais elevados.

Deste modo, esta comunidade é o ambiente do inventar, da descoberta, da nova teoria, de um novo processo, material ou dispositivo. É o âmbito do pesquisar e do inovar, desenvolvendo um papel fundamental na inovação tecnológica ou na pesquisa e desenvolvimento⁽⁵⁰⁾.

Assim, deve haver uma estreita e profunda relação entre ensino e pesquisa nos variados campos. A instituição que se preocupa apenas com o ensino tende a se mediocrizar a si própria, a seus docentes e alunos. A que não faz pesquisa tende a perder a sua universalidade e a se transformar em uma espécie de instituto especializado de ciência pela ciência⁽⁵¹⁾.

Não se quer, aqui, negar as diferenças da natureza de uma e outra atividade.

"O ensino e a pesquisa são atividades com finalidades diversas. Por isso exigem disposições, motivações e competências muito diferentes"⁽⁵²⁾. Por essa razão, é possível questionar-se a vinculação ensino-pesquisa, mas não seria admissível entender que a excelência de um centro de ensino profissional pudesse prescindir das atividades de pesquisa.

Restará, agora, indicar qual seria a melhor forma de gerir essa convivência, de maneira a maximizar os resultados das interações produzidas. Mas, certamente, não reside nisso o propósito deste trabalho, nem reside neste autor a competência para tal empreitada.

3. O Ensino de Marketing no Brasil: Principais Preocupações

A reflexão sobre o ensino da disciplina marketing, dentro do ensino profissional de administradores, suscita inúmeras preocupações e estimula questionamentos em, pelo menos três direções diferentes: professores, escolas e empresas.

A qualificação de docentes para a área de marketing parece ser, no Brasil, um problema bastante novo. Os estudos e as pesquisas que procuram determinar padrões de competência para a docência em marketing, ou para a determinação de estratégias ajustadas à obtenção desses padrões, ainda não foram realizados. Embora se reconheça, quase de forma universal, que a maior parcela do sucesso de um sistema educacional deriva da qualificação do pessoal que nele atua⁽⁵³⁾, não se observa nenhum esforço, no domínio específico de marketing, para a formação ou o aperfeiçoamento de quadros de professores, capazes de produzir resultados mais expressivos através de suas ações docentes.

Não se sugere, com isso, que se devesse proceder a esforços para a criação de um modelo ou tipo de professor que pudesse ser tomado como bom ou ideal. Embora isto seja uma utopia desejável, melhor será -- porque possível e conseqüente -- a criação de programas de capacitação de professores de marketing que desenvolvessem as características mais comumente apontadas como indicadoras de uma boa qualificação profissional⁽⁵⁴⁾. Esses atributos, já largamente identificados em extensa série de estudos --

Peronto⁽⁵⁵⁾, Gage⁽⁵⁶⁾, Mackenzie⁽⁵⁷⁾, Bush⁽⁵⁸⁾, Lindsey⁽⁵⁹⁾, Burke e Stone⁽⁶⁰⁾, Gale e Pol⁽⁶¹⁾ -- podem ser resumidos em um elenco mínimo de padrões e habilidades: segurança no manejo dos conhecimentos, competência no uso de técnicas didáticas, prontidão e racionalidade na tomada de decisões pedagógicas, eficiência de produção, responsabilidade pelo uso do conhecimento, flexibilidade intelectual, abertura e estabilidade emocional, motivação profissional.

Os componentes apontados caracterizam o perfil de indivíduos capazes de pensamento produtivo e ação inovadora, sugerem a presença de indivíduos aptos a estabelecer o elo entre as experiências passadas e as projeções para o futuro; indivíduos "autenticamente dedicados a conseguir que seus estudantes façam contribuições úteis à nossa sociedade"⁽⁶²⁾.

O que se crê, então, é que deveria estar em prática, no seio da comunidade de marketing, um sistema de formação que possibilitasse ou facilitasse o desenvolvimento dessas características em seus professores. Provavelmente, a existência de tal sistema incentivaria o crescimento de habilidades intelectuais, facilitadoras da integração e da transferência de conhecimentos, em benefício dos aprendizes e da sociedade em geral.

Há que se lamentar, apenas, que desses esforços não se tenham notícias no Brasil.

No que tange às escolas, as preocupações se estendem por vários pontos. Em um primeiro momento, há que se questionar a própria filosofia e os próprios objetivos da educação em marketing. Quanto estão voltados para a formação

profissional, quanto consagram as necessidades e os interesses de seus alunos, quanto atendem às necessidades sociais do país? No que respeita a esses elementos, a insatisfação com o ensino de marketing parece generalizada. Professores, alunos e profissionais costumam não poupar críticas ao sistema de ensino. As críticas mais recentes, realizadas por esses indivíduos, encontram-se em várias publicações⁽⁶³⁾, ⁽⁶⁴⁾, ⁽⁶⁵⁾ e ⁽⁶⁶⁾. Remanescem ainda outros elementos, sob controle da escola, que mereceriam atenção. São exemplos disto os livros textos adotados e as bibliografias complementares. Em sua maioria correspondem a traduções e, por isso, quase sempre distantes da realidade brasileira. A mesma situação se repete com os cases e outros exercícios, para não falar da inexistência dos chamados "jogos estratégicos" e outros instrumentos didáticos modernos, tidos hoje como indispensáveis às experiências de aprendizagem. Por fim, questiona-se fortemente a validade dos currículos atuais de marketing. Discute-se sua validade, sua atualidade e os resultados que promovem.

Do lado das empresas a omissão é, como já se disse anteriormente, generalizada. A determinação em assumir parte das responsabilidades da educação profissional nesta área é tímida e ocasional. O sistema empresarial parece entender-se apenas como um usuário do sistema educacional. Espera que a mão-de-obra seja preparada pela sociedade, para usufruí-la na quantidade e na qualidade que suas necessidades reclamarem.

O sistema empresarial é, em última análise, um crítico contumaz do sistema de ensino, que se mantém inerte

e distante, talvez como forma de preservar seus custos das elevações que, entende, não seja justo sofrer. Não quer se lembrar de que não são seus custos, mas seus investimentos, que aumentariam. E, ainda que essa afirmação tenha se transformado no mais triste lugar-comum em todas as discussões sobre a participação da empresa na vida educacional do país, essa realidade perdura, inviabilizando ganhos de produtividade tão necessários à vida econômica nacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) PFROMM NETTO, Samuel. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo, EPU/EDUSP, 1960. p. 6.
- (2) PETERS, R.S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. Educação e análise filosófica. São Paulo, Saraiva (trad. Carlos Eduardo Guimarães e Maria Conceição Guimarães), 1979. p. 130.
- (3) GRISI, Raphael. Pedagogia e utopia: o problema do método didático universal. Tese de livre-docência. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1952. p.254-5.
- (4) KELLY, A.V. O currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil (trad. Jamir Martins), 1981, p. 36.
- (5) PFROMM NETTO, Samuel. Op. cit. (1). 160 p.
- (6) Ibid. p. 8.
- (7) DALE, E. Building a learning environment. Bloomington, Phi Delta Kapa, 1972. p. 4.
- (8) PFROMM NETTO, Samuel. Op. cit. (1), p. 8.
- (9) HOUGH, J.B., & DUNCAN, J.K. Teaching: description and analysis. Reading, Addison-Wesley, 1970. 245 p.
- (10) PFROMM NETTO, Samuel. Op. cit. (1). p. 9.
- (11) BOK, Dereck. Ensino Superior. Rio de Janeiro, Forense, 1986. 231 p.
- (12) PASCALE, Richard Tanner & ATHOS, Anthony G. The art of Japanese management. McGraw-Hill, 1979. 258 p.
- (13) BOK, Dereck. Op. cit. (11). p. 90.
- (14) Newman, William H. Consideraciones sobre algunas experiencias recientes en los programas para formación de recursos humanos. In: Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Industrial. Santiago, 1980. p. 295-310.
- (15) Ibid. p. 309-10.
- (16) VOGEL, Ezra F. Guide-free enterprise in Japan. Harvard Business Review. 56, maio-junho, 1978 p. 161-170.
- (17) IACocca, L. & KLEINFELD, S. Falando francamente. São Paulo, Cultura, 1988. 401 p.
- (18) KOTLER, Philip & FAHEY, Liam. The world's champion marketers: the Japanese. The Journal of Business Strategy 3., summer, 1982. p. 3-13.

- (19) COLE, Robert E. The Japanese lesson in quality. Technology Review. 2, julho, 1981. p. 29-40.
- (20) Nogata, Kiyoshi. Training and developing middlemen and their staff. In: Annals of the Mitsubishi management seminar. Hakone, 1981. p. 114-152.
- (21) Ibid.
- (22) Ibid.
- (23) Ibid. p. 132.
- (24) ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT. Paris, Documento sobre política de recursos humanos do Japão. Paris, 1973. p. 110.
- (25) DRUCKER, Peter F. Japan gets ready for tougher times. Fortune, nov., 1980. 180 p.
- (26) MAJARO, S. International Marketing: a strategic approach to world markets. London, Unwin Hyman, 1982. 307 p.
- (27) VOGEL, Ezra F. Japan as number one: Lessons for America. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1979.
- (28) OUCHI, William G. Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge. Boston, Addison-Wesley, 1981.
- (29) Nogata, K. Op. cit. (20)
- (30) Ibid. p. 145.
- (31) COLE, R.E. Op. cit. (19). p. 29-40.
- (32) NOGATA, K. Op. cit. (20).
- (33) Ibid.
- (34) COMITÊ JAPONÊS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Anais das reuniões de Kawisawa. Tóquio, 1981, 322 p.
- (35) CASTRO, Claudio de Moura et al. Ensino técnico: desempenho e custos. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1972.
- (36) FAVERO, M.L. de A. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.
- (37) CUNHA, L.A. A expansão do ensino superior. In: Debate e crítica. 1976. p. 27-58.
- (38) MARTINS, G. Andrade. As atividades de marketing nas instituições de ensino superior (um estudo na região da Grande São Paulo). Tese de doutoramento. Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1986. 200 p.

- (39) Ibid. p. 19 e 20.
- (40) Ibid. p. 22.
- (41) PASTORE, José. Recursos humanos e ensino superior. Conferência proferida no Seminário sobre Ensino Superior. Comissão de Educação e Cultura. Câmara dos Deputados, Brasília, 1977 (mimeografado).
- (42) Ibid.
- (43) XAVIER, A.C. de R. & TRAMONTIN, R. Perspectivas do ensino superior no sistema educacional brasileiro. Educação brasileira. 1978. p. 201-212.
- (44) TREVISAN, Gloria Della Mônica. As atividades profissionais dos bacharéis em administração graduados pela Universidade de São Paulo. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1977.
- (45) Ibid. p. 11.
- (46) Ibid, p. 21.
- (47) Ibid, p. 26.
- (48) KOURGANOFF, V. La cara oculta de la universidad. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte, 1972.
- (49) BEN-DAVID, Joseph. O papel do cientista na sociedade: um estudo comparativo. Apud: ARAÚJO, Braz J. Em torno de um conceito atual de universidade. Revista da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987 (5), jun. p. 22.
- (50) CERQUEIRA NETO, E.P. O recurso tempo no processo de inovação tecnológica. Apud: ARAÚJO, Braz J. Em torno de um conceito atual de universidade. Revista da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987 (5), jun. p. 22.
- (51) GIANNOTTI, J.A. O debate da competência na universidade. Apud: ARAÚJO, Braz J. Em torno de um conceito atual de universidade. Revista da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987, (5), jun. p. 22.
- (52) KOURGANOFF, V. Op. cit. (48), p. 44.
- (53) UNESCO. Rapport général sur la formation des enseignants. Paris, 1970.
- (54) MORAES, V.P. de. Treinamento e desempenho de professor em variáveis fundamentais do ensino. Dissertação de mestrado, UFRGS, 1975, p. 20.
- (55) PERONTO, A.L. The abilities and patterns of behavior of good and poor teachers. Journal of Experimental Education. 1961, 30 (1). p. 88-98.

- (56) GAGE, N.L. Paradigms for research on teaching. In: GAGE, N.L. Handbook of research on teaching. Chicago, Rand MacNally & Co. 1967.
- (57) MACKENZIE, G.N. Role of the supervisor. In: LEEDER, R.R. Supervision: emerging profession. ASCP, NEA, 1969. p. 41-44.
- (58) BUSH, N.E. New directions for research and development in teacher education. Memorandum nº 32. Stanford Center of Research and Development in Teaching, May, 1969.
- (59) LINDSEY, N. Performance-based teacher education: examination of a slogan. The Journal of Teacher Education, 1973, XXIV (3). p. 180-6.
- (60) BURKE, C.D. & STONE, D.C. A research-based learning process model for developing and evaluating teacher education curricula. The Journal of Teacher Education, 1975, XXVI (3). p. 235-41.
- (61) GALE, L.E. & POL, G. Competence: a definition and conceptual scheme. Educational Technology. 1975, 15, nº 6.
- (62) TORRANCE, E.D. Orientación del talento creativo. Buenos Aires, Troquel, 1969.
- (63) ADMINISTRADOR PROFISSIONAL. E os nossos currículos? São Paulo, Conselho Regional de Técnicas em Administração - 8ª Região. V, nº 34, mar/1984, p. 4-5.
- (64) REVISTA EXAME. As notas baixas dos cursos de administração. São Paulo, Abril, ed. 459, ano 22, nº 16, 8/agosto/1990. p. 45.
- (65) REVISTA EXAME. A vez dos traders, os executivos da moda. São Paulo, ed. de 5/setembro/1984. p.39.
- (66) FOLHA DE S. PAULO. Treinamento supre falhas do mercado. São Paulo, Editora Folha da Manhã, ed. 5/dezembro/1990. p.4.

CAPÍTULO II

O PLANEJAMENTO PARA O ENSINO DE MARKETING

1. A ESTRUTURAÇÃO DE CURRÍCULOS

No capítulo anterior, a preocupação central foi discutir o ensino profissional voltado à formação de executivos. Descreveu-se, com intuito de criar um quadro comparativo, a formação profissional de executivos nos Estados Unidos, no Japão e no Brasil. No caso brasileiro procurou-se identificar os objetivos, problemas e contrastes presentes no ensino da administração, focando-se, sobretudo, a problemática que envolve o ensino e, secundariamente, o papel sinérgico da pesquisa no contexto educacional.

Alguns elementos, contudo, foram propositalmente omitidos nessa discussão inicial. Assim, não se questionou "o que se deve ou o que se vai ensinar", como tampouco se questionou "com que fim se ensinará", ou, ainda, "como esse ensino deverá ser hierarquizado".

Estas questões atinentes ao planejamento do ensino são tratadas a seguir sob a ótica da teoria do currículo, de onde a "velha arte de ensinar" dá início a sua escalada em direção à ciência.

1.1. Breve Histórico do Conceito

Os estudos sobre currículo parecem ter surgido nos Estados Unidos, sobretudo após os anos 30⁽⁶⁷⁾, abrindo perspectivas para elaborações teóricas e comprovações empíricas que impulsionaram as atividades de sistematização

do ensino e induziram à crença generalizada de que, por essa via, poder-se-ia aumentar e melhorar ou, quando não, no mínimo, adequar o ensino às necessidades sociais e aos interesses dos alunos.

Para Good⁽⁶⁸⁾, a idéia de currículo como "um grupo sistemático de cursos ou seqüências de matérias necessários à graduação num campo amplo de estudo" decorre de uma concepção, anterior a 1930, e fortemente disseminada por todos os Estados Unidos, onde a escola é a responsável pela formação intelectual do indivíduo através da transmissão de listas de conteúdos. O ensino então é rígido e formal, conforme o descreve esse autor, obrigando o aluno a dominar um conjunto padronizado de conhecimentos e de habilidades para ingressar nos estudos em nível secundário. As escolas guardam um caráter marcadamente formal e mecânico, refletindo os métodos de ensino -- exercitação e repetição dos elementos a serem aprendidos -- e as concepções de educação vigentes⁽⁶⁹⁾.

A partir de 1929, as estruturas curriculares sofreram grandes reformulações em função, principalmente, de três acontecimentos de proporções mundiais: a Grande Depressão, a II Guerra Mundial e a Guerra Fria⁽⁷⁰⁾.

A Depressão de 1930, cujas causas já são bastante conhecidas, provocou um nível de desemprego até então desconhecido pelos americanos e uma imobilização geral de sua economia. A gravidade da situação econômica obriga o país a centrar seus esforços em torno dos emergentes problemas sociais. Como consequência dessa situação, os programas escolares passam a ser pressionados no sentido de

refletirem, em seus conteúdos, as necessidades sociais e os interesses individuais. A preocupação com a melhoria do currículo ganha força e as tendências sócio-econômicas tornam-se poderosas fontes de mudanças curriculares⁽⁷¹⁾.

A II Guerra trouxe às escolas maiores responsabilidades, na medida em que exigiu um maior desenvolvimento da ciência e da tecnologia, como decorrência das necessidades impostas pelos novos tempos⁽⁷²⁾.

Finalmente, o período chamado de Guerra Fria (do lançamento da bomba atômica em Hiroxima e Nagasáqui até o lançamento de Sputnik, pelos russos) é marcado, nos Estados Unidos, pela aceleração do crescimento populacional, pela emigração dos negros do sul para o norte e oeste, e por movimentos da população rural em direção aos centros urbanos. Tudo isso promove a necessidade de um maior número de escolas e professores e agrava fortemente os problemas decorrentes da integração racial⁽⁷³⁾. Por outro lado, a maior produtividade industrial, alcançada graças a níveis superiores de automatização do parque produtivo, induz à necessidade de formação de novos quadros de cientistas e de novos perfis de especialistas. O lazer passa a ser uma exigência na vida escolar americana e os prédios escolares passam a incorporar em seus laboratórios, quadras esportivas, salas de estudos, piscinas, etc. os novos objetivos da escola⁽⁷⁴⁾. O livro, elemento didático tradicional de ensino, é substituído por um conjunto de materiais instrucionais.

Refletindo tão integralmente o novo modo de vida americano e tão intensamente o ritmo nele pressuposto, as

reformulações curriculares impregnam-se dos princípios sociais, psicológicos e sociológicos dessa sociedade e, disso, surge a necessidade de rever, continuamente, a própria concepção de currículo⁽⁷⁵⁾. A partir de 1930, a velha concepção é abandonada em favor de outra, que amplia as próprias funções e objetivos. Currículo passa a ser concebido como "o conjunto de experiências que o aprendiz adquire sob responsabilidade da escola"⁽⁷⁶⁾. O foco da preocupação do novo conceito proposto passa a incluir, ademais de conteúdo disciplinar, o aluno e a sua experiência escolar como elementos fundamentais à aprendizagem.

Os anos 60 assistem ao recrudescimento das preocupações com os currículos escolares. A derrota americana na corrida espacial é atribuída, sobretudo, ao sistema educacional americano. Diz-se dele ser incapaz de formar cientistas e de promover o surgimento de indivíduos criativos, com capacidade para assegurar ao Estados Unidos a vanguarda da tecnologia. Essa insatisfação, alastrada por todo o país, exige uma nova revisão do sistema de ensino. A partir de então, grande volume de recursos é alocado para sustentar os projetos de reformulação de currículo em âmbito nacional, com especialistas de várias áreas, como as de ciências físicas, matemática, biologia, química e, por último, de ciências humanas. Dentre esses todos, talvez os esforços mais conhecidos foram os analisados na Conferência de Woods Hole: Physical Study Committee (PSSC), Biological Sciences Curriculum Study (BSCS) e School Mathematics Study Group (MSG). No Brasil, estes projetos produziram inegáveis resultados pela aplicação, em alguns poucos centros de excelência pedagógica, em meados da década de 60 e início da

de 70, como no Colégio de Aplicação da Faculdade de Filosofia, Ciências Humanas e Letras da USP.

O termo currículo, nesse momento, passa a significar, conforme nos lembra Krasilchic "o conjunto de equipamentos de laboratórios, manuais para estudante, guias de professores, filmes, diapositivos e instruções metodológicas⁽⁷⁷⁾).

1.2. A Conceituação de Currículo

Como já manifestado no Capítulo I, para os propósitos deste trabalho será sempre necessário buscar conceitos que permitam sua operacionalização através de variáveis empiricamente observáveis e mensuráveis. Nesse sentido, a falta de precisão do conceito de currículo é um grande empecilho e decorre, segundo diagnóstico de estudiosos como Smith⁽⁷⁸⁾, Scheffler⁽⁷⁹⁾, Kneller⁽⁸⁰⁾ e Ennis⁽⁸¹⁾, da própria imprecisão que reveste, de uma forma generalizada, os termos ligados à área de educação. É clássico, aliás, o empenho de MacDonald⁽⁸²⁾ em distinguir os domínios dos termos currículo, ensino, instrução e aprendizagem. Nesse trabalho, o autor identifica áreas de interseção entre os conteúdos informacionais desses termos e dedica-se, através de abordagem sistêmica, ao empreendimento de distingui-los. Para ele, o ensino envolve o comportamento do professor, a aprendizagem refere-se às mudanças de comportamento do aluno, a instrução diz respeito às situações de interação entre aluno e professor, e o

currículo abrange os esforços de planejamento que têm lugar antes da instrução.

Neste sentido, MacDonald define: a) "currículo é a fonte mais ampla de estímulos a ser sistematicamente utilizada, que afeta o conjunto instrucional"⁽⁸³⁾; b) "instrução é o conjunto total de estímulos, dentro do qual estímulos sistemáticos e respostas desejadas ocorrem"⁽⁸⁴⁾.

Uma outra contribuição, com o mesmo sentido discriminatório, é proposta por Hosford: "currículo é o conjunto de experiências planejadas para influenciar aprendizes em direção às metas de uma organização"⁽⁸⁵⁾. Hosford parece levar o conceito a qualquer instituição, inclusive àquelas não-escolares, desde que se disponham a planejar um conjunto das experiências com a intenção de influenciar seus aprendizes em direção a seus objetivos. Simultaneamente, insiste em que todo ensino é instrução, conquanto não se possa afirmar que toda instrução seja ensino. Afirma que todo planejamento instrucional é planejamento curricular, mas ressalva que nem toda instrução é planejada.

Essas afirmações harmonizam-se com os conceitos do Capítulo I e permitem concluir que, no modelo de Hosford, em termos de abrangência, têm-se, em ordem decrescente: currículo, instrução e ensino. Assim, o currículo envolverá sempre a seleção de objetivos, a seleção e organização dos conteúdos e das experiências de aprendizagem e o sistema de avaliação.

Finalmente, com o sentido de amparar as investigações que foram levadas a efeito, adotou-se, dentro da linha de pensamento exposta, o seguinte conceito de currículo:

"conjunto de experiências de aprendizagem planejada sob a supervisão da escola em função de seus objetivos"⁽⁸⁶⁾.

Apenas para o melhor entendimento da expressão "experiências de aprendizagem", reafirma-se aqui que tais experiências não equivalem a conteúdo ensinado ou às atividades docentes. Elas ocorrem através do comportamento do aluno, pois é ele que aprende. As experiências que os alunos adquirem em uma mesma sala de aula são variadas, pois cada aluno é uma individualidade, interpretando e vivendo a situação diferentemente.

Taba⁽⁸⁷⁾ ensina que a escola pode utilizar vários tipos de experiências de aprendizagem, conforme os objetivos que haja definido para si. Um primeiro tipo refere-se a experiências de aprendizagem voltadas à aquisição de informações. São informações adquiridas para servir de instrumento à análise, crítica e solução de problemas ou, em outros casos, são informações adquiridas com um fim em si mesmas.

Um outro tipo de experiências de aprendizagem está dirigido à aquisição, formação ou transformação de atitudes. É óbvio que a utilização desse tipo deveria pressupor uma definição clara dos objetivos escolares e dos valores que haverão de suportá-los. Outro tipo de experiências de

aprendizagem utilizadas é aquele dirigido ao desenvolvimento das operações mentais, objetivando a instrumentalização do aluno para as tarefas de raciocínio. Como um último tipo, têm-se as experiências de aprendizagem que objetivam o desenvolvimento dos interesses, pela obtenção, por parte do aluno, de satisfação em relação às experiências vividas.

A tipologia apresentada sugere que o uso de cada uma das experiências da aprendizagem oscila em função dos objetivos que se busque alcançar. Igualmente, o currículo variará de acordo com a ênfase atribuída a cada tipo de experiências de aprendizagem.

1.3. Teoria de Currículo

Entre os muitos entendimentos que a literatura registra, destaca-se o de Taba⁽⁸⁸⁾:

"(...) uma forma de organizar o pensamento sobre tudo o que é importante para o desenvolvimento do currículo: que elementos o compõem, quais os de maior importância, como são selecionados e organizados, quais as fontes de decisões curriculares, como as informações e os critérios dessas fontes são expressos em decisões de currículo (...)".

É claro que a delimitação do campo da teoria curricular torna-se dependente da definição que se adote para o termo currículo e para os seus elementos. Ainda segundo o entendimento dessa autora, os elementos do currículo são: objetivos, conteúdos, experiências de

aprendizagem e avaliação. E, embora existam algumas formas de organizá-los e estruturá-los, tem parecido conveniente proceder a essa organização em torno da disciplina, do aluno, de suas experiências e das necessidades e problemas sociais. Nesse esforço estruturador, dois aspectos antagonizam-se. De um lado a extensão do conteúdo curricular, de outro, a profundidade que se deseja alcançar. Também a seqüência aparece como elemento importante à estruturação, pois, para garantir continuidade às experiências de aprendizagem e integração dos conteúdos estudados, o currículo, como um todo, deve ter um significado e um objetivo principal.

Finalmente, a teoria do currículo deve ser diferenciada das atividades práticas de planejamento e desenvolvimento de currículos.

É, de novo, a própria Taba⁽⁸⁹⁾ quem afirma que o planejamento ou desenvolvimento (tratados como sinônimos) envolve um elenco de decisões sobre objetivos gerais da escola, sobre os objetivos específicos das diferentes disciplinas ou áreas de estudo, bem como sobre a seleção de conteúdos, as experiências de aprendizagem, a avaliação e o modelo de currículo. Deste modo, o processo de planejamento do currículo presume etapas ou passos, sistematizadores e ordenadores da ação planejadora:

- diagnóstico de necessidades;
- reformulação/fixação de objetivos;
- seleção de conteúdo;

- organização do conteúdo;
- seleção de experiências de aprendizagem;
- organização de experiências de aprendizagem;
- determinação do que avaliar e dos meios para fazê-lo.

O diagnóstico das necessidades deve incluir o background dos alunos, suas características, deficiências e diferenças individuais. Só após essa exploração a escola deverá definir seus objetivos, cuja formulação orientará os professores na seleção e organização do conteúdo. A etapa de seleção e organização das experiências de aprendizagem envolve a aplicação de certos princípios de aprendizagem discutidos mais adiante. A última etapa consiste na definição de um sistema avaliador, que deve aferir em que medida os objetivos definidos foram realmente alcançados⁽⁹⁰⁾.

1.4. Modelos de Organização de Currículos

Na seção anterior afirmou-se que os elementos do currículo são: objetivos, conteúdo, experiências de aprendizagem e avaliação, e que as formas de estruturação e organização desses currículos têm sido realizadas em torno da disciplina do aluno e de suas experiências de aprendizagem, ou, finalmente, em função dos problemas sociais que circundam a própria escola. É natural que a escolha por um destes três critérios (conteúdo, aluno,

problemas sociais) provocará diferentes efeitos sobre a extensão, a seqüência, a continuidade e a integração do currículo.

Para melhor entendimento das possibilidades de organização de currículos, descreve-se a seguir a tipologia que os agrupa segundo essas três grandes vertentes de estruturação curricular⁽⁹¹⁾.

1.4.1. Currículos Centrados no Conteúdo

Historicamente, os currículos organizados em torno do conteúdo disciplinar são os mais antigos. A primeira forma de organizá-los pressupõe as matérias isoladas, conduzindo a uma excessiva desconexão com os conteúdos correlatos. Visando à minimização dos efeitos isolacionistas que promoviam, surgiram outros modelos, ainda baseados em matérias específicas, mas que conferiam à aprendizagem uma maior flexibilidade, tais como os modelos baseados em áreas paralelas, cursos paralelos, fusão e correlação.

As principais características de cada um desses modelos são:

Currículo de Matérias Isoladas

É a forma mais freqüente de organização curricular, em função da simplicidade da estruturação e da facilidade da aplicação. O programa de ensino é desenvolvido em ordem lógica, com horários rígidos e, de maneira geral, com

conteúdos bastante extensos. A aprendizagem se faz sem integração dos conteúdos e com o pressuposto de que os alunos aprendem da mesma forma e na mesma velocidade, não se justificando, portanto, nenhuma preocupação com as diferenças individuais. A teoria da aprendizagem subjacente acentua a passividade do aluno e o desenvolvimento das habilidades de ouvir, memorizar e reproduzir⁽⁹²⁾.

Currículo Correlacionado

Constitui-se, como os outros seguintes, em tentativa de reduzir o isolacionismo dos conteúdos aprendidos. O esforço é realizado pelo ensino de tópicos similares em várias matérias, com o intuito de eliminar a rígida departamentalização das disciplinas e propiciar condições mais favoráveis ao aluno, para aumentar sua compreensão sobre os conteúdos estudados.

Currículo por Fusão

Este modelo procura unificar assuntos relacionados, dividindo o dia escolar em períodos mais amplos dedicados a tais assuntos, substituindo a sucessão de períodos curtos destinados a conteúdos específicos. Os benefícios mais evidentes proporcionados por essa estruturação estão no maior tempo oferecido para um trabalho ininterrupto, favorecendo a descoberta de relações existentes entre conteúdos afins, e na facilidade do planejamento das atividades docentes e discentes.

Currículo de Áreas de Estudo

O objetivo deste modelo é buscar uma integração entre conhecimentos pertencentes a áreas próximas, visando à eliminação das tendências do estreitamento do aprendizado em conteúdos específicos. A preocupação é a de proceder ao aprendizado simultâneo de conteúdos similares, pela combinação, no currículo, de várias disciplinas em grandes domínios. O benefício decorrente é a integração dos conhecimentos, que, segundo os estudos mais recentes, produzem uma aprendizagem mais efetiva pelo relacionamento de fatos e princípios de um campo cognitivo e outro assemelhado⁽⁹³⁾.

Inicialmente procurou-se organizar as disciplinas em áreas de estudos a partir da seleção dos aspectos mais fundamentais de cada uma das disciplinas que compõem a área. Posteriormente, uma outra direção foi imprimida, através da identificação dos conceitos ou princípios promotores da integração da área, chegando-se à constituição de unidades de estudo.

A formação do currículo por área de estudos organiza de um modo funcional e significativo o conteúdo, mas, por isso mesmo, pode conduzir à extensão inadequada do conteúdo. É o que acontece quando as generalizações sobrepõem-se, de forma muito acentuada, aos detalhes. Estes tendem a ser tomados como pouco relevantes, impedindo inclusive a aplicação de conceitos aprendidos. Outras vezes, os cursos organizados segundo as áreas de estudos estimulam comportamentos passivos entre os alunos, favorecendo apenas o esforço de memorização daquilo que se apresenta como mais

genérico e, portanto, como mais importante, diante dos alunos.

Argúi-se que essa deficiência não é oriunda da forma de organizar o currículo, mas sim da forma de o professor desenvolver o ensino. O professor precisa ter, então, uma clara compreensão do que deve estar envolvido no ensino, procedendo à seleção das idéias fundamentais à área e equilibrando a profundidade e a extensão dos conteúdos.

Curriculo por Cursos Paralelos

Esse currículo supõe o oferecimento simultâneo de dois cursos diferentes com o objetivo de facilitar a integração dos conteúdos. Em um mesmo período escolar e ao mesmo tempo, o aluno deve viver suas experiências de aprendizagem em dois cursos diferentes, mas cujos conteúdos estarão, intencionalmente, sendo referidos um ao outro.

Curriculo por Estrutura de Disciplina

Whitfield, para adoção do currículo por estrutura de disciplina, procede a ampla discussão sobre o significado em que é tomada a palavra disciplina e assevera que "as disciplinas caracterizam-se por um domínio específico, que têm uma história e uma herança literária e desenvolveram seus próprios critérios públicos, trabalhos conceituais e modo de investigar, nos quais utilizam uma linguagem especializada ou simbólica"⁽⁹⁴⁾. O que mais parece importar a esse autor é o aspecto funcional do seu conceito. Ele

próprio passa, então, a concluir que a disciplina tem uma estrutura reconhecida para organizar o conjunto de conhecimento exclusivo de sua área de estudo, para incorporar-lhe novos conhecimentos e empreender a descoberta do conhecimento essencial para sua extensão, refinamento e validade. A estrutura de uma disciplina serve para revelar modelos, relações e distinções, como também para simplificar compreensões, permitindo sintetizar pontos de vista aparentemente desconexos.

Finalmente, o autor especifica essas afirmações e, por esse modo, lança os elementos necessários à estruturação de currículos a partir de disciplinas específicas. Ele, então, afirma que, ao organizar o conhecimento, a disciplina o simplifica. Os eruditos generalizam e conceituam, reduzindo o número de informações, tornando dispensáveis dados, observações e sensações que são transformados em conceitos e, sob essa forma, assimilados. A estrutura da disciplina mostra dessa maneira a inter-relação do conhecimento, unifica seu campo, organizando-o logicamente para que o conhecimento possa ser usado com eficiência. O domínio de uma disciplina atribui à pessoa a capacidade de fazer novas coisas, de ver novas relações, formular novos princípios, guiar outras ações, propor novos modos de comportamento e identificar erros e impropriedades. Assim, a disciplina se constitui num corpo de conhecimento organizado e sistematizado de modo a ser compreendido e utilizado para a solução dos problemas de indivíduos que atuam racionalmente.

A elaboração de currículo baseado na estrutura de disciplina recebe uma contribuição fundamental de Bruner⁽⁹⁵⁾ no início de 1960, para sua concepção. O autor sugere quatro possíveis ênfases a serem dadas nesse trabalho.

- ênfase em conteúdos acadêmicos;
- ênfase em conceitos, idéias-chave e princípios;
- ênfase em estratégias de ensino assentadas em métodos de pesquisa, pensamento indutivo e incentivo à descoberta;
- ênfase na farta utilização de materiais diversificados de ensino: filmes, livros, equipamentos de laboratórios, etc.

Curriculum em Espiral

A suposição básica aqui é a de que uma idéia, para ser assimilada totalmente, deve ser trabalhada em diferentes formas e, por isso, há necessariamente que se voltar às mesmas idéias com abordagens e níveis de aprofundamento diferentes. Essa volta sucessiva às mesmas idéias fundamentais é o que caracteriza o currículo em espiral e é ela que enseja a descoberta e a investigação.

1.4.2. Currículos Centrados nos Alunos

Os modelos de organização de currículos desenvolvidos em torno dos alunos são produtos do desenvolvimento da psicologia e constituem-se em iniciativas

educacionais, algumas vezes audaciosas, que pressupõem os interesses, necessidades, preocupações, problemas e atividades do aprendiz. Este tipo de organização varia desde o currículo com flexibilidade total, sem estrutura prévia definida, no qual os alunos solucionam e planificam suas próprias experiências educativas, sob a orientação e o assessoramento do professor, até um currículo estruturado e planejado em todos os seus detalhes, com o maior grau de elaboração possível e sempre dirigido para as necessidades dos alunos ou nelas apoiado. Destes currículos baseados nos alunos destacam-se:

Currículo de Atividade ou Experiência

Esse currículo tem por suposição básica subjacente que o aluno só aprende quando experimenta e quando a aprendizagem relaciona-se com a atividade do aluno. O aluno precisa engajar-se em atividades que lhe sejam naturais, nas quais possa buscar seus objetivos pessoais e satisfazer necessidades próprias. Este envolvimento encoraja o aprendiz à utilização do método de solução de problemas em suas tarefas escolares. O conteúdo é introduzido, mesmo que pertencente a campos diversos, com a conveniência das tarefas e assim habilidades e conhecimentos são adquiridos à medida que são requeridos pelas tarefas⁽⁹⁶⁾.

Entende-se também que as atividades de planejamento ficam em muito prejudicadas, uma vez que os interesses individuais e as situações sociais dos aprendizes são

altamente diversificados. A instrução, então, é tanto melhor quanto maior seja a preparação dos professores.

Este modelo curricular tem provocado controvérsias e suscitado polêmicas apaixonadas. A dificuldade reside no significado e no papel da experiência para a organização do conhecimento. A experiência direta, segundo os autores citados, é apropriada para introduzir a aprendizagem nos anos iniciais da escolaridade, mas, à medida que o conteúdo vai-se tornando mais complexo e os alunos apresentam maior nível de maturidade, é mais difícil transformar experiências diretas em conteúdos organizados.

Currículo Baseado no Interesse

O currículo orientado exclusivamente para os interesses e/ou atividades do aprendiz tem-se revelado de difícil aplicação. Primeiro, porque pressupõe professores bem preparados para sua operacionalização. Em segundo lugar, tem parecido difícil acompanhar, ao longo do tempo, os centros de interesses do aprendiz. Com isso, compromete-se a continuidade e a seqüência dos conteúdos. Por último, a utilização do modelo revela-se vulnerável quando as condições escolares objetivas impedem a aprendizagem ativa. Se as carências materiais da escola comprometerem o uso de meios e recursos instrucionais por parte do aluno, os interesses não poderão ser manipulados, expressos, construídos ou dramatizados.

1.4.3. Currículos Centrados nos Problemas Sociais

Entre os modelos que enfatizam os problemas dos aprendizes na sociedade e os problemas sociais, pode-se citar:

Escola Comunitária

A escola torna-se um centro da vida comunitária e seus professores, envolvendo-se na comunidade, passam a desempenhar papéis dentro dela, com o objetivo de resolver problemas e tratar os problemas dessa sociedade. Os programas de educação são construídos pelo consenso atingido entre escola e comunidade e, sempre, em torno de facilidades físicas que a escola oferece.

Currículo de Core ou de Núcleo

O foco aqui está nos papéis e valores sociais fundamentais. Os grandes problemas sociais são colocados no centro do ensino, sem focalização em uma disciplina ou conteúdo. Busca-se a integração de várias disciplinas para produzir resultados do tipo formar homens com personalidades bem ajustadas e integradas à vida social. Conteúdos especializados são encontrados apenas em níveis mais elevados.

Convém ressaltar que o core ou núcleo do currículo não pode ser confundido com as chamadas matérias

obrigatórias. Essa modalidade de núcleo básico ou core não pretende dividir o curso em partes obrigatórias e optativas, mas apenas centrar o ensino em problemas específicos da vida social.

1.5. Currículo de Marketing: Principais Preocupações

Em relação aos currículos de marketing presentes nas escolas superiores, algumas preocupações precisam ser afastadas:

- 1ª) Os currículos existentes para o ensino de marketing são frutos de algum diagnóstico de necessidades? Teria sido empreendido, no sentido pedagógico do termo, algum diagnóstico relacionado às necessidades dos alunos ou aos seus interesses? As instituições que vão absorver essa futura mão-de-obra foram auscultadas? Do ponto de vista da sociedade, algum anseio ou expectativa foi investigado?
- 2ª) Que objetivos buscam alcançar? O que pretendem em relação à capacitação dos profissionais que pretendem formar
- 3ª) Que critérios presidiram a seleção dos conteúdos? Em função de que variáveis se procedeu à sequência desses conteúdos? E como se concebeu sua organização para garantir a integração dos conteúdos?

- 4ª) Quais as experiências de aprendizagem selecionadas e de que forma foram organizadas?
- 5ª) Como se concebeu o sistema de avaliação da aprendizagem? O que se avaliou substantivamente no ensino de marketing e que meios foram utilizados para isso?
- 6ª) Em que se centrou a organização curricular? No conteúdo? No aluno? Nas necessidades sociais?

As investigações levadas a efeito e que serão apresentadas no próximo capítulo procuram dar respostas a essas questões. Elas vão se transformar no conjunto das hipóteses de uma das pesquisas realizadas, da qual se espera surjam novos conhecimentos para o aperfeiçoamento das atividades de ensino do marketing entre nós.

2. O Professor de Marketing em Nível Superior

O ensino de marketing em nível superior deve ser feito por quem atenda, no mínimo, às exigências da legislação pertinente, em vigor. Muito embora os aspectos de interesse sobre a figura do professor sejam, neste estudo, aqueles referentes a sua formação acadêmica e didático-pedagógica, parece importante entender os mecanismos legais que regulamentam sua entrada e permanência no magistério.

2.1. Requisitos Legais

O parecer 977/65, do Conselho Federal de Educação, exarado pelo Conselheiro Clóvis Salgado, procede à distinção dos cursos de pós-graduação em duas modalidades:

Pós-graduação *lato sensu* : refere-se aos cursos que se seguem à graduação, cujo objetivo é técnico-profissional e limitado a alguma especialidade, sem alcançar completamente o campo do saber a que se refere. Esses cursos efetuam o treinamento apenas nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico. São destinados à formação de profissionais especializados e, por essa razão, conhecidos no mercado como cursos de especialização e aperfeiçoamento.

Pós-graduação *stricto sensu*: são cursos de natureza acadêmica e de pesquisa, com objetivos essencialmente científicos. Pressupõe um sistema de cursos que se superpõem aos do sistema de graduação, apresentando necessariamente objetivos mais amplos e aprofundados. Confere grau acadêmico, atestado de alta competência científica em determinado ramo do conhecimento.

Do ponto de vista legal, apenas pós-graduação *stricto sensu* -- dada a sua natureza acadêmica -- permite o acesso ao magistério superior. Contudo, a escassez crônica de pessoal legalmente qualificado tem provocado a aceitação, se bem que em caráter provisório, de professores egressos do *lato sensu*. Em alguns casos, a dificuldade em se localizar mestres e doutores dispostos a lecionar é tão grande, que já

se tornou regra geral a contratação de docentes portadores apenas de título de graduação.

A consciência sobre a fragilidade didática dos docentes levou o legislador a incentivar, nos cursos de especialização, a introdução de matérias de formação didático-pedagógica, através da resolução 14/77 do Conselho Federal de Educação.

2.2. Atributos Pedagógicos Desejados

Para Abreu e Massetto⁽⁹⁷⁾, a realização da função de ensino pressupõe a preparação adequada do professor tanto no que se refere ao conteúdo específico de sua matéria, quanto à forma de transmitir esse conteúdo a seus alunos.

Infelizmente, a quase ausência de disciplinas didático-pedagógicas, em nível do ensino de pós-graduação, faz supor o despreparo desse professor no trato das questões educacionais. Para agravar esse quadro, não é raro encontrar entre os professores de marketing uma certa tendência ao desprezo pela pedagogia e pelas técnicas de ensino. Em lugar delas, socorrem-se dos improvisos didáticos de que se acham capazes, ou de seus talentos intuitivos, cuja exaltação permanente lhes faz crer supérfluo o aparato científico que a pedagogia lhes franqueia.

Então valerá, entre os professores de marketing, questionar a existência de alguns elementos didáticos básicos, considerados por Wise⁽⁹⁸⁾ como mínimos à prática educacional:

- seu estilo de ensino está adaptado a suas possibilidades e interesses?
- como identifica suas próprias ineficiências e a ineficiência de seu ensino?
- ele está apto para trabalhar com as diferenças individuais de seus alunos?
- conhece formas para compreender e motivar seus alunos adequadamente?
- apresenta a fundamentação necessária para adaptar e seqüenciar uma apresentação, visando facilitar a aprendizagem?
- de mesmo modo, apresenta a fundamentação para a seleção do conteúdo de seus cursos?
- sabe definir objetivos e prioridades educacionais?
- sabe organizar e estruturar os currículos de seus cursos, garantindo a integração dos conhecimentos ministrados com aqueles provenientes de outras áreas ou disciplinas?
- conhece as técnicas didáticas em alguma extensão, distinguindo as condições e os objetivos que devem mostrar seus usos?

Observa-se que as preocupações de Wise não estão relacionadas àquelas características pessoais do professor

que não podem ser garantidas por qualquer espécie de curso. Mas referem-se a elementos objetivos, que podem ser imputados a quantos se disponham a aperfeiçoar e desenvolver suas próprias e melhores habilidades. É sobre estas que se quer agir, pois delas poderão decorrer, em prazo não muito longo, expressivos incrementos na qualidade do ensino do marketing.

3. Avaliação do Aprendizado em Marketing

Aprendizagem e ensino são processos distintos, mas siameses. A farta literatura sobre o tema sugere que as ocorrências de um e outro fenômeno se justaponham, faceando seus significados e funções.

Talvez essa seja a razão mais forte para se haver consagrado, nos meios pedagógicos, a expressão "processo ensino-aprendizagem". Uma forma sugestiva de insinuar uma atividade única, exercida por dois sujeitos diferentes e contrapostos, em busca de objetivos comum.

No Capítulo I, discutimos o conceito de ensino, retardando para esse momento a conceituação de aprendizagem.

3.1. O Conceito de Aprendizagem

Os conceitos de aprendizagem são variados e controversos. Por isso pareceu prudente lembrar as

observações introdutórias realizadas por Pfromm Netto em *Psicologia da Aprendizagem e do Ensino*⁽⁹⁹⁾.

"(...) a aprendizagem é um processo complexo. Envolve muitas variáveis que se combinam de diversos modos, e está sujeita à influência de fatores internos e externos, individuais e sociais. Numerosos problemas teóricos e práticos permanecem em aberto, apesar da acumulação de uma vasta literatura especializada, nos últimos cem anos. É bem possível que alguns desses problemas jamais tenham solução satisfatória. Por outro lado graças a pesquisas experimentais em laboratórios e salas de aulas, contamos com princípios, explicações, generalizações úteis para professores, treinadores e outros profissionais incumbidos de orientar e facilitar a aprendizagem. Existe, pois, um conjunto respeitável de conhecimentos e procedimentos originados de pesquisas, que possibilita uma aprendizagem mais eficiente, duradoura, gratificadora, significativa e proveitosa".

A leitura de Pfromm Netto revela os obstáculos existentes à obtenção, pelo menos no curto prazo, de unanimidade sobre o conceito de aprendizagem. Por isso, ao longo dos últimos anos, foram desenvolvidas inúmeras definições, cada uma delas colorida pela teoria psicológica que a originou e lhe fornece suporte. Nos últimos anos, os psicólogos, principalmente, dedicaram-se aos estudos das teorias sobre aprendizagem. Essas teorias foram estudadas com tal empenho pela psicologia teórica, que, hoje, já são reconhecidas como uma de suas áreas distintas e consolidadas. Entretanto, esses estudos têm explorado o assunto, segundo aponta Wingfield e Byrnes⁽¹⁰⁰⁾, com excessiva ênfase nas variáveis externas ao aprendiz, observáveis nos seus comportamentos efetivos, relegando a um plano secundário os aspectos mentais ou internos ao indivíduo.

Só recentemente, a pesquisa e a teorização em aprendizagem tem apresentado a tendência a realçar os aspectos cognitivos, conferindo maior atenção às características de aquisição de conhecimento e processamento de informação⁽¹⁰¹⁾.

"O atual prestígio do ponto de vista segundo o qual aprender é processar informações está, portanto, ligado à expansão, ao refinamento e à aceitação crescentes da psicologia cognitiva"⁽¹⁰²⁾. "Cognição refere-se a todos os processos por meio dos quais a entrada sensorial é transformada, reduzida, elaborada, armazenada, recuperada e usada"⁽¹⁰³⁾."

No sentido da prática escolar, Pfromm Netto⁽¹⁰⁴⁾ busca, em Seif, formas mais restritas de entender os principais significados pedagógicos da aprendizagem, enumerando-os:

- "1º) aquisição de conhecimentos pela experiência ou atividade intelectual, geralmente com o fim de poder realizá-los ou pô-los em prática;
- 2º) aquisição da capacidade de fazer, praticar ou empreender um ato, ação ou qualquer coisa;
- 3º) aquisição da capacidade técnica de exercer uma profissão;
- 4º) ensino dado a alguém, especialmente a um aluno, com a finalidade de o fazer atingir certos objetivos".

Para os efeitos deste trabalho, a aprendizagem será tomada, sobretudo, como mudança de comportamento. Com o

objetivo de suportar essa escolha chama-se, a seguir, um conjunto de renomados autores, todos relacionando a aprendizagem, de alguma forma, a mudanças comportamentais:

Lourenço Filho: processo de modificação do comportamento, pela experiência, com um sentido de adaptação progressiva, ou de valor positivo na integração de todo organismo⁽¹⁰⁵⁾.

Munn: é uma modificação incrementada, mais ou menos permanente, do comportamento, que resulta de atividade, treinamento especial ou observação⁽¹⁰⁶⁾.

Moesteller: mudança sistemática no comportamento, independentemente de essa mudança ser ou não de caráter adaptativo, desejável para certos propósitos ou de acordo com quaisquer outros critérios similares⁽¹⁰⁷⁾.

Kinble: é uma mudança relativamente permanente na potencialidade do comportamento, que resulta da prática reforçada⁽¹⁰⁸⁾.

Bower & Hilgard: refere-se à mudança no comportamento ou no potencial de comportamento de um sujeito em uma dada situação, decorrente de repetidas experiências do sujeito nessa situação, desde que a modificação do comportamento não possa ser explicada com base nas tendências inatas de resposta do sujeito, na motivação ou em estados temporários⁽¹⁰⁹⁾.

Berbaum: pode ser definida como um processo de construção e assimilação de uma nova resposta, no sentido de uma progressão de ajustamento do comportamento quer ao

ambiente, quer ao projeto que o interessado tem em vista⁽¹¹⁰⁾.

Ao assumir o conceito de aprendizagem assentado em mudanças de comportamento, assume-se que o sucesso de qualquer programa de ensino relaciona-se ao grau em que o aluno apresentou essa mudança, após passar pelo programa. Simultaneamente, assume-se que a mudança de comportamento é o objetivo que deve ser perseguido em qualquer programa de ensino ou de treinamento.

Conhecer os fatos seja, talvez, o ponto de partida para mudar o comportamento, mas certamente o conhecimento, por si só, não é suficiente para promover essa mudança.

A aprendizagem, no verdadeiro sentido da palavra, exige, no dizer de Gagné⁽¹¹¹⁾, a incorporação de três áreas:

- 1ª) conhecimento e entendimento -- ou saber o que fazer e como fazer;
- 2ª) atitude -- ou a resposta emocional da pessoa em relação a uma tarefa particular;
- 3ª) habilidade -- ou a capacidade de coordenar os olhos, a mente e o corpo, num desempenho complexo, pelo qual se será capaz de executar tarefa com facilidade e competência.

Para que os programas de ensino ou de treinamento sejam compensadores do ponto de vista do aprendizado, devem

objetivar especificamente as três áreas, assim como produzir esforços deliberados para desenvolvê-las.

3.2. Métodos e Técnicas para o Aprendizado

A preocupação, para aqueles que comungam das idéias desses teóricos, passa a referir-se à escolha dos métodos a serem utilizados para alcançar os resultados desejados nessas três dimensões do aprendizado.

Obviamente, a resposta que se possa dar a essa questão não é simples nem definitiva; até porque não há um melhor método de ensino. O objetivo da aprendizagem é que indicará o método, e o professor eficiente planejará, a partir disso, sua técnica instrucional. Em outros termos, cabe ao professor a escolha do método didático e da técnica mais adequada, mediante o exame cuidadoso da situação de ensino, considerados seus elementos básicos: objetivos, meios e procedimentos.

Os métodos existentes estão classificados como se segue:

- Método indutivo: tem por finalidade conduzir a aprendizagem do particular para o geral.
- Método dedutivo: objetiva conduzir a aprendizagem do geral para o particular.
- Método dogmático: a matéria é exposta sem possibilidade de discussão, sem justificativas.

- Método heurístico: leva o aluno a compreender ou a pedir justificativas antes de fixar a matéria.
- Método passivo: desestimula e dispensa a participação do aluno.
- Método ativo: possibilita e incentiva a participação do aluno.
- Método individual: leva cada aluno a trabalhar isoladamente.
- Método em grupo: leva o aluno à socialização.
- Método globalizado: apresenta a matéria, relacionando-a a outras.
- Método não-globalizado: deixa a matéria estanque, sem articulação.
- Método lógico: explora as possibilidades de um raciocínio maduro.
- Método psicológico: atende às necessidades de uma aprendizagem gradual.

Em relação às decisões sobre escolha das técnicas adequadas ao ensino, é preciso considerá-las de acordo com a seguinte tipologia:

- Técnicas de exposição: apresentam oralmente um assunto, visando à economia de tempo e esforço.

- Técnicas de interrogatório: provocam maior motivação, levam o aluno ao pensamento reflexivo, orientam o professor quanto ao rendimento da aprendizagem.
- Técnicas de discussão dirigida: conduzem o aluno ao encontro de solução para determinados problemas.
- Técnicas de discussão de problemas: deixam que o aluno encontre sua própria solução para um determinado problema.
- Técnicas catequéticas: organizam o assunto sob forma de perguntas, objetivando recapitulações.
- Técnicas exegeticas: baseiam-se na leitura e comentário de um texto, com o propósito de melhorar a compreensão ou interpretação de determinado assunto.

3.3. A Taxionomia dos Objetivos Educacionais

A iniciativa de promover a criação de um sistema de classificação nasceu durante a Convenção da Associação Americana de Psicologia, em Boston, no ano de 1948. "Nesse encontro", relata Bloom⁽¹¹³⁾, "se manifestou interesse por um quadro teórico de referência que facilitasse a comunicação entre examinadores. O grupo sentiu que esse quadro de referência muito poderia oferecer, oportunizando a troca de idéias e materiais sobre avaliação." Um conjunto de especialistas de várias universidades passou então a dirigir esforços em torno da organização de um sistema de

classificação de objetivos educacionais, para produzir o que se chamou de taxionomia de objetivos educacionais.

3.3.1 Fundamentos da Taxionomia

Alguns problemas iniciais foram colocados em discussão. Inicialmente, discutiu-se, conforme informa o mesmo relato do autor citado, a possibilidade de classificar objetivos educacionais, uma vez que se estaria tentando classificar fenômenos que não poderiam ser observados ou manipulados de forma concreta. O grupo de estudo, contudo, entendeu que "os objetivos educacionais tinham equivalências no comportamento dos indivíduos, e formulações descritivas destes comportamentos observáveis seriam passíveis de classificação"(114).

Cogitou-se, em seguida, da praticabilidade da taxionomia, temendo-se que, como efeito colateral, pudesse conduzir os professores que dela fizessem uso a minimizar a reflexão sobre os problemas do currículo e aqueles referentes ao planejamento escolar. Imaginava-se que esses professores procedessem, daí por diante, a uma simples seleção de objetivos. Estabeleceram-se, então, três etapas que deveriam ser vencidas pelos professores: o desenvolvimento da reflexão sobre objetivos educacionais, sua definição e seu relacionamento com o ensino e com os procedimentos de avaliação. A hipótese subjacente é a de que a taxionomia poderia ser mais proveitosa apenas para aqueles docentes que já tivessem superado as fases que implicam reflexão sobre objetivos educacionais.

Adicionalmente, receou-se que a classificação dos objetivos isola, uns dos outros, conduzindo à fragmentação e à atomização das finalidades educacionais. A preocupação aumentou à medida que se admitiu uma possível desconexão entre os objetivos parciais, classificados de forma individual, e o objetivo global. A alternativa a isso foi a de imputar à classificação um grau mais elevado de generalização, de modo que a perda gerada pela fragmentação não fosse muito grande.

"O estabelecimento de categorias principais, bem como de subcategorias, possibilitaria ao aplicador selecionar o nível de classificação, minimizando distorções da formulação do objetivo. Além disso, o caráter hierárquico da taxionomia capacitaria o aplicador a compreender com mais clareza a localização de um objetivo particular em relação a seus objetivos⁽¹¹⁵⁾".

No concernente à discussão sobre os princípios nos quais a taxionomia seria desenvolvida, concordou-se que a importância primordial devesse ser atribuída às dimensões educacionais. Na medida do que se entendeu desejável, os limites entre as categorias foram estreitamente relacionados às diferenciações que os professores fazem ao planejar o currículo ou ao selecionar situações de aprendizagem. As discriminações com critérios educacionais foram adotadas, de vez que a taxionomia visava atender fundamentalmente às necessidades de educadores. Outro princípio adotado para elaboração da taxionomia foi o de que a classificação devesse ser lógica. Para isso, os termos e expressões foram utilizados na taxionomia com sentidos coerentes e compatíveis com o sentido que adquiriram nas teorias e princípios relevantes e vigentes. Igualmente procurou-se defini-los o mais precisamente possível. Buscou-se a mais

completa eqüidistância em relação a filosofias e princípios educacionais, permitindo, com isso, a inclusão de objetivos das mais diversas orientações pedagógicas.

A intenção era tornar classificável qualquer objetivo, desde que formulado como descrição do comportamento do aluno.

3.3.2. Os Domínios da Aprendizagem: Cognitivo, Afetivo e Psicomotor

Os objetivos educacionais, quanto aos resultados comportamentais que se deseja obter, foram classificados em cognitivos, afetivos e psicomotores; cada um deles correspondendo a cada uma das áreas do comportamento humano: cognitiva, afetiva e psicomotora.

A classificação refere-se aos comportamentos do aluno que representam os resultados que podem ser esperados do processo educacional. Na taxionomia, esses comportamentos aparecem ordenados segundo sua complexidade, ou seja, dos mais simples para os mais complexos, dos mais concretos para os mais abstratos. Sinteticamente pode-se entender cada área da aprendizagem como explica o próprio Bloom⁽¹¹⁶⁾:

- **domínio cognitivo:** inclui aqueles objetivos vinculados à memória ou reconhecimento e ao desenvolvimento de capacidades e habilidades intelectuais. É o domínio presente de maneira acentuada nos trabalhos de desenvolvimento curricular e onde podem-se encontrar as mais claras

definições de objetivos expressos em termos de comportamento do aluno.

- domínio afetivo: inclui objetivos que compreendem mudanças de interesse, atitudes e valores, assim como o desenvolvimento de apreciações e ajustamento adequado. De modo geral, os objetivos neste domínio não apresentam uma formulação precisa, possivelmente porque os professores, em boa parte das vezes, não estão familiarizados com as aprendizagens apropriadas, sua consecução. Por outro lado, há que se reconhecer, enfatiza o mesmo autor, que "não é fácil formular objetivos que descrevam comportamentos, nessa área, pois os sentimentos e as emoções interiores ou não manifestos são tão significativos quanto os comportamentos manifestos ou abertos"(117).

- domínio psicomotor ou das habilidades manipulativas: inclui resultados de aprendizagem que enfatizam as habilidades motoras. São tão poucas as realizações nesse domínio, que não se crê útil, principalmente no que diz respeito ao ensino de marketing, o desenvolvimento das idéias nessa direção.

Em relação aos domínios cognitivo e afetivo, já existe um sistema bastante completo de classificação, o que não é totalmente verdadeiro para o campo psicomotor.

Para utilização dessa taxionomia, o professor deve considerar que cada domínio supõe uma série de categorias, organizadas numa ordem hierárquica. Cada categoria, por sua vez, está dividida em níveis dispostos também hierarquicamente. A regra que preside essa hierarquização é

sempre a da complexidade; ou seja, os comportamentos devem ser descritos ou buscados, sempre, dos mais simples para os mais complexos.

3.3.2.1. Classificação dos Objetivos Cognitivos

Aqui residem em maior quantidade os objetivos relacionados ao aprendizado de marketing: conhecimentos e habilidades intelectuais, incluindo os comportamentos ligados à memória, ao raciocínio, à solução de problemas, à formação de conceitos e ao pensamento criador.

A taxionomia desse domínio é constituída de seis classes ou níveis de aprendizagem, sucessivamente dispostos pelo grau de complexidade que apresentam o conhecimento, a compreensão, aplicação, análise, síntese e avaliação.

a. Conhecimento

É o nível mais simples de resultados de aprendizagem na área cognitiva. Nessa categoria, inclui-se apenas o processo de evocação e de memorização do material aprendido. Entretanto, é necessário que o aluno seja capaz de trabalhar com e sobre as informações memorizadas. Abrange a evocação de fatos específicos, de classificações e categorias, de metodologia, indo até o conhecimento de princípios e generalizações e de teorias complexas. Recomenda-se o uso de alguns verbos para exprimir adequadamente a ação que descreve o comportamento que se exige do aluno na área

cognitiva. São eles: definir, descrever, rotular, numerar, nomear, listar, mencionar, reconhecer, evocar.

b. Compreensão

Esse nível está um estágio à frente da simples lembrança do conteúdo aprendido, mas representa o mais baixo nível de entendimento. Os objetivos cognitivos aqui incluem comportamentos que representam a compreensão da mensagem contida nas comunicações. O aluno deve entender o significado de um material e demonstrar esse comportamento através de:

- Tradução de textos: pressupõe a mudança da forma de linguagem em que está expressa a comunicação, a transposição de um texto taquigrafado para a forma discursiva, a tradução de uma mensagem em versos para a forma de prosa; ou seja, a passagem de um material de uma forma para outra (palavras para números, por exemplo).

- Interpretação: consiste na reorganização das partes de uma comunicação, segundo a compreensão pessoal da mensagem. Haverá, necessariamente, um envolvimento forte com o conteúdo para manter-se a fidelidade à comunicação original.

- Extrapolação: o aprendiz expande o limite da comunicação, predizendo conseqüências ou efeitos. A comunicação serve de base para a inferência solicitada.

Os verbos recomendados à enunciação dos objetivos educacionais, nesse domínio, são: compreender, traduzir, interpretar, exemplificar, predizer, explicar, converter.

c. Aplicação

Os resultados da aprendizagem nesse degrau requerem, também, um nível mais elevado de entendimento do que os anteriores. É na aplicação que ocorre o fenômeno conhecido por "transferência de aprendizagem". Esse nível contém os objetivos que levam o aluno a resolver uma determinada situação, utilizando soluções já incorporadas ao seu acervo de conhecimentos. O estudante porá em uso um material aprendido anteriormente, aplicando-o a novas situações. Pressupõe, portanto, o uso de regras, métodos, conceitos, princípios, leis e teorias já aprendidas.

A recomendação é a de que a explicitação dos objetivos se dê por meio de verbos dos tipos: aplicar, resolver, modificar, demonstrar, relacionar, elaborar, usar, descobrir, empregar, resolver,

d. Análise

Os resultados da aprendizagem são mais elevados nesse nível porque solicitam do aluno, além do entendimento do conteúdo, a compreensão da forma estrutural do material. A comunicação é submetida a um processo de fracionamento, conforme os significados encontrados. Os objetivos, neste nível, abrangem comportamentos ligados à análise dos

elementos; análise de relações existentes entre os elementos e reconhecimento de princípios de organização, isto é, identificação dos princípios que norteiam a organização da comunicação.

Sugere-se, nessa situação, o uso dos seguintes verbos: analisar, dividir, subdividir, diferenciar, distinguir, classificar, identificar, selecionar, separar.

e. Síntese

Os resultados perseguidos pela aprendizagem, nesse nível, enfatizam os comportamentos criativos, obrigando o aluno à formulação de novos conceitos. Os objetivos, no nível da síntese, envolvem comportamentos que conduzem o aluno a reunir elementos num todo harmônico, de forma a constituir ou reconstituir completamente a comunicação.

O aluno agora terá de ser capaz de:

- produzir uma comunicação única (organizar uma exposição oral completa);
- produzir um plano de operações (elaborar um projeto de pesquisa); e
- organizar um conjunto de seleções abstratas (conceber um modelo).

Trata-se, portanto, de recorrer a verbos dos tipos: sintetizar, produzir, compor, criar, imaginar, planejar, contar, formular, propor.

f. Avaliação

Os resultados de aprendizagem, nesse domínio, são os mais elevados, porque englobam todos os anteriores. Devem levar o aprendiz a realizar julgamentos conscientes de valor, em termos de:

evidência interna: referida à consistência com as demais informações que compõem a comunicação. Há que ser apreciada a coerência das informações que constroem a comunicação integral.

critérios externos: referidos a padrões externos à comunicação, mas que permitam a comparação e o julgamento.

Estes são os verbos que exprimem tais objetivos de avaliação: avaliar, comparar, criticar, julgar, concluir, justificar.

3.3.2.2. Classificação dos Objetivos Afetivos

Na opinião abalizada do próprio Bloom⁽¹¹⁸⁾, o domínio afetivo é de difícil estruturação e, embora sejam altamente relevantes para a aprendizagem, os resultados alcançados não foram tão satisfatórios quanto os obtidos para o domínio cognitivo. A parte mais difícil da tarefa de estruturar o domínio afetivo foi a busca de um continuum que se constituísse em meio de ordenação dos diferentes tipos de comportamentos afetivos. Aqui, como no domínio cognitivo, havia-se convencionado que a estruturação deveria obedecer a uma hierarquia, de tal forma que cada categoria de

comportamento supusesse a consecução dos comportamentos categorizados anteriormente. O critério escolhido para essa hierarquização foi o de internalização.

Como se compreendeu, o processo de internalização não era um novo conceito, mas uma combinação útil de conceitos antigos, para descrever "a incorporação em alguém" ou a "adoção como seus" de comportamentos, valores, crenças, etc. Contudo, a taxionomia desses objetivos supôs que tal adoção pudesse ocorrer em graus variados; ou seja, desde uma adoção muito tênue e incompleta até uma adoção completa e definitiva.

E eis que o continuum foi construído, permitindo a hierarquização a partir do grau em que o aprendiz fique sensibilizado pela existência de certos fenômenos e estímulos. Em outros termos, do grau em que esse aprendiz esteja disposto a acolhê-los ou lhes prestar atenção.

Assim, as categorias de classificação de objetivos educacionais, no domínio afetivo, e suas subdivisões são as seguintes:

a) Acolhimento (atenção)

Refere-se à sensibilização pela existência de certos fenômenos e estímulos; ou seja, à disposição a recebê-los ou lhes prestar atenção.

Essa categoria foi dividida em três subcategorias, para "indicar três níveis diferentes de atentar ao fenômeno" (119). Isso quer dizer: três níveis que

representam, de forma crescente, o nível de atenção dispensado, por quem aprende, ao fenômeno.

Percepção: é quase um comportamento cognitivo; ao contrário deste, não implica atenção. É um dar-se conta, sem discriminação ou reconhecimento específico, das características objetivas do objeto. Aqui, o indivíduo pode não ser capaz de verbalizar os aspectos do estímulo provocados pela percepção.

Para o professor, é muito difícil encontrar objetivos que expressem esse nível de aprendizagem. Sua preocupação dirige-se à obtenção de um estado de atenção bem mais elevado, que é condição indispensável à execução de suas tarefas.

Disposição para Receber: ainda nessa categoria está sendo tratado um comportamento muito próximo ao cognitivo. Trabalha-se aqui com um comportamento de estar querendo tolerar um dado estímulo, não de evitá-lo. Envolve uma neutralidade ou julgamento pendente em relação ao estímulo. Do ponto de vista didático, esse objetivo ganha importância na medida em que ele pode favorecer a criação, no aluno, de uma disposição favorável à atenção; ou seja, diante das oportunidades para o estabelecimento da atenção, com o aprendiz dando-se conta do fenômeno, dedica-lhe a atenção ou, no mínimo, não procura ativamente evitá-lo.

Atenção Contratada ou Seletiva: o interesse, neste nível, é pelo fenômeno da diferenciação de um certo estímulo, em figura e fundo, num nível consciente e talvez semiconsciente. É a diferenciação de aspectos de um

estímulo, os quais são percebidos de forma separada das impressões subjacentes. Não há, ainda, avaliação e, portanto, o aprendiz não pode conhecer os termos técnicos ou símbolos que permitam a descrição precisa dessa percepção em relação a outras relacionadas aos aspectos circundantes.

b. Resposta

Nesse nível são buscadas as respostas que ultrapassam a mera atenção do fenômeno. O estudante não está apenas disposto a prestar atenção; mais do que isto, ele está ativamente, empenhadamente, prestando atenção. Há, em alguma medida, um comprometimento com o fenômeno, embora não se caracterize a formação de algum valor ou a existência de qualquer atitude. O aprendiz está fazendo algo com o fenômeno ou a respeito dele, além de meramente percebê-lo, como seria verdadeiro no nível imediatamente anterior.

Essa categoria foi dividida em três subcategorias conforme o grau de comprometimento do aprendiz com o fenômeno.

Aquiescência na Resposta: é o primeiro nível de resposta ativa oferecido pelo aprendiz, após ter superado o estágio de atenção. O estudante dá a resposta, mas não aceitou a necessidade de assim fazê-lo. "Aqui, fossem as condições de tal ordem, que outras alternativas de respostas fossem abertas, e não existissem pressões para conformidade com o padrão ou norma social, esposada pelo professor, há a implicação de que o estudante poderia escolher satisfatoriamente uma resposta alternativa⁽¹²¹⁾." É raro

encontrar-se objetivos educacionais que descrevam esse nível de comportamento, uma vez que seus resultados implicariam comportamentos obedientes ou submissos, não-compatíveis com os ideais de aprendizagem.

Disposição para Responder: nesse nível, a disposição é entendida como a capacidade para a atividade voluntária. O aprendiz já está suficientemente compromissado para manifestar o comportamento, não por medo de punições, mas por vontade própria.

Satisfação na Resposta: o comportamento agora é acompanhado por um sentimento de satisfação, uma resposta emocional, geralmente de prazer, gosto ou satisfação. Esse nível, portanto, apresenta essa caracterização muito tênue, na medida em que se possa detectar, no nível de internalização, a inserção de uma resposta emocional.

c. Valorização

A palavra **valorização** está aqui empregada no seu sentido usual: de que uma coisa, fenômeno ou comportamento tem valor. O valor é o resultado da própria avaliação do indivíduo, em muito decorrente daquilo que foi, vagarosamente, internalizado ou aceito pelo estudante como seu próprio critério de valor.

O comportamento, nesse nível, é suficientemente consistente e estável para assumir as características de uma crença ou atitude.

Aceitação por um Valor: o primeiro passo da valorização é a aceitação, ou seja, a atribuição de um valor a um fenômeno, comportamento ou objeto. Corresponde à formação de uma crença, definida como aceitação emocional de uma proposição ou doutrina, com base no que a pessoa implicitamente considera um fundamento adequado.

Preferência por um Valor: busca-se nesse nível distinguir a simples aceitação de um valor da convicção que tenha produzido no aprendiz. O comportamento agora pressupõe que o indivíduo esteja suficientemente comprometido com o valor, para buscá-lo, procurá-lo, querê-lo.

Cometimento: expressa a crença no seu mais alto nível de certeza. O comportamento é o da convicção da certeza "sem sombras de dúvidas". A lealdade a uma posição, um grupo ou uma causa também é classificada aqui. Estão presentes nesse nível os comportamentos e as ações que favoreçam a coisa valorizada, ou o seu desenvolvimento, ou ainda o aprofundamento do envolvimento com ela.

d. Organização

"À medida que o que aprende internaliza sucessivamente valores, encontra situações, em relação às quais mais de um valor é pertinente. Dessa maneira, surge necessidade de:

- 1a) organizar valores num sistema;

- 2ª) determinar as inter-relações entre eles;
- 3ª) estabelecer valores dominantes e universais.

Tal sistema é construído gradualmente, sujeito à mudança, à medida que novos valores são incorporados⁽¹²²⁾."

Essa categoria está subdividida em dois outros níveis porque se entendeu que a conceituação do valor é um pré-requisito à sua organização.

Conceitualização de um Valor: a abstração ou conceitualização de um valor acrescenta-se ao nível da valorização, para permitir que os valores e crenças sejam relacionados entre si. Assim, o indivíduo pode perceber como os valores se relacionam àqueles que ele adotou ou aos novos que venha a adotar. A conceitualização abstrata e, portanto, simbólica.

Organização de um Sistema de Valores: os objetivos classificados nesse nível são aqueles que requerem do aprendiz a reunião de um complexo de valores, possivelmente díspares, e que lhes introduza uma relação ordenada entre eles. O objetivo do estudante é obter uma relação organizada de maneira harmoniosa e internamente consistente.

e. Caracterização por um Valor ou Complexo de Valores

O indivíduo age consistentemente, de acordo com um sistema de valores internalizado fortemente e fortemente organizado. O indivíduo age, portanto, consistentemente em relação a esse sistema, restando entender seu comportamento do ponto de vista de sua generalização e de sua integração. Esses dois aspectos constituem as subcategorias desse nível.

Direção Generalizada: é o elemento indutor da consistência interna do sistema de atitudes e valores, em qualquer momento específico. A expressão mais freqüente que adquire é a de tendência dominante, orientação em relação a fenômenos ou uma disposição para agir de certa maneira, ou em certa direção.

Caracterização: aqui se chegou ao ápice do processo de internalização, incluindo os objetivos mais amplos, quer pelo número de fenômenos abrangidos, quer quanto ao alcance do comportamento que esses fenômenos compreendem.

Emergem, então, os objetivos referentes à visão que a pessoa tenha do universo, sua filosofia de vida. Esses objetivos são mais do que direções generalizadas, são sistemas de valores introjetados pelo indivíduo, com especial ênfase em sua consistência interna. É por isso que tais objetivos foram chamados de "inclusivos" e, por isso, tendem a caracterizar o indivíduo quase completamente.

3.4. O Aprendizado em Marketing

A avaliação do aprendizado em marketing tem sido questionada em todo o mundo. Mais recentemente, três estudos foram levados a efeito na comunidade universitária americana.

O primeiro, realizado por Shelby D. Hunt e colaboradores⁽¹²³⁾, dá conta de que a educação em marketing, tal qual tem sido realizada nas escolas, pouco tem contribuído para o sucesso profissional a longo prazo. Apenas pode-se aceitar algum nível de contribuição das escolas para o início da carreira.

Num segundo estudo, Conant e Mokwa⁽¹²⁴⁾ concluíram, ao confrontar a administração de marketing com as estratégias educacionais universitárias de uso corrente em escolas americanas, que os métodos que empregam estudos de casos, exercícios simulados e técnicas assemelhadas provocam níveis superiores de motivação e criatividade.

Finalmente, em um terceiro estudo, o desenvolvimento de escalas para aferição do alcance dos objetivos educacionais cognitivos e afetivos de Sandler e Kaminus⁽¹²⁵⁾ efetivamente capacita o educador a medi-las, de maneira a encontrar novas estratégias (métodos e técnicas instrucionais) de ensino mais efetivas.

O presente trabalho, ao dividir preocupações assemelhadas com os trabalhos citados, propõe-se a aferir, com base nas opiniões de executivos brasileiros, em estágios intermediários e avançados de suas carreiras, a eficácia do

ensino e da aprendizagem de marketing nas escolas brasileiras. Para tanto, recorreu à taxionomia de Bloom, questionando junto a esses executivos o que as escolas lhes ensinaram, nos domínios cognitivos e afetivos, que realmente tenha contribuído para o desempenho de suas carreiras.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (67) TANNER, Daniel. Secondary curriculum - Theory and development. New York, McMillan, 1941.
- (68) GOOD, Carter Victor. Dictionary of Education. New York, McGraw-Hill, 1945, p. 113.
- (69) TANNER, Daniel. Op. cit. (53). p. 25.
- (70) WEHLAGE, Gary & ANDERSON, Eugene M. Social Studies Curriculum in Perspective: a Conceptual Analysis. New Jersey, Prentice-Hall, 1972.
- (71) Ibid. p. 12.
- (72) Ibid. p. 13.
- (73) Encyclopaedia of Educational Research. New York, McMillan, 1941.
- (74) Ibid. p.
- (75) Ibid. p.
- (76) Ibid. p.
- (77) KRASILCHIC, Myriam. O Ensino da Biologia em São Paulo: Fases de Renovação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1972. p. VII.
- (78) SMITH, B.O. & ENNIS, R.H. Lenguaje y Conceptos en la Educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- (79) SCHEFFLER, Israel. El Lenguaje de la Educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1970.
- (80) KNELLER, G.F. La Lógica y el Lenguaje en la Educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1969.
- (81) SMITH, B.O. & ENNIS, R.H. Op. cit. (78).
- (82) MacDONALD, D.B. A Systems Approach for Defining Teaching. In: HYMAN, Ronald. Contemporary Thought on Teaching. New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1971. p. 79-82.
- (83) Ibid.
- (84) Ibid.
- (85) HOSFORD, Phillip. An Instructional Theory: a Beginning. New Jersey, Prentice-Hall, 1973. p. 45.
- (86) TYLER, Ralph W. Princípios Básicos de Currículos e Ensino. Porto Alegre, Globo, 1974. p. 56-57.

- (87) TABA, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New York, Harcourt Brace & World, 1962.
- (88) Ibid., p. 14.
- (89) Ibid., p. 11.
- (90) Ibid., p. 12.
- (91) HYMAN, Ronald T. Approaches in Curriculum. New Jersey, Prentice-Hall, 1973.
- (92) JOHNSON, Harold T. Foundations of Curriculum. Ohio, Charles & Merrill, 1968.
- (93) TABA, H. Op. cit. (87). p. 28.
- (94) WHITFIELD, R.C. Disciplines of the Curriculum. New Jersey, McGraw-Hill, 1971. p. 13.
- (95) BRUNER, Jerome Seymour. O Processo da Educação. São Paulo, Nacional, 1968.
- (96) TABA, H. Op. cit. (87). p. 400-407.
- (97) ABREU, M.C.T.A. de & MASETTO, M.T. O Professor Universitário em Aula: Prática e Princípios Teóricos. São Paulo, Cortez, 1980.
- (98) WISE, W.M. Who Teaches the Teachers? In: LEE, C.B.T. Improving College Teaching. Washington, D.C., American Council on Education, 1967.
- (99) PFROMM NETTO, Samuel. Op. cit. (1). p. 9.
- (100) WINGFIELD, A. & BYRNES, D.L. The Psychology of Human Memory. New York, Academic, 1981.
- (101) PFROMM NETTO, Samuel. Op. cit. (1), p. 13.
- (102) Ibid. p. 13.
- (103) Ibid. p. 13.
- (104) Ibid. p. 12.
- (105) LOURENÇO FILHO, M.B. Psicologia da Aprendizagem e Instrução Militar. Rio de Janeiro, Oficina Gráfica da Intendência, 1940.
- (106) MUNN, N.L. The Evolution and Growth of Human Behavior. Boston, Houghton Mifflin, 1955.
- (107) MOESTELLER, F. Stochastic Models for Learning. New York, Wiley, 1955.
- (108) KIMBLE, G.A. Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning. New York, Appleton-Century-Crofts, 1961.

- (109) BOWER, G.H. & HILGARD, E.R. Theories of Learning. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1981.
- (110) BERBAUM, J. Apprentissage et Formation. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.
- (111) GAGNÉ, Robert M. Como Se Realiza a Aprendizagem. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1973.
- (112) WILSON, John A.R. et al. Psychological Foundations of Learning and Teaching. New York, McGraw-Hill, 1974.
- (113) BLOOM, Benjamin S. et al. Taxionomia de Objetivos Educacionais - Domínio Cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1974. p. 4.
- (114) Ibid. p. 4.
- (115) Ibid. p. 5.
- (116) Ibid. p. 7-21.
- (117) Ibid. p. 7.
- (118) BLOOM, Benjamin S. et al. Taxionomia de Objetivos Educacionais. 2. Domínio Afetivo. Porto Alegre, Globo, 1974. p. IX.
- (119) Ibid. p. 98
- (120) Ibid. p. 106.
- (121) Ibid. p. 118.
- (122) Ibid. p. 185.
- (123) HUNT, Shelby D. et al. Marketing Education and Marketing Success: Are They Related? Journal of Marketing Education. Summer. 1986. p. 2.
- (124) CONANT, Jeffrey S. & MOKWA, Michel P. Confronting Marketing Management Reality: A Design and Instructional Strategy for an Intermediate Course. Journal of Marketing Education. Fall. 1987. p. 21.
- (125) SANDLER, Dennis & KAMINS, Michael A. Cognitive and Affective Dimensions of Educational Objectives: Scale Development and Measurement. Journal of Marketing Education. Fall. 1987. p. 52.

1. A FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

A preocupação em avaliar, de forma permanente e confiável, suas ações docentes e a importância que elas tenham adquirido na preparação e no desenvolvimento profissional de seus alunos é, talvez, um dos traços mais contraditórios no professor universitário de marketing. Os efeitos de sua conduta pedagógica, creio, certamente transcenderão o nível escolar para multiplicarem-se na vida e na carreira de cada aluno, promovendo, por esse meio, um julgamento conclusivo em torno de sua atuação. Freqüentemente é possível observá-lo, nos reencontros com grupos de antigos alunos, ou nas conversas individuais que com eles mantém, proceder a um longo questionário acerca da trajetória profissional de cada um e, ao final, regozijar-se ou, ao contrário, abater-se com as notícias que recebe, como se fora o próprio aluno. Dedicase a perceber nas expressões e nas palavras de todos, a receptividade emocional que encontra; não se acanha, num bom número de vezes, em incentivá-la, pois julga -- e quem sabe esteja absolutamente correto -- que esta seja a única avaliação real de seu trabalho. Vê-se posto diante de fatos irremovíveis: resultados produzidos e julgamentos das pessoas que os usufruem ou deles padecem .

Preocupações dessa natureza não são exclusividade do professor de marketing. Também as escolas estão interessadas nessas avaliações. Não há dúvida de que o prestígio desfrutado por uma casa de ensino, junto à comunidade, decorre, em boa parte, de como ela seja julgada,

referenciada e credenciada por seus ex-alunos. Mas não só nem principalmente por isso, senão porque essas avaliações são tidas como elementos indispensáveis a sua própria validação enquanto instituição educacional. Assim, essas avaliações prestam-se às revisões curriculares periódicas, à redefinição dos objetivos escolares e, com maior propriedade, aos questionamentos mais abrangentes sobre a comunidade que a envolve, as funções aí exercidas e o papel que deve desempenhar para o engrandecimento dessa comunidade e de seus participantes. O incentivo à formação e ao desenvolvimento das associações de antigos alunos, das agremiações de ex-alunos torna evidentes esses interesses escolares e suas necessidades pedagógicas.

Por outro lado, as comunidades, na figura de um governo municipal, estadual ou federal -- dependendo de cada caso -- ou mesmo através dos chamados grupos de interesse, manifestam preocupações assemelhadas. Os governos, por razões muito claras, interessam-se em saber como seus recursos estão sendo alocados nessa área e que benefícios têm produzido para seus contribuintes. Representa-os e, portanto, obriga-se, pelo menos em tese, a perseguir suas necessidades e carências. Em paralelo, os grupos de interesse -- empresas privadas, entidades públicas e outras organizações --, na dependência de questões específicas, acompanham o desempenho das atividades de ensino, para assegurar-se dos recursos especializados de que necessitam -- mão-de-obra, tecnologia, ou outros elementos de igual natureza. Governo e grupos de interesse encontram, nas mesmas fontes, seus elementos mais efetivos de avaliação.

Por último, o próprio aluno e as pessoas que o circundam comungam do esforço avaliado. Nesses casos, a explicação é bem óbvia, pois os resultados do ensino produzem efeitos diretos sobre essas pessoas, seus padrões de vida, sua posição no estrato social, etc. A excelência do ensino pode produzir oportunidades igualmente excelentes, ou, então, excelentes condições de aproveitamento das oportunidades que surjam. Para esses alunos e para os que os cercam, ensino de boa qualidade pode significar a segurança de uma vida de qualidade boa.

A avaliação do ensino de marketing pareceu, diante de tantas razões, necessária e oportuna. E esse esforço acabou por assumir a forma de um problema para pesquisa, expresso na seguinte questão:

O ensino de marketing, em nível universitário de graduação, segundo o julgamento de profissionais nos estágios intermediário e avançado da área, é adequado à iniciação e ao desenvolvimento nessa carreira?

Responder a essa questão passou a exigir respostas a questões mais específicas e voltadas a duas direções diferentes.

A primeira direção vai ao encontro da oferta desse ensino, feita pelas escolas superiores e seus professores. A questão que se coloca aqui é:

Como é realizado o ensino superior de marketing ?

Ou, por termos e questões ainda mais específicos:

- 1) O professor de marketing tem os atributos pedagógicos mínimos ao exercício da docência em marketing?
- 2) Em que instituições e cursos as disciplinas de marketing são ensinadas?
- 3) Como os currículos desses cursos estão estruturados?
- 4) Os elementos desses currículos (objetivos, conteúdos, carga horária, metodologias de ensino, bibliografia e demais materiais instrucionais e de avaliação) foram articulados entre si de forma consistente?
- 5) Como se garantiu a integração dos conhecimentos de marketing com os de outras áreas, dentro de cada curso?

A segunda direção aponta para a demanda deste ensino e, portanto, para o julgamento da aprendizagem por ele produzida. Naturalmente, busca-se essa avaliação entre aqueles que, entende-se de forma quase consensual, possam produzir as avaliações mais confiáveis: os profissionais de marketing.

Em relação a eles, a questão mais geral é:

Dos elementos cognitivos e atitudinais mais importantes para o início e o desenvolvimento da carreira em marketing, quais foram os aprendidos nas escolas?

Traduzindo em questões específicas, tem-se:

- 1) Através de que cargos se desenvolve a carreira em marketing?
- 2) Que educação formal tem esse profissional?
- 3) Que disciplinas escolares foram as mais importantes para o início e o desenvolvimento dessa carreira?
- 4) Que outros cursos, pertencentes ao ensino não-formal, foram decisivos para o início e o desenvolvimento dessa carreira?
- 5) Que conhecimentos, atitudes e habilidades foram exigidos, fundamentalmente, nas diversas etapas dessas carreiras?
- 6) Onde tais atitudes, conhecimentos e habilidades foram aprendidos: na escola, no exercício profissional ou em outras atividades de ensino não-formal?
- 7) Qual o grau de preparo apresentado pelos recém-formados, segundo esses profissionais, quanto aos conhecimentos específicos de marketing, para exercerem atividades próprias de início de carreira?
- 8) Que sugestões fazem para o aperfeiçoamento da aprendizagem e do ensino em marketing?

Como se vê, o problema formulado para pesquisa desdobrou-se em dois outros, cada qual, pressupõe uma

pesquisa específica, com metodologia e objetivos próprios. Num e noutro caso, as pesquisas serão obrigatoriamente exploratórias, dada a inexistência de trabalhos e estudos sobre o assunto.

2. PESQUISA I - ASPECTOS BÁSICOS DO ENSINO SUPERIOR DE MARKETING NA GRANDE SÃO PAULO

2.1. Objetivo da Pesquisa

O objetivo geral dessa primeira pesquisa é o de descrever os aspectos básicos do ensino superior de marketing.

A descrição pretendida logrará concretizar-se através dos seguintes objetivos específicos:

- a) verificar, entre os professores de graduação em marketing, a existência de atributos pedagógicos mínimos para o exercício da docência nessa área;
- b) identificar as instituições e os cursos que ministram disciplinas de marketing;
- c) caracterizar as formas de estruturação dos currículos de marketing nessas instituições e cursos;
- d) analisar a consistência presente nas formas de articulação dos elementos curriculares desses cursos;
- e) identificar as formas utilizadas, na organização curricular, para favorecer a integração dos

conhecimentos de marketing com aqueles de outras áreas, dentro de cada curso.

2.2. Hipóteses de Pesquisa

Considerados esses objetivos específicos e com base nas teorias apresentadas sobre currículo e sobre requisitos fundamentais à atividade de docência, foram formuladas as seguintes hipóteses de pesquisa:

- H₁) Os professores de marketing, em nível universitário de graduação, possuem os atributos pedagógicos mínimos para o exercício da docência nessa área.
- H₂) As disciplinas de marketing são ministradas em um número muito restrito de cursos de graduação.
- H₃) Os currículos de marketing são estruturados com ênfase no conteúdo das disciplinas.
- H₄) Os elementos curriculares articulam-se de forma insuficiente.
- H₅) A integração dos conhecimentos de marketing com os de outras áreas é, dentro de cada curso, ausente nos currículos escolares.

2.3. Universo e Amostra

Segundo publicações do Ministério da Educação, mais de 30% do total das instituições de ensino brasileiras

concentram-se na Grande São Paulo, respondendo por mais de 25% do alunado de 3º grau do país⁽¹²⁶⁾. Em verdade, a realização da pesquisa nessa região deu-se pelas facilidades operacionais que apresentava. Consideradas sua expressão quantitativa e as facilidades de que dispunha, procedeu-se às entrevistas com todos os professores que se encontravam lecionando disciplinas de marketing, em nível de graduação, nos estabelecimentos superiores de ensino que contivessem, em seus cursos, pelo menos uma disciplina dessa área da administração. Esse procedimento caracterizou, de fato, um censo de escolas e professores de marketing na Grande São Paulo, de natureza descritiva e desprovido de preocupações inferenciais. Foram perdidos, apenas, aqueles casos referentes a recusas.

2.4. Coleta de Dados

Os dados foram coletados através de entrevistas pessoais, estruturadas e não-disfarçadas, com instrumento composto de perguntas fechadas e abertas. O campo foi realizado durante o período de março a agosto de 1986 e os questionários foram objeto de crítica e verificação.

O instrumento de coleta de dados foi devidamente pré-testado.

2.5. Análise de Dados e Apresentação dos Resultados

2.5.1 Considerações Iniciais sobre a População

Com base no Catálogo de Instituições de Ensino Superior do MEC⁽¹²⁹⁾, foi possível localizar 45 instituições que, dentro de seus variados cursos, oferecem, pelo menos, uma disciplina de marketing, na região da Grande São Paulo.

Destas, conseguiu-se entrevistar 37, sendo oito estabelecimentos não se dispuseram a participar da pesquisa.

As disciplinas de marketing acham-se presentes em nove cursos diferentes:

Administração de Empresas

Administração Hospitalar

Administração Pública

Ciências Contábeis

Comunicação

Jornalismo

Publicidade e Propaganda

Relações Públicas

Turismo

Para o ensino dessas disciplinas nas 37 instituições da Grande São Paulo, existem cento e 2 professores.

2.5.2. Hipótese H₁:

Os professores de marketing, em nível universitário de graduação, possuem os atributos pedagógicos mínimos para o exercício da docência nessa área.

TABELA 2.5.2.1.

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE DISCIPLINAS DE MARKETING EM INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR, NA GRANDE SÃO PAULO, SEGUNDO SUA TITULAÇÃO ACADÊMICA, EM 1986

TITULAÇÃO UNIVERSITÁRIA	DOCENTES	
	N.A.	%
APENAS COM GRADUAÇÃO	13	12.7
GRADUADOS PÓS-GRAD. LATO SENSU	22	21.6
MESTRES	42	41.2
DOCTORES	25	24.5
TOTAL	102	100

É expressivo o percentual de docentes com alguma formação didática (87,3%), uma vez que os cursos de pós-graduação (stricto ou lato sensu) fornecem materiais didático-pedagógicos.

O mesmo percentual (87.3%) induz à certeza sobre o domínio de conhecimentos específicos relativos à área de marketing.

TABELA 2.5.2.2.

**DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE DISCIPLINAS DE MARKETING,
CONFORME TITULAÇÃO UNIVERSITÁRIA, PELAS INSTITUIÇÕES DE
ENSINO SUPERIOR**

Titulação Universitária	Graduados		Pós- Graduados		Mestrado		Doutorado	
	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%
Insttit de Ensino Superior								
FAESP/FGV	-	-	1	4,5	16	38,1	11	44,0
FEA/USP	-	-	1	4,5	3	7,1	9	36,0
ECA/USP	1	7,7	-	-	5	11,9	3	12,0
OUTRAS	12	92,3	20	91,0	18	42,9	2	8,0
TOTAL	13	100,0	22	100,0	42	100,0	25	100,0

Existe uma concentração muito forte da titulação universitária em apenas três instituições de ensino superior: 92% dos doutores e 57% dos mestres estão centrados aí.

Sem nenhum curso de pós-graduação tem-se, nestas instituições, apenas 7,7%.

Ao aceitar o pressuposto de Ben David⁽¹³²⁾ de que a excelência da instituição decorre do sinergismo ensino-pesquisa, conclue-se que apenas três das 37 instituições podem apresentar níveis mais elevados de maturidade educacional.

TABELA 2.5.2.3.

DISTRIBUIÇÃO DOS PROFESSORES DE DISCIPLINAS DE MARKETING,
SEGUNDO O NÚMERO DE ESCOLAS EM QUE LECIONAM SIMULTANEAMENTE,
PELA TITULAÇÃO UNIVERSITÁRIA

Titulação Univers.	Graduados		Pós-Grad. "L.Senso"		Mestrado		Doutorado		TOTAL	
Nº Escolas Onde Lecionam	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%
1 ESCOLA	3	23,0	6	27,3	30	71,4	25	100	64	62,7
2 ESCOLAS	4	30,8	7	31,8	5	11,9	-	-	16	15,7
3 ESCOLAS	4	30,8	5	22,7	5	11,9	-	-	14	13,8
4 ESCOLAS	2	15,4	4	18,2	2	4,8	-	-	8	7,8
TOTAL	13	100	22	100	42	100	25	100	102	100

A análise da tabela sugere que os docentes com maior titulação concentram suas atividades em poucas escolas, confirmando as conclusões anteriores.

Cerca de 78% lecionam em até duas escolas simultaneamente.

2.5.3. Hipótese H₂

As disciplinas de marketing são ministradas em um número muito restrito de cursos de graduação.

Conforme o que se expôs no item 2.5.1. (Considerações Iniciais), as disciplinas de marketing são

ministradas em nove diferentes cursos diferentes em nível de graduação.

Contudo, para ter-se uma visão correta da verdadeira extensão com que as disciplinas de marketing permearam os currículos escolares, é necessário analisá-los mais detidamente.

1. ADMINISTRAÇÃO HOSPITALAR

Existe um único curso que apresenta disciplina de marketing. Assim mesmo, trata-se de disciplina isolada no currículo, oferecida em um único semestre, através de duas horas/aula semanais.

2. CIÊNCIAS CONTÁBEIS

Nos diversos cursos existentes na Grande São Paulo, ensinam-se disciplinas de marketing em dois semestres, através de duas horas/aula por semana. As cadeiras ministradas são:

Técnica Comercial

Administração Mercadológica

Administração de Vendas

Administração de Vendas I

Administração de Vendas II

Essas disciplinas, contudo, apresentam, nos cursos de Ciências Contábeis, o mesmo conteúdo programático.

Esses conteúdos, invariavelmente, correspondem àquele de um curso introdutório a marketing: conceito de marketing, sistema e ambiente de marketing, composto mercadológico, tipos de mercados, segmentação de mercados, organização de marketing, administração de vendas, planejamento e controle de marketing.

O que se ensina, então, são os conhecimentos básicos de marketing.

3. TURISMO

O curso de Turismo é oferecido por cinco escolas superiores das trinta e sete entrevistadas.

As disciplinas de marketing aí ministradas são:

Marketing em Turismo - 1 semestre

Introdução à Mercadologia - 2 semestres

Mercadologia - 2 semestres

Marketing e Tendências Publicitárias Aplicadas ao Turismo - 2 semestres

Fundamentos de Marketing - 2 semestres

Técnica Publicitária - 1 semestre

Técnica Publicitária - 2 semestres

Relações Públicas e Humanas - 2 semestres

Relações Públicas - 1 semestre

Publicidade e Propaganda Turística - 2 semestres

Todas essas disciplinas são ministradas com duas horas/aula por semana.

Nas disciplinas:

Introdução à Mercadologia

Fundamentos de Marketing

Mercadologia

Marketing em Turismo

Marketing e Tendências Publicitárias Aplicadas ao Turismo

novamente, constata-se o mesmo fato. Sob nomes diferentes, encontra-se um único conteúdo programático: o de marketing básico. Em dois casos -- Marketing de Turismo e Marketing e Tendências Publicitárias Aplicadas ao Turismo -- encontram-se, nos conteúdos explicitados, referências a aplicações da teoria básica de marketing na área do Turismo.

A disciplina Técnica Publicitária, oferecida em um ou dois semestres, tem o mesmo conteúdo. O mesmo acontece com Relações Públicas e Humanas e Relações Públicas. Nesses casos, o que se supõe é que as disciplinas de maior duração forneçam seus conteúdos com maior profundidade. Entretanto, os objetivos declarados para cada matéria não fazem crer nisso. Tais objetivos estão confinados às hierarquias mais baixas do domínio cognitivo, da Taxionomia da Aprendizagem de Bloom⁽¹³⁰⁾. Isto pode ser confirmado pelos outros utilizados para expressá-los: "dar uma breve visão...",

"apresentar os conceitos de...", "conhecer e compreender...", etc.

A cadeira de Técnicas de Pesquisa não está voltada para as pesquisas sociais empíricas, como o nome faz crer. Ao contrário, discute problemas fundamentais das ciências humanas e os métodos que vale lhes são próprios. Trata-se, portanto, de disciplina de difícil utilização profissional.

4. COMUNICAÇÃO, JORNALISMO, PUBLICIDADE E PROPAGANDA, E RELAÇÕES PÚBLICAS

Jornalismo, Publicidade e Propaganda, e Relações Públicas são, em verdade, apenas habilitações do curso de Comunicação. A exceção a isto é o curso de Jornalismo da Pontifícia Universidade Católica.

Alguns cursos de Comunicação recebem o nome de Comunicação Social.

4.1 Jornalismo

As cadeiras de marketing aí ministradas são:

Técnica Mercadológica

Mercadologia ou Jornalismo

Marketing em Comunicação

Outra vez trata-se de três cadeiras com o conteúdo básico de marketing, oferecidas, de forma introdutória, em um único semestre, com duas horas/aula semanais.

Vale ressaltar os esforços de aplicação, à área de jornalismo, dos conceitos de marketing feitos, pela ECA/USP, na disciplina Marketing em Comunicação.

4.2. Publicidade e Propaganda

Nesta habilitação são fornecidas as seguintes disciplinas:

Marketing - 2 semestres

Introdução à Mercadologia - 2 semestres

Mercadologia - 1 semestre

Técnica Mercadológica - 1 semestre

Funções Mercadológicas - 2 semestres

Gerência de Marketing - 2 semestres

Sistema de Informação de Marketing - 4 semestres

Pesquisa em Propaganda - 2 semestres

Pesquisa e Propaganda - 2 semestres

Pesquisa em Publicidade - 1 semestre

Pesquisa de Opinião Mercadológica - 1 e 2 semestres

Análise e Planejamento Mercadológico - 1 semestre

Planejamento Publicitário - 2 semestres

Elaboração e Análise de Planos Publicitários -
1 semestre

Estudo da Defesa do Consumidor - 1 semestre

Comportamento do Consumidor - 1 semestre

Fundamentos Científicos do Comportamento do
Comprador - 1 semestre

Introdução à Publicidade e Propaganda - 1 semestre

Técnica e Prática em Propaganda e Publicidade -
1 semestre

Teoria e Técnica da Propaganda e Publicidade -
1 e 2 semestres

Administração em Propaganda e Publicidade - 1 se-
mestre

Promoção de Vendas - 1 e 2 semestres

Mídia - 2 semestres

Veículos de Comunicação - 1 semestre

Veiculação - 2 semestres

São matérias com objetivos e conteúdos progmáticos
muito semelhantes:

- Na área de Marketing Básico

Marketing - 2 semestres

Introdução à Mercadologia - 2 semestres

Mercadologia - 1 semestre

Técnica Mercadológica - 1 semestre

- Na área de Gerência de Marketing

Funções Mercadológicas - 2 semestres

Gerência de Marketing - 2 semestres

- Na área de Pesquisa de Marketing

Pesquisa em Propaganda - 2 semestres

Pesquisa e Propaganda - 2 semestres

Pesquisa em Publicidade - 1 semestre

Pesquisa de Opinião Mercadológica - 1 e 2
semestres

- Na área de Planejamento de Marketing

Planejamento Publicitário - 2 semestres

Elaboração e Análise de Planos Publicitários -
1 semestre

- Na área de Comportamento do Consumidor

Comportamento do Consumidor - 1 semestre

Fundamentos Científicos do Comportamento do
Comprador - 1 semestre

- Na área de Propaganda

Técnica e Prática em Propaganda e Publicidade -
1 semestre

Teoria e Técnica da Propaganda e Publicidade - 1
e 2 semestres

Administração em Propaganda e Publicidade -
1 semestre

- Na área de Veiculação

Mídia - 2 semestres

Veículos de Comunicação - 1 semestre

Veiculação - 2 semestres

O conjunto de disciplinas oferecido faz supor uma formação bastante extensa de marketing nas escolas de comunicação.

Vale comentar que a variedade tão grande de disciplinas deve-se fundamentalmente à ECA/USP e a ESPM.

4.3. Relações Públicas

As disciplinas de marketing constantes no currículo de Relações Públicas são:

Introdução à Mercadologia - 2 semestres

Mercadologia - 1 semestre

Técnica de Mercadologia em Relações Públicas -
2 semestres

Técnica Mercadológica - 2 semestres

Marketing - 4 semestres

Pesquisa de Opinião e Mercadologia - 1 semestre

Pesquisa de Opinião Pública - 1 semestre

Estudo da Defesa do Consumidor - 1 semestre

Publicidade e Propaganda em Relações Públicas -
1 semestre

Veículos de Comunicação - 1 semestre

As disciplinas com objetivos e conteúdos assemelhados são:

- Na área de Marketing Básico

Introdução à Mercadologia - 2 semestres

Mercadologia - 1 semestre

Técnica de Mercadologia em Relações Públicas -
2 semestres

Técnica Mercadológica - 2 semestres

- Na área de Pesquisa de Marketing

Pesquisa de Opinião e Mercadologia - 1 semestre

Pesquisa de Opinião Pública - 1º semestre

Considerando-se o fato de que o conjunto de disciplinas referem-se à habilitação em Relações Públicas, pode-se concluir que a diversidade de matérias garante uma formação mínima, em marketing, para o exercício da profissão junto às empresas.

5. ADMINISTRAÇÃO DE EMPRESAS E ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

As disciplinas de marketing presentes nestes cursos são:

- Na área de Marketing Básico

Administração de Vendas - 1 e 2 semestres

Administração de Vendas em Mercados - 2 semestres

Mercadologia - 2 semestres

Técnica Comercial - 2 semestres

Introdução ao marketing - 1 semestre

Marketing Básico - 1 semestre

Mercadologia e Administração de Vendas - 2 semestres

Introdução à Mercadologia - 1 semestre

Administração Mercadológica - 1 e 2 semestres

- Na área de Sistema de Informação de Marketing

Pesquisa Mercadológica - 1 semestre

Mercadometria - 1 semestre

Pesquisa de Mercado - 1 semestre

Pesquisa de Marketing - 2 semestres

Experimentos em Marketing - 1 semestre

- Na área de Análise, Planejamento e Controle de Marketing

Ambiente Interno e Externo das Organizações - 1 semestre

Análise de Mercado e Organização de Marketing - 1 semestre

Controle de Mercado - 2 semestres

Planejamento de Mercado - 2 semestres

Planejamento e Controle de Marketing - 1 semestre

Auditoria de Marketing - 1 semestre

- Na área de Marketing Estratégico

Estratégia Mercadológica - 1 semestre

Estratégia Mercadológica e Desenvolvimento do Produto - 1 semestre

Estratégia Empresarial - 2 semestres

- Na área de Comportamento do Consumidor

Comportamento do Consumidor e Comprador Industrial - 1 semestre

Comportamento do Consumidor - 1 semestre

- Na área de Administração do Composto de Marketing

Administração de Vendas: Decisão de Marketing - 1 semestre

Administração da Propaganda - 1 semestre

Propaganda - 2 semestres

Publicidade - 1 semestre

Relações Públicas - 2 semestres

Propaganda, Promoção e Merchandising - 1 semestre

Vendas e Distribuição Física - 1 semestre

Publicidade e Propaganda - 2 semestres

Gerência de Vendas - 1 semestre

Gerência de Produtos - 1 semestre

- Na área de Marketing Aplicado a Mercados Específicos

Administração de Varejo - 2 semestres

Mercadologia Internacional - 1 semestre

Marketing Internacional - 1 semestre

Varejo - 1 semestre

Franchising - 1 semestre

Marketing: Varejo - 1 semestre

Marketing Industrial - 1 semestre

Marketing: Serviços - 1 semestre

Marketing: Promoções - 1 semestre

As disciplinas arroladas na área de Marketing Básico têm objetivos e conteúdos comuns, embora apresentem-se sob uma grande diversidade de nomes. Em alguns estabelecimentos de ensino, dedica-se maior carga horária a elas do que em outros, fazendo supor maior extensão e profundidade no aprendizado.

As disciplinas das áreas de Comportamento do Consumidor e Marketing Aplicado a Mercados Específicos só são ministradas na FEA/USP e na EAESP/FGV. Há que se excetuar disto apenas a disciplina de Marketing Internacional, que também é oferecida nos cursos de Administração com Ênfase em Comércio Exterior, de outras escolas.

As disciplinas referentes às áreas de Sistema de Informações de Marketing e de Marketing Estratégico estão basicamente concentradas na FEA/USP, EAESP/FGV, PUC e FAAP.

2.5.4. Hipótese H₃:

Os currículos de marketing são estruturados com ênfase no conteúdo das disciplinas.

Para verificar essa hipótese, serão consideradas apenas as quatro escolas de administração que maior número de disciplinas de Marketing oferecem.

As demais escolas não serão consideradas, dado o conjunto muito tímido de disciplinas de Marketing oferecido. A tabela seguinte evidencia essa timidez.

TABELA 2.5.4.1.

**DISCIPLINAS DE MARKETING OFERECIDAS EM CURSOS DE ADMINISTRAÇÃO DA
GRANDE SÃO PAULO, EXCETO OS DA FEA/USP, EAESP/FGV, PUC E FAAP**

Faculdades e Disciplinas Oferecidas	Semestre do Curso									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
1. Federação das Faculdades "Braz Cubas" - Administração de Vendas							X	X		
2. Universidade de Mogi das Cruzes - Administração de Vendas em Mercados							X	X		
3. Faculdades Oswaldo Cruz - Mercadologia - Administração de Vendas				X	X		X	X		
4. FZL - Faculdades da Zona Leste de S. Paulo - Administração de Vendas							X			
5. FMU - Faculdades Metropolitanas Unidas - Administração de Vendas I - Administração de Vendas II				X	X		X	X		
6. ESAN - Escola Superior de Administração de Negócios - Propaganda - Administração Mercadológica				X	X		X	X		
7. Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas de São Miguel Paulista - Administração Mercadológica							X	X		
8. Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis "Paulo Eiró" - Técnica Comercial - Administração de Vendas				X	X		X	X		
9. Faculdade Luzwell - Administração de Vendas I - Administração de Vendas II - Pesquisa Mercadológica - Estratégia Mercadológica				X		X	X		X	
10. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis "Campos Sales" - Administração de Vendas I - Administração de Vendas II - Publicidade - Relações Públicas						X	X		X	X
11. Instituto de Ensino Superior Senador Flaquer de Santo André - Administração de Vendas				X	X					
12. Instituto Municipal de Ensino Superior de São Caetano do Sul - Administração de Vendas							X	X		

Faculdades e Disciplinas Oferecidas	Semestre do Curso									
	1º	2º	3º	4º	5º	6º	7º	8º	9º	10º
13. Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas - Mercadologia - Administração Mercadológica - Administração de Vendas - Administração de Varejo			X	X		X	X		X	X
14. Faculdades Integradas Ibirapuera - Administração de Vendas - Técnica Comercial								X	X	
15. Faculdade de Ciências Administrativas e Contábeis Tabajara - Administração de Vendas I - Administração de Vendas II						X			X	
16. Faculdade de Ciências Contábeis e Administrativas Universidade Mackenzie - Mercadologia e Administração de Vendas					X	X				
17. Faculdade de Ciências Econômicas e Administrativas de Osasco - Mercadologia								X	X	
18. Faculdades Associadas de São Paulo - Mercadologia I - Mercadologia II - Administração de Vendas - Mercadologia Internacional						X		X		X
19. Faculdades Capital - Administração de Vendas I - Administração de Vendas II					X	X		X	X	
20. Faculdades São Marcos - Administração de Vendas I - Administração de Vendas II - Administração de Vendas III				X		X			X	
21. Faculdade São Judas Tadeu - Vendas I - Vendas II - Mercadologia				X	X			X	X	
22. Faculdade de Administração e Ciências Contábeis Tibiriçá - Administração de Vendas I - Mercadologia I - Administração de Vendas II - Mercadologia II - Administração de Vendas III - Mercadologia III				X	X		X		X	
23. FACESP - Faculdade de Ciências Econômicas de São Paulo - Administração de Vendas I - Administração de Vendas II - Estratégia Empresarial				X	X			X	X	
24. Instituto Metodista de Ensino Superior - Mercadologia				X	X					
25. Faculdades Integradas de Santana - Mercadologia - Administração de Vendas				X	X			X	X	

[illegible]

A análise da estruturação dos currículos assenta-se nos programas oferecidos pela seguintes instituições: FEA/USP, EAESP/FGV, PUC, FAAP.

**SEQUÊNCIA DE DISCIPLINAS DE MARKETING NAS QUATRO MAIORES
ESCOLAS DE ADMINISTRAÇÃO DA GRANDE SÃO PAULO**

Semestre	Escola	EAESP/FGV	FEA/USP	PUC/SP	FAAP
1		-	-	-	-
2		-	-	-	-
3		-	-	. Ambiente Interno/ Externo das Organi- zações	-
4		-	-	. Marketing Básico	. Mercadologia
5		. Introdução à Mer- cadologia	. Administração de Vendas: Decisões de Marketing	. Introdução ao Marketing . Análise de Merca- dos e Organização de Marketing	. Administração de Vendas
6		. Pesq. Mercadológica. . Seminário de Mer- cadologia I (*)	. Pesq. Marketing I . Planejamento e Con- trole de Marketing	. Mercadometria . Pesq. de Mercado . Propaganda, Prom- ção e Merchandising	. Pesq. de Mercado Publicidade e Propaganda I
7		. Administração Mer- cadológica . Seminário de Merca- dologia II (*)	. Pesq. Marketing II . Marketing Optati- vas: Comportamento do Consumidor, Auditoria em Marketing, Market- ing: serviços, Market- ing: Promoção	. Vendas e Distribui- ção Física	. Controle de Mer- cado I . Planejamento de Mercado I . Publicidade e Propaganda II . Seminário de Mer- cadologia I (**)
8		. Estratégia Merca- dológica . Seminário de Mer- cadologia III (*)	. Marketing Optati- vas: Gerência de Ven- das, de Produtos, Mar- keting varejo/indust.	. Estratégia Mercado- lógica e Desenvol- vimento de Produto	. Planejamento de Mercado II. . Seminário de Mer- cadologia II (**)

(*) As matérias denominadas como Seminário de Mercadologia na EAESP/FGV são optativas e os temas abordados variam constantemente, sempre de acordo com a disponibilidade de horários escolares e dos professores, porém sempre dando um enfoque tópicos especiais do Marketing (como por exemplo: Marketing Internacional, Experimentos com Marketing, Adm. de Propaganda, Experimentos com Marketing, Adm. de Propaganda, Varejo, Comportamento do Consumidor, Ger. de Produtos etc...) Na FAAP as matérias são semelhantes à EAESP/FGV, também optativas c/ variação de temas abordados.

(**)

Relacionamos a seguir algumas conclusões obtidas a partir da análise dos currículos das quatro maiores escolas de administração (por número de disciplinas de marketing oferecidas).

A estruturação curricular é feita, em todos os casos, através de currículos centrados no conteúdo.

Como se mencionou no Capítulo II deste trabalho, a estruturação de currículos centrados no conteúdo conduz a uma excessiva desconexão de conteúdos correlatos, em decorrência do ensino de matérias isoladas. O receio desse isolamento, provavelmente, induziu essas organizações a buscarem uma centralização no conteúdo, através da estruturação de disciplinas.

"As disciplinas caracterizam-se por um domínio específico, que tem uma história, uma herança literária e desenvolveram seus próprios critérios públicos, trabalhos conceituais e modo de investigar, nos quais utilizam uma linguagem especializada ou simbólica." (133)

As disciplinas têm uma estrutura reconhecida para organizar o corpo de conhecimento exclusivo de sua área de estudo, para incorporar-lhe novos conhecimentos e para empreender a descoberta do conhecimento essencial para sua extensão, refinamento e validade. A estrutura de uma disciplina serve para revelar modelos, relações e distinções, como também para simplificar compreensões, permitindo sintetizar pontos-de-vista aparentemente desconexos.

A estrutura da disciplina mostra, dessa maneira, a inter-relação do conhecimento, unifica seu campo, organizando-o logicamente para que o conhecimento possa ser usado com eficiência. O domínio de uma disciplina atribui à pessoa a capacidade de fazer novas coisas, de ver novas relações, formular novos princípios, guiar outras ações, propor novos modos de comportamentos e identificar erros e impropriedades. Assim, a disciplina se constitui num corpo de conhecimento organizado e sistematizado de modo a ser compreendido e utilizado para a solução dos problemas de indivíduos que atuam racionalmente.

Assim é possível reconhecer as seguintes estruturas de disciplinas:

1. Disciplinas Referentes a Marketing Básico

Introdução à Mercadologia (FGV)

Marketing Básico (FEA)

Introdução ao Marketing (PUC)

Mercadologia (FAAP)

2. Disciplinas Referentes à Gerência do Composto de Marketing

Administração Mercadológica (FGV)

Administração de Vendas: Decisões de Marketing
(FEA)

Vendas e Distribuição Física (PUC)

Administração de Vendas (FAAP)

Publicidade e Propaganda I e II (FAAP)

3. Disciplinas Referentes ao Sistema de Informações de Marketing

Pesquisa Mercadológica (FGV)

Pesquisa de Marketing I e II (FEA)

Mercadometria (PUC)

Pesquisa de Mercado (PUC)

Pesquisa de Mercado (FAAP)

4. Disciplinas Referentes a Análise, Planejamento e Controle de Marketing

Administração Mercadológica (FGV)

Planejamento e Controle de Marketing (FEA)

Ambiente Interno e Externo das Organizações
(PUC)

Análise de Mercado e Organização de Marketing
(PUC)

Controle de Mercado I e II (FAAP)

Planejamento de Marketing I e II (FAAP)

5. Disciplinas Referentes ao Marketing Estratégico

Estratégia Mercadológica (FGV)

**Estratégia Mercadológica e Desenvolvimento do
Produto (PUC)**

6. Disciplinas Referentes a Tópicos Especiais de Marketing

**Estas disciplinas são objeto de matérias optativas e
seminários, nas diversas escolas.**

Comportamento do Consumidor

Auditoria de Marketing

Marketing de Serviços

Promoção

Gerência de Vendas

Gerência de Produtos

Marketing de Varejo

Marketing Industrial

Marketing Internacional

Franchising

Administração da Propaganda

Os currículos atuais são frutos de diagnósticos anteriores da realidade dos negócios no Brasil. Ainda não foram incorporados aos currículos de marketing as novas tendências surgidas no âmbito da Administração: internacionalização da economia, globalização dos mercados, processos de informatização, multinacionalização das empresas, etc.

Os currículos atuais não consagram as expectativas e os anseios da comunidade. Em nenhum momento evidenciam preocupações sociais e/ou comunitárias.

Também, não há sinais de orientação, nos currículos analisados, para os interesses e as atividades do aprendiz. Talvez isso decorra do reconhecimento generalizado dos professores, em torno das severas limitações de recursos e outros elementos naturais a que estão submetidas as escolas superiores.

2.5.5. Hipótese H₄:

Os elementos curriculares articulam-se de forma insuficiente.

Os objetivos declarados para as disciplinas são sempre pertinentes ao domínio cognitivo da aprendizagem. Situam-se fortemente nos níveis de conhecimento e compreensão. Nas disciplinas referentes a Sistema de Informação e Análise, Planejamento e Controle perseguem-se objetivos de aplicação. Os objetivos de análise e síntese são buscados nas disciplinas referentes a

Marketing Estratégico e Tópicos Especiais de Marketing: A penas em seis dos 92 programas de disciplinas de marketing de cursos de administração analisados, encontram-se menções, nos objetivos explicitados, a desenvolvimento de habilidades; Nenhum objetivo pertencente ao domínio afetivo foi mencionado.

Os conteúdos programáticos informados são suficientemente extensos para viabilizarem o alcance dos objetivos propostos.

Contudo, a carga horária dedicada a essas disciplinas parece inferior àquela necessária ao aprendizado do conteúdo declarado. Cargas horárias baixas pressupõem a intensificação de atividades de estudo extra-aula. O que, por sua vez, requer a intensificação do acompanhamento, por parte do professor, destes trabalhos discentes. Ademais, o sistema de avaliação deveria traduzir, com o necessário rigor, o desempenho do aluno nestes trabalhos e, simultaneamente, atuar como eficiente instrumento de pressão.

Por razões que não cabe discutir nesta pesquisa, na maioria das vezes muitos destes elementos requeridos ao aprendizado, com baixa carga horária, estão ausentes na prática escolar. Com isso o atingimento dos objetivos propostos fica comprometido.

No que tange às metodologias utilizadas, os professores declaram utilizar predominantemente os métodos:

dedutivo:	conduz a aprendizagem do geral para o particular;
-----------	---

heurístico:	conduz à compreensão antes da fixação;
ativo:	incentiva a participação do aluno;
em grupo:	leva o aluno à socialização;
não-globalizado:	deixa a matéria estanque, sem articulação;
lógico:	explora as possibilidades de um raciocínio maduro.

Em relação às técnicas de ensino, constatou-se a predominância de:

técnicas de exposição: apresentação oral;

técnicas de discussão de problemas: o aluno busca a solução.

De uma forma menos intensa encontram-se as técnicas de:

discussão dirigida: induzir o aluno a problemas específicos;

exegéticas: ler e comentar textos.

Como as metodologias descritas, em todas as disciplinas, são muito semelhantes, pode-se concluir que elas são utilizadas independentemente dos níveis de aprendizado definidos nos objetivos.

Ora, isso talvez possa explicar a queixa do alunado sobre as dificuldades que encontram na vida profissional. A

deficiência em aplicar conceitos aprendidos, analisar situações reais e produzir sínteses adequadas às organizações as que pertençam pode decorrer de um aprendizado que não considerou métodos e técnicas adequados aos objetivos a que se propunham.

A técnica de jogos de empresas é, nos países do Primeiro Mundo, a forma encontrada para superação deste problema.

No Brasil, apenas na EAESP/FGV utiliza-se essa técnica em marketing e, ainda assim, apenas na disciplina Estratégia Mercadológica.

Do ponto de vista da bibliografia utilizada, registrou-se o uso generalizado do livro Marketing. Edição Compacto de Kotler: 64 menções em 92 programas analisados.

Num segundo nível de uso, encontra-se o Marketing Básico de Roberto Simões: 23 menções nos 92 programas analisados.

Segue-se, com 14 menções, o livro Marketing Básico de Marcos Cobra, nos 92 programas analisados.

Poucas vezes são também usados autores como McCarthy, Boyd & Westfall, Tagliacarne, Sedue, Richers, Cundiff e Schewe.

Parece certo que a bibliografia utilizada é suficientemente completa para conduzir aos objetivos de ensino.

2.5.6. Hipótese H₅

A integração dos conhecimentos de Marketing com os de outras áreas é, dentro de cada curso, ausente nos currículos escolares.

Em nenhum dos programas apresentados pelas escolas houve menção a qualquer procedimento de integração dos conhecimentos de marketing aos conhecimentos de outras áreas.

A integração não está manifestada em nenhum objetivo, não foi tão pouco contemplada como item do conteúdo programático. A bibliografia adotada também não sugere esforço algum nessa direção e as metodologias adotadas não preconizam qualquer atividade multi- ou inter-disciplinar.

Ressalvado o fato de essa desconexão do ensino de marketing em relação ao ensino da administração ser indesejável, há que se entendê-la como uma decorrência natural da estruturação de currículos com base nos conteúdos de disciplinas (o que já se havia constatado e discutido na Hipótese H₃).

A partir disso, podem-se formular novas hipóteses para as deficiências apontadas no ensino de marketing:

- o aumento da qualidade do ensino de marketing pode ser alcançado a partir da reorganização dos currículos atuais, com base nas necessidades de

integração dos conhecimentos de marketing às demais áreas da administração.

- . o aumento da qualidade do ensino de marketing pode ser alcançado pela implantação de métodos e técnicas que proporcionem a integração desses conhecimentos aos das outras áreas da administração (como, por exemplo, os jogos de empresas, estudos de casos, etc.)
- . o aumento da qualidade do ensino de marketing pode ser alcançado pelo planejamento de experiências de aprendizagem que contemplem a integração dos conhecimentos de marketing aos das outras áreas da administração, a partir da seleção/produção de bibliografia voltada a esse objetivo.
- . o aumento da qualidade do ensino de marketing pode ser alcançado através de experiências de aprendizagem que contemplem a integração dos conhecimentos de marketing aos de outras áreas de administração, a partir de estágios supervisionados voltados a esse objetivo.

3. PESQUISA II - AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR DE MARKETING PELO PROFISSIONAL, NOS ESTÁGIOS INTERMEDIÁRIO E AVANÇADO DA CARREIRA: DEFICIÊNCIAS E VIRTUDES EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO.

3.1. Objetivo da Pesquisa

O objetivo geral da pesquisa é o de identificar a contribuição das escolas superiores, em nível de graduação, à formação e ao desenvolvimento de profissionais de marketing.

Especificamente, objetiva-se:

- a. compreender, através dos cargos ocupados pelos entrevistados, a carreira em marketing;
- b. caracterizar a educação formal em marketing desse profissional;
- c. identificar, na opinião desse profissional, as disciplinas, fornecidas pela escola superior, mais relevantes ao início e ao desenvolvimento dessa carreira;
- d. identificar outros cursos/disciplinas decisivos ao início e ao desenvolvimento dessa carreira, realizados pelo ensino não-formal;
- e. caracterizar os principais conhecimentos, habilidades e atitudes exigidos nas diversas etapas da carreira de marketing;
- f. identificar os locais onde tais conhecimentos, atitudes e habilidades foram aprendi-

dos/desenvolvidos (escola, exercício profissional ou ensino não-formal);

g. caracterizar, segundo o julgamento dos profissionais entrevistados, o grau de preparo dos recém-formados em relação a conhecimentos específicos de marketing, para exercerem atividades típicas do início dessa carreira;

f. colher sugestões para o perfeiçoamento do ensino e da aprendizagem em marketing.

3.2. Hipóteses de Pesquisa

Tendo em vista os objetivos específicos propostos e com base na teoria da aprendizagem apresentada, formularam-se as seguintes hipóteses de pesquisa:

H₁: Os cargos mais elevados da área de marketing tendem a ser ocupados por profissionais egressos de cargos correspondentes às funções de linha;

H₂: A educação formal em marketing é requisito indispensável ao desenvolvimento da carreira nessa área;

H₃: Existem, na opinião do profissional de marketing, disciplinas, fornecidas pelos cursos de graduação, relevantes ao início e ao desenvolvimento dessa carreira;

H₄: Existem cursos/disciplinas, relevantes ao início e ao desenvolvimento da carreira, que o profissional realiza no ensino não-formal;

- H₅: Existem diferentes conjuntos de atitudes, conhecimentos e habilidades exigidos, em cada etapa da carreira de marketing, de forma predominante;
- H₆: Parte considerável dos conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes exigidos, predominantemente, em cada etapa da carreira de marketing, tem sua aprendizagem realizada fora dos cursos de graduação;
- H₇: Os recém-formados apresentam grau insuficiente de preparo, em conhecimentos específicos de marketing, para exercerem atividades típicas do início desta carreira;
- H₈: Os profissionais entrevistados têm sugestões relevantes ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem nas escolas superiores.

3.3. Universo e Amostra

O universo do estudo está definido por novecentos profissionais de marketing, nos estágios intermediário e avançado de suas carreiras, que exerciam, em 1988, funções nas trezentas maiores empresas (por faturamento) na Grande São Paulo. A definição desse universo pressupõe a existência, nos departamentos de marketing dessas trezentas maiores empresas, de três executivos, em média, por empresa, com as características de carreira desejadas.

Em se tratando de amostragem casual simples, com população finita, tem-se⁽¹²⁷⁾:

onde

$$E = z \sqrt{\frac{p \cdot q}{n}} \cdot \sqrt{1 - \frac{n}{N}}$$

finitas $\sqrt{1 - \frac{n}{N}}$ é o corretor para populações

$$N = 900$$

$$E = 0,06 \quad (6\%: \text{erro admitido ou suposto})$$

$p = q = 50\%$ (estas estimativas maximizam o tamanho da amostra, garantindo sua maior representatividade de população)

$$Z = 1,64 \quad (90\%)$$

Então,

$$0,06 = 1,64 \times \sqrt{\frac{0,25}{n}} \cdot \sqrt{1 - \frac{n}{900}}$$

A solução dessa equação leva a $n = 150$.

3.4. Coleta de Dados

Os dados foram coletados através de entrevistas pessoais, estruturadas e não disfarçadas, com instrumento composto por perguntas abertas e fechadas.

A realização dos trabalhos de campo deu-se no período de março a agosto de 1988. Os questionários, devidamente pré-testados, foram objeto de crítica e verificação.

3.5. Análise de Dados e Apresentação dos Resultados

3.5.1. Características da amostra de executivos de marketing

A amostra pode ser caracterizada como se segue:

TABELA 5.3.1.1.

DISTRIBUIÇÃO POR CARGO ATUALMENTE OCUPADO

CARGO OCUPADO	N.A.	%
Diretor de Marketing	63	42.0
Gerente de Produto	35	23.3
Gerente de Marketing	52	34.7
TOTAL	150	100.0

- Quase 80% (diretores e gerentes de Marketing) da amostra pertence a cargos do estágio avançado da carreira.

TABELA 3.5.1.3.

DISTRIBUIÇÃO POR IDADE DO EXECUTIVO

IDADE DO EXECUTIVO	N.A.	%
até 35 anos	63	42.0
de 35 a 45 anos	56	37.3
mais de 45 anos	31	20.7
TOTAL	150	100.0

- Aproximadamente 80% da amostra tinham até 45 anos de idade.

TABELA 3.5.1.4.

POSSUI CURSO SUPERIOR

CURSO SUPERIOR	N.A.	%
não	16	10.7
sim	134	89.3
TOTAL	150	100.0

- A quase totalidade (90%) da amostra possui curso superior

TABELA 3.5.1.5.

CURSO SUPERIOR REALIZADO

CURSO SUPERIOR REALIZADO	N.A.	%
Incompleto	16	10.7
Adm/Econ	65	43.3
Engenharia	41	27.3
Ciências Sociais	28	18.7
TOTAL	150	100.0

- Mais de 50% da amostra são representados por profissionais egressos de cursos que não contemplam disciplinas de marketing em seus currículos.

TABELA 3.5.1.6.

ANO DE FORMATURA

ANO DE FORMATURA	N.A.	%
até 1970	30	24.4
de 71 a 80	58	47.2
de 81 até 87	35	28.5
sem informação	27	
TOTAL	150	100.0

- Acima de 61% dos entrevistados são formados há mais de dez anos.

TABELA 3.5.1.7.

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO LATO SENSU REALIZADO

LATO SENSU	N.A.	%
Não	70	46.7
Sim	80	53.3
TOTAL	150	100.0

- 53% da amostra têm cursos de pós-graduação lato sensu.

TABELA 3.5.1.8.

MESTRADO REALIZADO

MESTRADO	N.A.	%
Não	127	84.7
Sim	23	15.3
TOTAL	150	100.0

- 15% fizeram mestrado.

TABELA 3.5.1.9.

DOUTORADO REALIZADO

DOUTORADO	N.A.	%
Não	149	99.3
Sim	1	.7
TOTAL	150	100.0

- Apenas 1 indivíduo entre os 150 fez curso de doutorado.
- Observa-se que quase 70% da amostra fez algum curso de pós-graduação.

3.5.2. Hipótese H_1 :

Os cargos mais elevados da área de marketing tendem a ser ocupados por profissionais egressos de cargos correspondentes às funções de linha.

TABELA 3.5.2.1.

DISTRIBUIÇÃO DOS CARGOS, SEGUNDO A NATUREZA DE LINHA E STAFF, OCUPADOS PELOS DIRETORES DE MARKETING DURANTE SUA CARREIRA

CARGOS OCUPADOS	N.A.	%
Linha	90	65,2
Staff	48	34,8
TOTAL	138	100.0

BASE: 63 Diretores de Marketing (RM)

Como se observa, há uma nítida predominância de cargos de linha nas carreiras dos profissionais de cargos mais elevados na estrutura de marketing.

3.5.3. Hipótese H_2

A educação formal em marketing é requisito indispensável ao desenvolvimento da carreira nessa área.

TABELA 3.5.3.1.

DISTRIBUIÇÃO DOS CARGOS SEGUNDO A FORMAÇÃO ESCOLAR EM NÍVEL DE GRADUAÇÃO

CARGOS FORMAÇÃO ESCOLAR	DIRETOR N.A. %	DIRETOR N.A. %	DIRETOR.. N.A. %
Administração/Economia	32 50,8	14 40,0	19 36,5
Engenharia	13 20,6	15 42,9	13 25,0
Ciências Sociais/Humanas	11 17,5	5 14,3	12 23,1
Sem curso superior	7 11,1	1 2,9	8 15,4
TOTAL	63 100	35 100	52 100

- Apenas 11% da amostra não tem nenhum curso de graduação.

TABELA 3.5.3.2.

DISTRIBUIÇÃO DOS CARGOS SEGUNDO OS CURSOS DE PRÓS-GRADUAÇÃO

CARGOS	Diretor		Gerente de Produto		Gerente de Marketing		Base
CURSOS	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%	N.A.
Mestrado/Doutorado	14	58,3	2	8,3	8	33,4	24
Lato Sensu (Espec.)	30	37,5	23	28,8	27	33,8	80

A tabela evidencia que aos cargos mais elevados correspondem os maiores níveis de estudos de pós-graduação.

3.5.4. Hipótese H₃:

Existem, na opinião do profissional de marketing, disciplinas fornecidas pelos cursos de graduação, relevantes ao início e desenvolvimento desta carreira.

TABELA 3.5.4.1.

DISCIPLINAS RELEVANTES À CARREIRA DE MARKETING DIFERENCIADAS PELOS CURSOS DE GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, SEGUNDO AS OPINIÕES DOS PROFISSIONAIS DE MARKETING

DISCIPLINAS MENCIONADAS	NÚMERO DE MENÇÕES	% DE CITAÇÕES
Administração Mercadológica	25	10,1
Administração Financeira	22	8,9
Estatística	21	8,5
Pesquisa de Marketing	20	8,1
Publicidade e Propaganda	16	6,5
Administração Geral	12	4,9
Gerência de Produto	10	4,1
Planejamento Estratégico	10	4,1
Planejamento de Marketing	10	4,1
Introdução à Economia	09	3,6
Administração de Vendas	08	3,2
Ciências Políticas-Humanas	08	3,2
Direito	06	2,4
Psicologia	06	2,4
Micro-Economia	06	2,4
Macro-Economia	06	2,4
Outras	52	21,1
TOTAL	247	100,0

BASE: 45 respondentes

O profissional de marketing parece valorizar mais fortemente para suas carreiras as seguintes disciplinas:

- Administração Mercadológica
- Administração Financeira

- Estatística
- Pesquisa de Marketing

Num segundo nível de importância, são identificadas as seguintes disciplinas:

- Publicidade e Propaganda
- Administração Geral
- Gerência de Produto
- Planejamento Estratégico
- Planejamento de Marketing

3.5.5. Hipótese H_4 :

Existem cursos/disciplinas relevantes ao início e ao desenvolvimento da carreira, que o profissional realiza no ensino não formal.

TABELA 3.5.5.1.

**DISCIPLINAS RELEVANTES À CARREIRA DE MARKETING OFERECIDAS
PELO ENSINO NÃO-FORMAL SEGUNDO AS OPINIÕES DOS PROFISSIONAIS
DE MARKETING**

MOMENTO DA CARREIRA DISCIPLINA/CURSO	INICIAL		INTERMEDIAR		ATUAL	
	N.A.	%	N.A.	%	N.A.	%
Cursos de Vendas	12	0,0	19	13,2	4	3,8
Marketing Básico	11	9,2	14	9,7	10	9,6
Publicidade e Propaganda	11	9,2	11	7,6	7	6,8
Estágio/Trainee	10	8,3	11	7,6	3	2,9
Desenvolv. Gerencial	9	7,5	11	7,6	7	6,8
Comunicação Social	9	7,5	11	7,6	8	7,6
Gerência de Produto	9	7,5	3	2,1	5	4,8
Pesquisa de Marketing	7	5,8	15	3,5	3	2,9
Marketing Aplicado a Mer- cados Específicos	3	2,5	9	6,3	10	9,6
Administração Financeira	4	3,3	6	4,2	3	2,9
Planejamento Estratégico	0	-	4	2,8	7	6,8
Admin. Mercadológica	0	-	4	2,8	6	5,8
Marketing Internacional	1	0,9	4	2,8	6	5,8
Outros	34	28,3	32	22,2	25	23,9
TOTAL	120	100,0	144	100,0	105	100,0

BASE: 95 respondentes

O aprendizado realizado, pelo profissional de marketing, através do ensino não-formal, tem natureza idêntica à do aprendizado formal, uma vez que as disciplinas de um e outro são semelhantes.

Parece que o profissional busca aprender, fora da escola, aquilo que o ensino escolar ofereceu, mas que não se traduziu em aprendizado.

No início de carreira, as maiores deficiências do ensino escolar dizem respeito a vendas, conceitos básicos, publicidade e propaganda, comunicação social e aspectos de gerenciamento.

No estágio intermediário permanece a procura pelos cursos de vendas, marketing básico, publicidade e propaganda, comunicação verbal e aspectos de gerência.

No estágio avançado, os respondentes ainda manifestam preocupações com marketing básico, comunicação social e aspectos de gerência. A isto só se adiciona uma nova preocupação com o gerenciamento estratégico.

3.5.6. Hipótese H₅

Existem diferentes conjuntos de atitudes, conhecimentos e habilidades exigidos, em cada etapa da carreira de marketing, de forma predominante.

Para a análise dos principais elementos de conhecimentos, habilidades e atitudes que compõem a capacitação gerencial, recorreu-se aos estudos de Ghiselli⁽¹³⁴⁾, sobre os traços e habilidades associados aos administradores de sucesso. Ghiselli procurou, ao longo de inúmeras pesquisas, obter um quadro de qualidades, importante ao talento empresarial. Esse quadro serviu de base para aferir, através das opiniões dos profissionais, as exigências, em cada momento da carreira, dos elementos cognitivos e atitudinais.

TABELA 3.5.6.1.

**CONHECIMENTOS EXIGIDOS NOS DIVERSOS MOMENTOS DA CARREIRA DE
MARKETING**

MOMENTO VARIÁVEL	INICIAL (%)	INTERMEDIÁRIO (%)	ATUAL (%)
Conhecimentos técnicos teóricos	86,2	63,2	70,2
experiência profissional técnica	34,1	80,8	68,1
conhecimentos técnicos específicos	49,6	60,0	76,6
MEDIA	56,6	68,0	71,6
BASE: respondentes	123	125	94

- De uma maneira geral, a exigência de conhecimentos, ao longo da carreira, é crescente.
- Os conhecimentos técnicos teóricos são fortemente exigidos no início da carreira, enquanto aqueles decorrentes da experiência profissional técnica sofrem maior solicitação no estágio intermediário da carreira. A exigência por conhecimentos técnicos específicos cresce ao longo da vida profissional

TABELA 3.5.6.2.

HABILIDADES EXIGIDAS NOS DIVERSOS MOMENTOS DA CARREIRA DE MARKETING

MOMENTO VARIÁVEL	INICIAL (%)	INTERMEDIÁRIO (%)	ATUAL (%)
Planejamento do Trabalho	48,2	66,2	69,9
Organização do Trabalho	59,0	64,8	67,1
Controle do Planejado	38,8	59,9	78,8
Utilização dos Recursos	27,3	43,7	76,0
Capacidade de Realização	54,0	66,2	71,2
Coord. Ativ. Diversas	20,1	60,6	72,6
Comunicação	63,3	71,1	78,8
Coordenação de Reuniões	18,7	54,2	72,6
Persuasão	43,2	58,5	64,4
Falar em Público	38,8	63,4	72,6
Capacidade de Análise	45,3	69,0	74,7
Capacidade de Síntese	38,8	52,1	81,5
Liderança	29,5	62,0	86,3
Desembaraço	65,5	66,9	67,8
Negociação	36,0	50	83,6
MÉDIA	41,8	60,6	74,4
BASE: nº de respondentes	139	142	146

- As habilidades são exigidas do executivo de forma crescente.
- São pouco solicitadas, no início da carreira, as habilidades seguintes: utilização de recursos, coordenação de atividades diversas, coordenação de reuniões e liderança.

- Solicitam-se mais fortemente, nesse instante: desembaraço, comunicação, organização do trabalho e capacidade de realização.
- No estágio intermediário, as habilidades:
 - . mais exigidas são: comunicação capacidade de análise, desembaraço, capacidade de realização, planejamento do trabalho e organização do trabalho.
 - . menos exigidas são: utilização de recursos, capacidade de síntese, negociação, coordenação de reuniões.

No estágio mais avançado, as habilidades:

- . mais exigidas são: liderança, negociação, capacidade de síntese, controle do planejado e comunicação.
- . menos exigidas são: persuasão, organização do trabalho, desembaraço e planejamento do trabalho.

TABELA 3.5.6.3.

**ATTITUDES EXIGIDAS NOS DIVERSOS MOMENTOS DA CARREIRA DE
MARKETING**

MOMENTO VARIÁVEL	INICIAL	INTERMEDIARIO	ATUAL
adaptação à empresa	80,4	49,7	47,5
facilidade de acesso e penetração	48,3	53,8	61,2
sociabilidade no tra- balho	77,6	65,7	69,8
iniciativa	81,1	72,7	71,9
independência	35,0	55,9	70,5
precisão/rigor	44,8	49,0	65,5
criatividade	69,2	76,9	77,0
flexibilidade	49,7	60,8	82,7
MÉDIA	60,8	60,6	68,3
BASE: nº de respondentes	146	143	139

De uma maneira geral, as atitudes revelam-se importantes através de toda a carreira. Contudo, no estágio avançado, elas são mais fortemente solicitadas.

São atitudes importantes no momento inicial da carreira a adaptação à empresa, a sociabilidade no trabalho e a iniciativa.

Facilidade de acesso e penetração, independência, precisão/rigor, criatividade, flexibilidade são atitudes que passam a ser mais intensamente exigidas a partir do estágio intermediário da carreira e de forma crescente.

3.5.7. Hipótese H₆

Parte considerável dos conjuntos de conhecimentos, habilidades e atitudes exigidos, predominantemente, em cada etapa da carreira de marketing, tem sua aprendizagem realizada fora dos cursos de graduação.

FONTES DE APRENDIZAGEM DE CONHECIMENTOS EXIGIDOS NAS PRINCIPAIS FASES DA CARREIRA DE MARKETING

Momento da Carreira Variável	Grad.	Pós	Outr.	Exp. Prof.	Base	Grad.	Pós	Outr.	Exp. Prof.	Base	Grad.	Pós	Outr.	Exp. Prof.	Base
Conhecimentos Técnicos/ Teóricos (142)*	68,3	24,8	36,2	33,3	105	71,4	28,6	40,3	35,1	77	70,3	29,7	34,4	37,5	64
Experiência Profissional Técnica (132)*	14,3	7,1	33,3	85,7	42	7,3	6,3	26,0	90,6	96	1,7	1,7	35,0	98,3	60
Conhecimentos Técnicos Específicos (139)*	26,2	31,1	42,6	68,9	61	20,8	20,8	45,8	58,3	72	15,7	20,0	54,3	70,0	70
MÉDIA	34,8	21,0	37,4	62,6		33,2	18,6	37,7	61,3		29,2	17,1	41,3	68,6	
BASE () * n° respondente por variável															

Os profissionais declaram que:

- . De um modo geral, os conhecimentos necessários ao desenvolvimento da carreira são fortemente aprendidos no exercício profissional.
- . Contudo, reconhecem o forte papel da escola na sua formação básica. Os conhecimentos técnicos teóricos que detêm são creditados aos cursos de graduação (63,8%; 71,4% e 70,3%).
- . A contribuição dos cursos de pós-graduação parece ser tímida para os três estágios considerados.
- . Os cursos oferecidos pela educação não-formal ganham mais importância no momento intermediário da carreira. Suas maiores contribuições ocorrem sempre associadas à produção de conhecimentos técnicos científicos.
- . Os conhecimentos técnicos e profissionais são basicamente aprendidos na experiência profissional.

FONTES DE APRENDIZAGEM DE HABILIDADES EXIGIDAS NAS PRINCIPAIS FASES DA CARREIRA DE MARKETING

Variável	Momento da Carreira			Exp.			Exp.			Exp.			Exp.			Ba
	Grad.	Pós	Outr.	Prof.	Base	Grad.	Pós	Outr.	Prof.	Base	Grad.	Pós	Outr.	Prof.	se	
Planej. trabalho (138)*	23,8	7,9	30,2	71,4	63	18,0	11,2	37,1	79,8	89	13,4	9,3	41,2	78,4	97	
Organização trabalho (139)*	22,8	5,1	26,6	81,0	79	17,0	6,8	29,5	78,4	88	14,1	6,5	27,2	85,9	92	
Controle Planejamento(139)*	19,6	9,8	33,3	78,4	51	13,9	12,7	31,6	81,0	79	17,3	11,8	26,4	79,1	110	
Utilização Recursos (135)*	27,8	8,3	41,7	83,3	36	16,7	11,7	25,0	90,0	60	7,4	15,7	25,0	85,2	108	
Capacidade Realização(137)*	5,6	4,2	8,5	91,5	71	7,1	3,5	10,6	94,1	85	6,1	2,0	13,3	91,8	98	
Coord. Ativ. Diversas(139)*	15,4	3,0	7,7	80,8	26	10,0	2,5	18,8	95,0	80	8,9	2,0	23,8	92,1	101	
Comunicação (143)*	35,3	10,6	30,6	78,8	85	39,6	16,7	41,7	75,0	96	28,4	13,8	39,4	76,1	109	
Coord. Reuniões (139)*	12,5	3,8	50,0	70,8	24	5,5	6,8	26,0	89,0	73	5,0	5,0	30,7	90,1	101	
Persuasão (134)*	21,4	10,7	30,4	85,7	56	20,5	16,7	26,9	78,2	78	15,6	13,3	21,1	87,8	90	
Falar em Público (135)*	22,4	6,1	30,6	83,7	49	30,1	9,6	34,9	80,7	83	33,0	10,0	33,0	79,0	100	
Capacidade Análise (144)*	55,0	28,3	21,7	55,0	60	51,1	22,3	26,6	63,8	94	44,3	22,6	31,1	69,8	106	
Capacidade Síntese (138)*	56,3	20,8	31,3	62,5	48	45,6	20,6	22,1	70,6	68	37,8	19,8	24,3	73,9	111	
Liderança (139)*	25,0	11,1	55,6	83,3	36	22,5	18,5	40,0	91,3	80	22,9	13,6	29,7	91,5	118	
Desembaraço (131)†	18,8	12,5	17,5	90,0	80	16,1	9,2	19,5	93,1	87	15,1	10,5	19,8	93	86	
Negociação (139)*	16,3	15,2	17,5	85,3	79	15,2	8,7	20,8	91,0	85	14,7	8,7	22,3	91,8	92	
MÉDIA	25,2	10,5	28,9	78,0		21,9	11,9	27,4	83,4		18,9	11,0	27,2	84,4		
BASE () * nº respondente por variável																

• Novamente a experiência profissional constitui-se, de modo geral, na fonte predominante de aprendizagem.

• As contribuições realizadas pelos cursos de graduação, nos três momentos da carreira, dão-se nas habilidades relativas a: capacidade de análise, capacidade de síntese, comunicação e falar em público.

• O papel da educação não-formal para a aprendizagem de habilidades é maior:

.. no início da carreira, para o desenvolvimento da liderança e do controle planejado;

.. no momento intermediário, para o desenvolvimento da comunicação, da liderança e do planejamento do trabalho;

.. no estágio avançado, para o desenvolvimento do planejamento do trabalho e da comunicação.

TABELA 3.5.7.3

FONTES DE APRENDIZAGEM DE ATITUDES EXIGIDAS NAS PRINCIPAIS FASES DA CARREIRA DE MARKETING

Momento da Carreira	Grad. Pós		Exp. Prof.		Base Grad.		Pós		Exp. Prof.		Base Grad.		Pós		Outr. Prof.		Exp. Ba	
Variável	Grad. Pós		Outr. Prof.		Base Grad.		Pós		Outr. Prof.		Base Grad.		Pós		Outr. Prof.		Prof. se	
Adaptação à Empresa (138)*	10,7	4,6	9,7	97,3	108	8,7	5,3	3,4	65,2	65	3,2	2,8	5,6	64,7	61			
Facil. Acesso Preenchimento (131)*	14,8	3,3	8,2	91,8	61	9,0	6,0	4,5	92,5	67	5,1	5,1	7,7	93,6	78			
Sociabilidade Trabalho (135)*	5,8	1,9	9,6	92,3	104	5,7	2,3	8,0	95,5	88	4,4	2,1	7,7	96,7	91			
Iniciativa (131)*	20,6	6,9	15,7	92,2	102	23,1	7,1	16,5	91,2	91	26,4	8,0	17,2	88,5	87			
Independência (132)*	19,5	4,9	9,8	95,3	41	13,9	8,3	5,6	94,4	72	15,6	5,6	4,4	93,3	90			
Precisão/Rigor (130)*	48,3	8,3	10,0	66,7	60	31,3	6,3	7,8	81,3	64	25,6	10,5	7,0	84,9	86			
Criatividade (136)*	31,5	13,5	33,7	89,9	89	28,3	14,1	27,3	93,0	99	25,3	11,1	29,3	93,9	99			
Flexibilidade (135)*	10,6	10,6	16,7	98,2	66	8,9	10,1	13,9	98,7	79	12,4	5,7	10,5	98,1	105			
MÉDIA	20,2	6,8	14,2	90,5		16,1	7,5	10,9	89,1		14,8	6,4	11,2	89,2				
BASE () * nº de respondente por variável																		

. A aprendizagem no domínio afetivo é, quase totalmente realizada na experiência profissional.

. As maiores contribuições da graduação, neste campo, concentram-se:

- .. no início da carreira, na formação de atitudes de precisão/rigor e criatividade
- .. no estágio intermediário parece não haver nenhuma outra adição às contribuições anteriores
- .. no momento atual, adiciona-se apenas o quesito iniciativa

5.5.8. Hipótese H₇

Os recém-formados apresentam grau insuficiente de preparo, em conhecimentos específicos de marketing, para exercerem as atividades típicas do início desta carreira.

TABELA 3.5.8.1.

ANÁLISE DOS RECÉM-FORMADOS PARA ATUAR NOS CARGOS DE MARKETING, SEGUNDO O SEU GRAU DE PREPARAÇÃO EM RELAÇÃO AOS REQUISITOS E ATRIBUTOS DOS CARGOS DE MARKETING

AVALIAÇÃO ATRIBUTO DOS RECÉM FORMADOS	ÍNDICE DE AVALIAÇÃO (%)	BASE CORRESPONDENTE
Gerência de Produto	11,5	124
Administração de Vendas	18,9	127
Comportamento Consumidor	20,0	125
Teste de Produto	22,6	115
Potencial de Mercado	25,6	129
Previsão de Vendas	24,2	124
Propaganda	32,2	127
Segmentação de Mercado	33,1	130
Promoção de Vendas	27,1	129
Sistema de Informações de Marketing	30,3	132
Pesquisa e Desenvolvi- mento do Produto	24,2	128
Controle de Marketing	25,2	123
Serviços a Clientes	17,4	132
Organização de Marketing	23,8	126
Distribuição	21,8	124
Técnicas de Vendas	25,0	124
Transporte	6,5	108
Relações Públicas	27,9	129
Planej. de Marketing	31,8	126
Importação/Exportação	33,1	109
Fixação e Reajuste de Preços	18,8	117
Aprovação de Crédito	15,3	111
Auditoria de Marketing	12,9	124

A avaliação dos recém-formados em relação ao quadro de atributos de cargos de marketing apresentado foi efetuada numa escala de cinco pontos:

- 1 - Mal-preparado
2. Muito Pouco Preparado
3. Pouco Preparado
4. Bem-preparado
5. Muito Bem Preparado

A análise de cada atributo foi realizada segundo um índice de avaliação assim obtido:

I.A. - (% muito bem preparado + % bem preparado). Assim sendo, pode-se observar que o I.A., por atributo, varia dentro de uma escala de zero (indicando praticamente nenhum preparo) a cem (indicando excelência na preparação).

- Como se vê, os recém-formados são, de uma forma generalizada, mal avaliados em todos os atributos de conhecimento de marketing. Essa avaliação confirma o fato de a escola contribuir muito pobremente, em termos cognitivos, para a iniciação profissional de seu aluno.

3.5.8.1. Análises Complementares à Hipótese 7

A - Análise Fatorial

Visando compreender as avaliações dos profissionais relacionadas ao grau de preparo dos recém-formados em conhecimentos específicos de marketing, procedeu-se à análise fatorial dessas avaliações.

Basicamente, através da análise fatorial, podem-se buscar, na massa de dados descritivos de determinado fenômeno, as principais dimensões ou fatores latentes, suficientes para explicar o fenômeno ou, pelo menos, parte significativa das informações obtidas sobre ele. Assim, pode ser viável agrupar determinadas variáveis que tenham um conteúdo informacional similar em um mesmo fator.

"Um fator é uma construção hipotética (constructo), uma entidade hipotética, uma variável não observada que se supõe estar subjacente a testes, escalas, itens ou medidas de qualquer espécie"⁽¹³⁵⁾.

Neste sentido, a análise fatorial pode ser útil para reduzir a dimensão da estrutura de dados, partindo-se de m variáveis iniciais e convergindo para K ($K < m$) fatores que realmente importam na explicação do fenômeno estudado.

Ao proceder a essa redução de variáveis expressas em fatores, a análise fatorial permite calcular os pesos de cada variável (x_j , com j variando de 1 até m) na formação de cada fator (F_i , com i variando de 1 até k). Assim, pela análise dos pesos (p_{ij}), tecnicamente chamados cargas

fatoriais, podem-se identificar os fatores, bem como as variáveis importantes na formação de cada fator. Supondo-se que três variáveis tivessem carga fatorial na formação de um fator, enquanto outras variáveis não a tivessem, buscar-se-ia identificar "algo comum", compartilhado por três variáveis, para atribuir um nome a este fator. De modo geral, a descoberta deste "algo comum", compartilhado por um certo grupo de variáveis que tem grande peso na formação de um fator, é baseada em critérios qualitativos ligados a alguma teoria já existente ou até na vivência de técnicos da área específica em estudo. As cargas fatoriais (loadings) servem para fazer emergir da massa de dados tais grupos de variáveis. E, de modo geral, a redução da dimensão de dados e os ganhos na compreensão dos fenômenos podem ser considerados(136).

Thurstone⁽¹³⁷⁾ identifica, entre as diversas técnicas de análise fatorial, três etapas principais nestes estudos: preparação da matriz de correlação, extração de fatores iniciais, rotação e obtenção dos fatores finais.

A primeira etapa refere-se à construção de matriz, composta por correlações lineares (tipo Pearson), calculadas entre as variáveis em estudo. Desta matriz extraem-se, um a um, fatores iniciais, de tal forma que eles respondam pela maior parcela possível da variância original das variáveis. Deste modo, a variância residual somente cairia para zero quando se tivesse considerado um número total de fatores. É freqüente a adoção de um critério de corte, de modo que novos fatores sejam extraídos somente se a variância residual ainda supera um percentual mínimo da variância

total. Nos casos de interdependência entre as variáveis, o interesse repousa no grau e modo desta interdependência, pois é ela quem irá gerar os fatores F_i .

"Em outras palavras, o método é mais que um método; é também uma abordagem no sentido de que busca e identifica relações subjacentes entre as variáveis." (138).

Ou seja, toda correlação existente entre as variáveis originais "passa através" da correlação existente entre essas variáveis e os fatores.

Finalmente, a rotação e obtenção dos fatores finais é justificada por Kerlinger⁽¹³⁹⁾ pela dificuldade de interpretação das matrizes fatoriais originais. A obtenção de K fatores mais importantes pode não ser suficiente para a identificação do significado latente de cada fator. A matriz de fatores principais e suas cargas explicam a variância fatorial comum das variáveis, mas não proporcionam as estruturas significativas do ponto de vista científico. O centro fundamental de interesse é a configuração das variáveis no espaço fatorial. Para descobrir estas configurações adequadamente, cumpre girar os eixos arbitrários de referência. Em outras palavras, supõe-se que existem posições únicas do eixo que são as melhores "formas de focar e ver as variáveis em um espaço de dimensão n ". Os fatores são simplesmente estrutura ou padrões produzidos pela covariância das variáveis⁽¹⁴⁰⁾. Tal rotação tem o objetivo de impor que os coeficientes da combinação linear dos fatores tendam a apresentar valores próximos de 0 ou de

1, o que permitirá mais facilmente caracterizar as variáveis preponderantes para cada fator.

Naturalmente não é objetivo desta dissertação proceder à análise da estrutura matemática da análise fatorial, mas somente referir-se aos seus aspectos conceituais que permitam utilizá-la na disciplina de marketing ou, especificamente, no processo de segmentação de mercado. Contudo, será sempre conveniente, aqueles que se interessam por conhecer as estruturas matemáticas que constroem e sustentam essa técnica multivariada, recorrer às considerações procedidas por Green e Tull⁽¹⁴¹⁾, Nie et al⁽¹⁴²⁾ e Harman⁽¹⁴³⁾.

A má avaliação dos recém-formados pelos profissionais de marketing pode, então, ser compreendida mais completamente, utilizando-se a técnica de análise fatorial para as variáveis de avaliação. A matriz fatorial obtida com as cargas fatoriais das variáveis, bem como autovalores de cada fator e as porcentagens de variabilidade explicada estão exibidos nas tabelas abaixo.

TABELA 3.5.8.3.

MATRIZ FATORIAL RODADA/CARGAS FATORIAIS APÓS ROTAÇÃO

	FATOR 1	FATOR 2	FATOR 3	FATOR 4
01	.13962	.05456	.72458	.40034
02	.10119	.09981	.22151	.72887
03	.72342	.06022	.39761	-.12914
04	.61107	.20206	.51297	-.06828
05	.71448	.12437	.22123	.30285
06	.32787	.47010	.18562	.40547
07	.58747	.01641	.17525	.36640
08	.71490	.24869	.27720	.07237
09	.65190	.16687	.14246	.37369
010	.34211	.14874	.65931	.09078
011	.26702	.35137	.43581	.25134
012	.51043	.14973	.53623	.16188
013	.60246	.35421	-.01360	.27399
014	.74457	.30379	.24982	-.04934
015	.46536	.57407	-.12825	.17376
016	.32624	.59399	.06684	.47878
017	.12519	.75837	.19739	-.00568
018	.57196	.49318	-.17508	-.06868
019	.68896	.18859	.30918	.21123
020	.07721	.77042	.36025	-.25229
021	.09027	.61948	.11068	.43466
022	.14689	.83068	-.04251	.24795
023	.26955	.70174	.34567	.08963

TABELA 3.5.8.4

AUTOVALORES DOS FATORES E VARIABILIDADE EXPLICADA POR FATOR

FATOR	AUTO VALORES	DA VARIA- BILIDADE. EXPLICADA	ACUMULADA DE EXPLIC.
1	9.64017	41.9	41.9
2	2.29571	10.0	51.9
3	1.40343	6.1	58.0
4	1.25189	5.4	63.4
5	.95897	4.2	67.6
6	.91192	4.0	71.6
7	.77822	3.4	75.0
8	.72434	3.1	78.1
9	.68583	3.0	81.1
10	.59239	2.6	83.7
11	.54372	2.4	86.0
12	.48473	2.1	88.1
13	.45300	2.0	90.1
14	.37901	1.6	91.8
15	.33772	1.5	93.2
16	.33378	1.5	94.7
17	.27905	1.2	95.9
18	.23769	1.0	96.9
19	.19754	.9	97.8
20	.16381	.7	98.5
21	.15720	.7	99.2
22	.12757	.6	99.7
23	.06232	.3	100.0

A análise fatorial revela que os profissionais caracterizam o despreparo de seus contratados em quatro grandes áreas do ensino de marketing.

TABELA 3.5.8.5.

ANÁLISE FATORIAL

FATOR 1 - Administração Mercadológica		(41,9%)
D ₃	Comportamento do Consumidor	(0,72)
D ₄	Teste de Produtos	(0,61)
D ₅	Potencial de Mercado	(0,71)
D ₇	Propaganda	(0,59)
D ₈	Segmentação do Mercado	(0,71)
D ₉	Promoção de Vendas	(0,65)
D ₁₃	Serviços a Clientes	(0,60)
D ₁₄	Organização de Marketing	(0,74)
D ₁₈	Relações Públicas	(0,57)
D ₁₉	Planejamento de Marketing	(0,69)

FATOR 2 Distribuição e Preço		(10,0%)
D ₁₅	Distribuição	(0,57)
D ₁₆	Técnicas de Vendas	(0,59)
D ₁₇	Transporte	(0,76)
D ₂₀	Importação e Exportação	(0,77)
D ₂₁	Fixação e Reajuste de Preços	(0,62)
D ₂₂	Aprovação de Crédito	(0,83)
D ₂₃	Auditoria de Marketing	(0,70)

FATOR 3 Gerência de Produtos		(6,1%)
D ₁	Gerência de Produtos	(0,72)
D ₁₀	Sistema de Informações de Marketing	(0,66)
D ₁₂	Controle de Marketing	(0,54)

FATOR 4	Administração de Vendas	(5,4%)
D ₂	Administração de Vendas	(0,73)

Aproximadamente 63% da variabilidade total dos dados está explicada por esses quatro fatores.

O FATOR 1 que engloba disciplinas típicas da chamada Administração Mercadológica (há quem prefira a expressão Administração de Marketing), reforça as conclusões anteriores sobre a deficiência do ensino em permitir a transferência dos conceitos teóricos para a aplicação prática.

O FATOR 2, explicando 10% da variabilidade dos dados, aponta para deficiências típicas na área de distribuição e preços.

Os FATORES 3 e 4, embora adicionando baixos percentuais de explicação da variabilidade total, sugerem deficiências nos aprendizados das áreas de gerência de produtos e administração de vendas.

B - Análise Discriminante

O uso da análise discriminante está voltado para a análise da existência de possíveis diferenças nas avaliações de grupos de profissionais.

O objetivo da análise discriminante é o de classificar os indivíduos, de um determinado universo, em

grupos, e de tal forma que, no interior de cada grupo, haja a máxima homogeneidade (mínima variância) e, entre os grupos, haja uma distinção (discriminação) mais forte possível (maior distância). Seja para o caso de discriminação de dois grupos ou de k grupos, a análise envolve quatro grandes objetivos⁽¹⁴⁴⁾:

- a) testar se existem diferenças significativas entre os perfis de grupos definidos a priori;
- b) determinar que variáveis contribuem mais para diferenciar os perfis entre os grupos;
- c) descobrir as combinações lineares das variáveis preditoras, que habilitem o analista a representar a separação dos grupos, pela maximização das homogeneidades intergrupos e das heterogeneidades entre grupos;
- d) estabelecer procedimentos para designar novos indivíduos, através de seus perfis apresentados, a algum grupo definido a priori.

Em face desses objetivos, os dados disponíveis são abordados em duas etapas. Na primeira, serão identificadas a priori algumas variáveis que mais diretamente determinam os grupos (clusters). Tais variáveis são sempre definidas na forma de variáveis dummy. Na segunda etapa, são identificadas variáveis disponíveis em todo o universo de interesse, que permitam a construção de escalas apropriadas à classificação dos indivíduos nos grupos, com maior ou

menor confiabilidade. Busca-se, por esse modo, estabelecer um critério de classificação dos elementos estudados, baseado exclusivamente nas variáveis disponíveis, que possa ser aplicado mesmo àqueles elementos não classificados na primeira etapa.

As escalas construídas deverão servir como critério de inclusão ou exclusão de um elemento em um grupo. Sua construção corresponde a uma combinação linear das variáveis, denominada função discriminante. A seguir, todos os elementos do universo são classificados de acordo com as funções discriminantes obtidas.

Em resumo, o método permite mapear o universo dos elementos no conjunto de grupos de interesse, de acordo com o critério estabelecido.

A estrutura matemática deste método, assim como explicações complementares sobre a construção das funções discriminantes podem ser encontradas em Eisenbeis e Avery⁽¹⁴⁵⁾ e Morrisson⁽¹⁴⁶⁾.

ANÁLISE DISCRIMINANTE 1 - SEGUNDO O TEMPO NO CARGO DO PROFISSIONAL DE MARKETING

Essa análise foi feita através de três grupos de profissionais:

GRUPO I	até 2 anos no cargo	- 44 profissionais
GRUPO II	de 3 a 5 anos no cargo	- 35 profissionais

TABELA 3.5.8.7

MATRIZ DE CLASSIFICAÇÃO

GRUPOS ATUAIS	Nº DE CASOS	CASOS NOS GRUPOS		
		1	2	3
GRUPO 1	44	34 77.3%	5 11.4%	5 11.4%
GRUPO 2	35	4 11.4%	29 82.9%	2 5.7%
GRUPO 3	10	0 0.0%	0 0.0%	10 100.0%

Casos classificados corretamente: 82,02%.

A discriminação, analisada sob a abordagem geométrica pelas duas funções canônicas, ambas significantes ao nível de 0,01, pode ser vista na Tabela 3.5.8.8.

TABELA 3.5.8.8.

TESES DAS FUNÇÕES DISCRIMINANTE CANÔNICAS

FUNÇÃO	AUTOVALORES	% DA VARIÂNCIA	% ACUMULADA	CORREÇÃO CANÔNICA
1	0,92018	56,64	56,64	0,6922533
2	0,70429	43,36	100,00	0,6428418

DEPOIS FUNÇÃO	WILK'S	QUIQUADRADO	D.F	SIGNIFICÂNCIA
0	0,3055731	88,917	46	0,0002
1	0,5867545	39,986	22	0,0109

As variáveis importantes para a discriminação das suas funções e suas média, nos grupos, estão indicadas nas tabelas abaixo:

TABELA 3.5.8.9.

VARIÁVEIS DISCRIMINANTES DA 1ª FUNÇÃO

VARIÁVEIS	MÉDIAS NOS GRUPOS		
	1	2	3
D18 relações públicas	2,32	2,94	3,20
D15 distribuição	2,05	2,66	2,80
D1 gerência de produto	2,71	2,14	1,80
D3 comportamento do consumidor	2,30	2,80	2,50
D22 aprovação de crédito	2,00	2,49	2,10
D13 serviços a clientes	2,41	2,74	2,30
D4 teste de produto	2,30	2,60	2,20
D23 auditoria de marketing	1,93	2,20	1,90
D7 propaganda	2,82	2,97	2,90
D14 organização de marketing	2,82	2,74	2,70
D6 previsão de vendas	2,64	2,57	2,60

O grupo 1 (até 2 anos no cargo), demonstra maior rigor ao avaliar o preparo em disciplinas cujas atividades são preocupações de natureza operacional: aprovação de crédito, propaganda, relações públicas, distribuição e comportamento do consumidor.

O grupo 3 (acima de 5 anos no cargo), mostra-se mais rigoroso em relação às disciplinas cujas atividades são objeto de preocupações mais intensas no nível tático de decisão: organizações de marketing, auditoria de marketing, teste de produto, serviços a clientes e gerência de produto.

TABELA 3.5.8.10

VARIÁVEIS DISCRIMINANTES DA 2ª FUNÇÃO

VARIÁVEIS	MÉDIA NOS GRUPOS		
	1	2	3
D10 sistema de implantação de marketing	2,43	3,03	1,90
D9 promoção de vendas	2,64	3,03	2,10
D21 fixação e reajuste de preços	2,25	2,63	1,80
D2 administração de vendas	2,64	2,49	3,00
D11 produto	2,66	2,77	2,20
D12 controle de marketing	2,82	2,80	2,40
D8 segmentação de mercado	2,77	3,09	2,50
D16 técnicas de vendas	2,34	2,54	2,80
D17 transporte	2,05	2,20	1,80
D20 importação/export.	1,93	2,09	1,80
D19 planejamento de Marketing	2,84	2,97	2,70
D5 potencial de mercado	2,75	2,77	2,60

O grupo 3 manifesta-se, consistentemente, como o mais rigoroso, oferecendo as menores médias para quase todas as disciplinas. São exceções: técnicas de vendas e administração de vendas, cujas atividades são as únicas de natureza operacional.

O grupo 2 apresenta-se como o mais rigoroso apenas ao avaliar a administração de venda.

O grupo 1, de forma coerente, mostra-se rigoroso na avaliação de atividades operacionais: técnicas de vendas.

GRÁFICO DE SEPARAÇÃO DOS GRUPOS

ANÁLISE DISCRIMINANTE 2 - SEGUNDO O CARGO OCUPADO

Essa análise foi feita através de três cargos ocupados pelos profissionais

Grupo 1	Diretor de Marketing	36 elementos
Grupo 2	Gerente de Produtos	20 elementos
Grupo 3	Gerente de Marketing	33 elementos
TOTAL		89 ELEMENTOS

A análise discriminatória, baseada nas funções discriminantes apresentadas na Tabela 3.5.8.11, a seguir, permitiu avaliar a qualidade da separação (discriminação) dos três grupos de profissionais considerados. Essa avaliação está destacada na Tabela 3.5.8.12.

TABELA 3.5.8.11.

VARIÁVEIS E COEFICIENTES DAS FUNÇÕES DE CLASSIFICAÇÃO

GRUPO VARIÁVEIS	1	2	3
01	1.594617	1.488031	1.822782
02	3.767531	3.083105	3.226350
03	.2062539	-.6264665	-.7992094
04	-2.149301	-1.957860	-1.493680
05	-2.287210	-1.361195	-1.566098
06	.9929138	-.8157932	1.681489
07	1.478880	.4408902	1.436294
08	.3632373	1.285436	1.250464
09	.8177756	.4435364	-.1012362
010	-1.407874	-.1009721	-.9052188
011	2.132283	1.565281	1.497255
012	-1.323027	-1.181708	-.5467922
013	2.073834	2.497961	1.716561
014	1.689944	.4429548	1.313149
015	-.4037685	.4332094	-.4542199
016	-2.971665	-3.742581	-2.878992
017	1.074065	1.632138	.7122960
018	3.167358	3.669435	2.806375
019	.5949589	2.405500	-0.1274397 E-01
020	2.648094	2.964843	2.415689
021	1.405049	1.607283	-0.312666 E-01
022	-2.667665	-0.063116	-.9273716
023	-.7896055	-2.554882	-1.387497
	-15.48322	-13.71636	-12.68934

TABELA 3.5.8.12.

MATRIZ DE CLASSIFICAÇÃO

GRUPOS ATUAIS	Nº DE CASOS	CASOS NOS GRUPOS		
		1	2	3
GRUPO 1	36	28 77.8%	2 5.6%	6 16.7%
GRUPO 2	20	2 10.0%	15 75.0%	3 15.0%
GRUPO 3	33	5 15.2%	4 12.1%	24 72.7%

Casos classificados corretamente: 75,28%.

A discriminação, analisada sob a abordagem geométrica pelas duas funções canônicas, sendo a primeira significativa ao nível de 0,01, pode ser vista na Tabela 3.5.8.13.

TABELA 3.5.8.13.

TESTES DAS FUNÇÕES DISCRIMINANTES CANÔNICAS

FUNÇÃO	AUTOVALORES	% DA VARIÂNCIA	% ACUMULADA	CORREÇÃO CANÔNICA
1	0,91955	65,24	65,24	0,6921305
2	0,49003	34,76	100,00	0,5734747

DEPOIS FUNÇÃO	WILK'S LAMBDA	QUI-QUADRADO	D.F	SIGNIFI-CÂNCIA
0	0,3496271	78,817	46	0,0018
1	0,6711268	29,910	22	0,1207

As variáveis importantes para a discriminação das duas funções e suas médias, nos grupos, estão indicadas nas tabelas abaixo.

TABELA 3.5.8.14

VARIÁVEIS DISCRIMINANTES DA 1ª FUNÇÃO

VARIÁVEIS	MÉDIAS NOS GRUPOS		
	1DM	2DM	3DM
D6 previsão de vendas	2,78	1,90	2,85
D16 técnicas de vendas	2,81	1,80	2,52
D23 auditoria de marketing	2,22	1,60	2,09
D22 aprovação de crédito	2,33	1,80	2,30
D17 transportes	2,28	1,75	2,06
D10 sistema de informação de marketing	2,61	2,95	2,39
D20 importação/export.	2,08	1,70	2,03
D1 gerência de produto	2,44	2,10	2,48
D19 planejamento de marketing	2,89	3,00	2,79

Os gerentes de produtos são os avaliadores mais severos em quase todas as disciplinas. Curiosamente, todas muito relacionadas às suas funções profissionais.

Os gerentes de marketing são os mais rigorosos apenas ao avaliarem o grau de preparo em sistema de informações de marketing e planejamento de marketing -- tarefas, geralmente, sob sua responsabilidade.

TABELA 3.5.8.15

VARIÁVEIS DISCRIMINANTES DA 2ª FUNÇÃO

VARIÁVEIS		MÉDIAS NOS GRUPOS		
		1DM	2GP	3GM
D3	comportamento do consumidor	2,72	2,70	2,18
D21	preço	2,61	2,25	2,12
D7	propaganda	3,17	2,65	2,73
D2	administração de vendas	2,89	2,30	2,52
D9	promoção de vendas	3,00	2,60	2,52
D18	relações públicas	2,83	2,70	2,45
D11	produto	2,89	2,35	2,58
D14	organização de marketing	2,92	2,70	2,67
D13	serviços a clientes	2,67	2,45	2,42
D5	potencial de mercado	2,83	2,75	2,64
D4	testes de produtos	2,47	2,50	2,27
D8	segmentação de mercado	2,75	2,95	2,94
D15	distribuição	2,44	2,40	2,27
D12	controle marketing	2,75	2,75	2,79

Repete-se aqui o rigor para avaliar disciplinas que se relacionem mais intimamente com as funções exercidas:

- . O gerente de marketing - Grupo 3 - chama a si as piores avaliações em quase todos os itens.
- . O gerente de produto é mais severo ao avaliar as disciplinas de produto, segmentação de mercado e controle de marketing.

GRÁFICO DA SEPARAÇÃO DOS GRUPOS

3.5.9. Hipótese H₈:

Os profissionais entrevistados têm sugestões relevantes ao aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem de marketing nas escolas superiores.

As recomendações dos profissionais, apresentadas na tabela seguinte, indicam a necessidade de transferência dos conceitos aprendidos para a realidade da empresa. Mais uma vez aponta-se para os distanciamentos existentes entre escola e empresa, bem como entre ensino de marketing e atividade profissional em marketing.

Em paralelo, sugerem a atualização dos currículos, a criação de disciplinas especializadas e a integração de conhecimentos aprendidos nas várias disciplinas de marketing.

TABELA 3.5.9.1.

**SUGESTÕES E RECOMENDAÇÕES DOS PROFISSIONAIS DE MARKETING
PARA O APRIMORAMENTO DO ENSINO DE MARKETING**

SUGESTÕES	MENÇÕES	
	N.A.	%
Maior integração entre a empresa e escola (prática versus teoria), através, p.ex., estágio supervisionados, laboratórios de Marketing etc.	66	58,4
Desdobramento (abertura) do currículo para a criação de matérias mais específicas	38	33,6
Maior aplicação das práticas de marketing (p.ex. estudo de casos)	32	28,3
Desenvolver uma cultura de marketing brasileiro	19	16,8
Maior aproximação/integração com profissionais da área (p.ex. através de palestras e seminários)	18	15,9
Atualização constante do curso de marketing, adequando-o ao mercado (p.ex. através da utilização das novas técnicas, como os japoneses)	13	11,5
Incentivar o desenvolvimento da criatividade, sensibilidade e do raciocínio lógico do aluno	13	11,5
Integração entre as disciplinas nos cursos de marketing	11	9,7
promover uma "humanização" no curso de marketing	8	7,1
Renovação da bibliografia existente	7	6,2
Maior utilização da microinformática	6	5,3
Desenvolver maior nível de oratória/redação no aluno	5	4,4
Renovação da didática utilizada pelos professores	5	4,4
Integração entre os alunos de diversas áreas	5	4,4
Além de formar profissionais, a escola deveria também orientá-los	5	4,4

SUGESTÕES	MENÇÕES	
	N.A.	±
Desenvolver a parte quantitativa nas disciplinas de marketing	4	3,5
Imputar no aluno um sentido de planejamento do trabalho	4	3,5
Cursos de línguas na faculdade	3	2,7
Desenvolver o hábito da leitura	3	2,7
Melhoria da formação básica de marketing	3	2,7
Melhor avaliação do trabalho de formatura	2	1,8
Imputar no aluno capacidade de liderança	1	0,9
Retirar do currículo as matérias sem validade real	1	0,9
Criação de uma pequena empresa pelos alunos para auxílio das empresas sem condições de utilizar-se satisfatoriamente dos instrumentos de marketing (p.ex. empresa júnior da FGV)	1	0,9

BASE: 113

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (126) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria Geral - Retrato do Brasil - educação, cultura e desporto. Brasília, 1985.
- (127) YAMANE, Taro. Elementary sampling theory. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice-Hall Inc., 1967. p. 98.
- (128) TAYLOR, Lester D. Probability and mathematical statistics. New York, Harper & Row, Publishers, 1974. p. 118.
- (129) BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Catálogo das instituições de ensino superior. Brasília, 1983. p. 476.
- (130) BLOOM, Benjamin S. et al. Op. cit. (113).
- (131) ABREU, M.C.T.A. de & MASSETTO, M.T. Op. cit. (97).
- (132) BEN-DAVID, Joseph. Op. cit. (49).
- (133) WHITFIELD, R.C. op. cit. (94).
- (134) GHISELLI, Edwin E. Explorations in managerial talent. Pacific Palisades, Goodyear Publishing Company, Inc, 1971. 166 p.
- (135) KERLINGER, Ired N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual. São Paulo, EPU/EDUSP, 1980, p. 203.
- (136) Ibid. p. 204.
- (137) THURSTONE, L. Multiple factor analysis. Chicago, University of Chicago Press, 1974.
- (138) KERLINGER, Fred N. Op. cit. (135) p. 220.
- (139) KERLINGER, Fred N. Investigación del Comportamiento. Buenos Aires, Interamericana, 1975. p. 468.
- (140) Ibid. p. 469.
- (141) GREEN, Paul E. & TULL, Donald S. Research for marketing decisions. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1975.
- (142) NIE, N. et al. Statistical Package for the social sciences. New York, McGraw-Hill, 1975.
- (143) HARMAN, H.H. Modern factor analysis. Chicago, The University of Chicago Press, 1967.
- (144) GREEN, Paul E. & TULL, Donald S. Op. cit. (141).p. 369.

- (145) EISENBEIS, R.A. & AVERY, R.B. Discriminant analysis and applications. Lexington, Mass., Lexington Books, 1972.
- (146) MORRISON, D.G. An interpretation of discriminant analysis. Journal of Marketing Research, 27: 140-43, Winter, 1974.

CAPÍTULO IV

CONCLUSÕES E LIMITAÇÕES DO ESTUDO

1. CONCLUSÕES E RECOMENDAÇÕES

O presente trabalho havia se proposto verificar a efetiva contribuição do ensino superior de marketing, EM nível de graduação, para a formação de profissionais nessa área da administração. Essa proposição, apoiada na taxionomia dos objetivos de Bloom e colaboradores implicou o desenvolvimento de dois estudos simultâneos: o primeiro descreveu os aspectos básicos do ensino superior de marketing; o segundo avaliou, em termos da aprendizagem produzida, os resultados deste ensino, segundo os julgamentos de profissionais nos estágios intermediário e avançado da carreira de marketing. Ao contrapô-los, foi possível proceder a algumas conclusões:

1.1. Quanto ao Ensino Oferecido

- Os professores das disciplinas de marketing apresentam algum curso de pós-graduação. Na maioria das vezes contam com o título de mestre e doutor. Isto os torna altamente qualificados e, pressupostamente, especialistas em sua área de conhecimento. Por outro lado, como os cursos de pós-graduação embutem em seus currículos matérias de natureza pedagógica, é de supor~que tais professores tenham também formação, pelo menos, mínima, no que se refere à forma de transmitir conhecimentos aos alunos.

- Os benefícios decorrentes da alta titulação desses professores são colhidos, basicamente, por três

escolas, que detêm 92% dos doutores e 57% dos mestres. Como a carreira acadêmica implica atividades de investigação, conclui-se, adicionalmente, que a associação ensino-pesquisa concentra-se nessas escolas, garantindo-lhes os padrões nacionais de excelência educacional.

- O ensino de disciplinas de marketing é feito em nove cursos diferentes de graduação. Contudo, em apenas dois deles é que se encontram currículos estruturados de marketing para superar os níveis introdutórios de formação nessa área: Administração Pública e de Empresas e Comunicação com Habilitação em Publicidade e Propaganda.
- Os currículos das escolas de administração estão organizados com base nos conteúdos a serem ensinados, e sua estruturação se faz por disciplinas:
 - Marketing Básico;
 - Gerência do Composto de Marketing;
 - Sistema de Informações;
 - Análise, Planejamento e Controle de Marketing;
 - Marketing Estratégico;
 - Tópicos Especiais de Marketing.
- Os currículos escolares não consagram, senão a lateralmente, expectativas sociais ou comunitárias.

Também não se centram em interesses ou necessidades do aprendiz. É bem possível que isto decorra das impossibilidades de natureza material a que estas escolas estejam submetidas e que as obriguem à atual forma de estruturação curricular.

- Os objetivos educacionais declarados estão cingidos, unicamente, ao domínio cognitivo da aprendizagem. Não há um só caso de objetivos afetivos descritos.
- Os objetivos cognitivos buscados são os pertencentes aos níveis mais baixos da hierarquia: conhecimento e compreensão. Apenas nas disciplinas referentes a Sistemas de Informação e Análise, Planejamento e Controle é que são perseguidos objetivos em nível de aplicação. Os objetivos de análise e síntese são apenas definidos para as disciplinas referentes a Marketing Estratégico e Tópicos Especiais de Marketing.
- A preocupação, dentro do domínio cognitivo, com o desenvolvimento de habilidades é, praticamente, inexistente.
- Os elementos curriculares não estão articulados consistentemente. Embora os conteúdos programáticos sejam compatíveis, em extensão e profundidade, com os objetivos declarados, as cargas horárias demonstram-se insuficientes para proceder ao aprendizado desses conteúdos.
- O relativamente baixo número de horas/aula pressupõe cargas superiores de atividades extra-classe para

profissionais e alunos. Isto obriga à adoção de práticas de acompanhamento das atividades discentes e à assunção de um sistema de avaliação que traduza, com o rigor necessário, o desempenho de cada aluno. Em exceções feita aos esforços meramente individuais, os elementos requeridos à aprendizagem, com baixo número de horas/aula, estão ausentes da prática escolar, comprometendo o atingimento dos objetivos propostos.

- Os métodos e as técnicas de ensino utilizados são, basicamente, os mesmos, independentemente da disciplina ensinada e dos níveis de aprendizagem definidos nos objetivos. Uma única disciplina de marketing, em uma única escola, faz uso da técnica conhecida por "jogos de empresas". Apenas duas escolas utilizam os "estudos de casos" e, mesmo assim, em uma intensidade inferior à desejável, caracterizando-os como uma forma de concretização da aprendizagem, e não no seu propósito genuíno de produzir generalizações a partir da diversidade de experiências específicas de aprendizagem vividas.
- A bibliografia adotada contempla os conteúdos ensinados e, portanto, é suficientemente completa para conduzir aos objetivos da aprendizagem. As metodologias de ensino praticadas exploram timidamente as seções de "exercícios propostos".
- São tímidos também os esforços institucionais para integração dos conhecimentos de marketing com os de

outras áreas da administração. Esse esforço também não ocorre, organizadamente, entre os professores.

1.2. Quanto à Avaliação da Aprendizagem

- A aprendizagem de disciplinas relacionadas às atividades e tarefas próprias das funções de linha deve ser enfatizada. Os cargos mais elevados dentro da hierarquia da carreira de marketing pressupõem essas funções.
- A educação formal em nível de graduação, conquanto possa ser questionada, é requisito indispensável à carreira em marketing. Os cargos mais elevados, aí dentro, são ocupados por profissionais que, na sua quase totalidade, concluíram estudos de pós-graduação.
- As cadeiras da graduação, mais relevantes à carreira, são, para os profissionais de marketing:

em um primeiro nível: administração mercadológica, administração financeira, estatística e pesquisa de marketing;

em um segundo nível: publicidade e propaganda, administração geral, gerência de produto, planejamento estratégico e planejamento de marketing.
- As disciplinas buscadas no ensino não formal, relevantes à carreira em marketing são:

para o início da carreira: técnicas de vendas e marketing básico, aspectos de gerenciamento e publicidade e propaganda;

para o momento intermediário: permanecem relevantes as disciplinas de marketing básico, aspectos de gerenciamento e publicidade e propaganda, às quais se adicionam as de administração de vendas e comunicação verbal;

para o estágio avançado: ainda há preocupações com as disciplinas de marketing básico, comunicação social e aspectos de gerência. Como relevante, surge apenas uma disciplina nova: a de planejamento estratégico.

É preocupante notar que as escolas, de uma forma geral, não têm suprido necessidades fundamentais do aprendizado em marketing. Isso se dê, talvez, por cingirem-se ao ensino de elementos pertencentes unicamente ao domínio cognitivo da aprendizagem e, ainda assim, sem contemplar os objetivos de níveis mais altos na hierarquia desse domínio.

A carreira de marketing é caracterizada por exigências típicas de conhecimentos, atitudes e habilidades, em suas diversas fases.

A escola tem atendido às necessidades de conhecimentos no que tange à formação básica do indivíduo, mas não atende às necessidade de conhecimentos técnicos, geralmente supridas pelo aprendizado na atividade profissional.

Em relação a solicitações de habilidades, a escola tem dado uma contribuição muito modesta, como já era de esperar da análise de seus objetivos educacionais. As habilidades mais desenvolvidas pela escola são as de capacidade de análise, capacidade de síntese, a de comunicação, a de falar em público. De resto, os profissionais procuram pela educação não-formal, como meio de superação dessas deficiências remanescentes do período escolar.

No que tange ao aprendizado no domínio afetivo, pode-se dizer que ele é quase totalmente realizado na vida profissional. Aliás, já se havia constatado que a escola é alheia a objetivo dessa natureza. Rigor e precisão são suas maiores contribuições à formação das atitudes profissionais. Isso talvez decorra dos estudos de matérias quantitativas durante o período universitário.

Em termos de conhecimentos específicos de marketing, os recém-formados são mal avaliados no seu grau de preparo escolar. Ao procederem a essa avaliação, os profissionais são consistentes com suas sugestões para a melhoria do ensino: maior ênfase nos objetivos de aplicação do conteúdo aprendido, atualizações dos conteúdos programáticos e adoção de metodologias adequadas às necessidades de aprendizagem que manifestam.

As conclusões a que aqui se chegou incitam o espírito do professor à busca de soluções e desafiam, com igual ímpeto, a vocação do administrador pela tomada de decisões. Com esses objetivos, recomendam-se, então, algumas providências cuja implantação, entende-se, poderia provocar

a melhora da qualidade do ensino de marketing, em nível de graduação:

- Proceder à revisão dos objetivos das disciplinas que compõem o currículo de administração. Só muito raramente se tem exigido do aluno o exercício de suas capacidades cognitivas mais complexas (análise, síntese e avaliação). O que se pede é apenas o domínio de leis, princípios, fatos e outros elementos de caráter enumerativo, enfatizando o uso apenas da memória. Tem ficado por esquecido o esforço para o desenvolvimento de habilidades. No caso do ensino de administração, esse esquecimento revelou-se comprometedor. Há que enfatizar-se o desenvolvimento, no aluno, do saber-aplicar, do transpor para situações novas os conhecimentos e habilidades adquiridos. Por outro lado, os objetivos educacionais, em marketing, devem passar a incluir os objetivos afetivos que se mostraram importantes à carreira.
- Institucionalizar, de forma sistemática, esforços para integração dos conhecimentos de marketing aos de áreas da administração. Será necessário planejar esforços de grupos de docentes e fazê-los dividir tarefas e responsabilidades.
- Institucionalizar, também de forma sistemática, os esforços de articulação dos elementos curriculares. Há que se compatibilizar objetivos, conteúdos, métodos, carga horária, bibliografia e sistema de avaliação. É o conjunto destes elementos que,

aplicados consistentemente, podem produzir resultados superiores.

- Estimular, entre os docentes, o uso de metodologias de ensino apropriadas, no ensino do marketing, à superação dos problemas de aprendizagem apontados: estudo de casos e jogos de empresas. O emprego de técnicas dessa natureza, além de proporcionar o alcance de objetivos mais elevados no domínio cognitivo, enseja a aprendizagem de habilidades e de atitudes. Complementarmente, manifesta-se como um grande elemento integrador de conhecimentos.
- Criar mecanismo de integração escola-empresa, planejando de maneira conjunta às experiências de aprendizagem a serem vivenciadas pelos aprendizes. A experiência profissional revelou-se uma extraordinária fonte de conhecimentos, habilidades e atitudes. O planejamento das atividades dos chamados estágios supervisionados pode imprimir novo patamar de qualidade ao ensino de marketing.
- Reorganizar as disciplinas oferecidas com base nas necessidades manifestadas pelos profissionais da área e nas exigências e solicitações a que estão submetidos durante o desenvolvimento de suas carreiras.
- Estimular, entre os docentes, a interação das atividades de ensino e pesquisa.
- Institucionalizar as atividades de aperfeiçoamento pedagógico, reciclando periodicamente os professores

no uso de técnicas e métodos de ensino, assim como procedendo ao acompanhamento de seu trabalho.

- Instituir um centro de recursos didáticos, capaz de oferecer materiais e equipamentos instrucionais, assim como de coordenar e maximizar seu uso.

2. LIMITAÇÕES E RESTRIÇÕES DO ESTUDO

Mesmo entendendo que o trabalho tenha alcançado seus objetivos, é preciso restringi-lo às condições a que sua realização esteve submetida e às direções que nortearam seus esforços. Assim, as conclusões a que se chegou devem ser tomadas com as seguintes reservas:

- O trabalho ressentiu-se da inexistência de estudos anteriores. Em verdade, a escassez de bibliografia em relação ao ensino de marketing, assim como a inexistência de investigações sobre o tema obrigaram a estudos sobre aspectos básicos do ensino e da aprendizagem nessa área.
- No que se refere às pesquisas, imagina-se que melhor seria tê-las realizado em nível nacional ou estadual. Com isso, criar-se-iam condições para a realização de inferências para todo o sistema de ensino superior de marketing.
- Dado o caráter pioneiro do trabalho, as conclusões e recomendações padecem de critérios externos à sua validação.

É muito certo que a intenção resumiu-se a entender os aspectos básicos do ensino e da aprendizagem em marketing, conforme caberia a um primeiro trabalho. Com isso, um horizonte muito amplo abriu-se à frente daqueles cujo interesse seja o de pesquisar essa área. E de tal forma é a magnitude dessa tarefa, que convém recordar o verso de Camões: "não fora para tão longo amor tão curta a vida".

BIBLIOGRAFIA

BIBLIOGRAFIA GERAL

LIVROS

- ABREU, M.C.T.A. de & MASETTO, M.T. O Professor BOK, Dereck. Ensino Superior. Rio de Janeiro, Forense, 1986. 231 p.
- BERBAUM, J. Apprentissage et Formation. Paris, Presses Universitaires de France, 1984.
- BLOOM, Benjamin S. et al. Taxionomia de Objetivos Educacionais - Domínio Cognitivo. Porto Alegre, Globo, 1974. p. 4.
- BLOOM, Benjamin S. et al. Taxionomia de Objetivos Educacionais. 2. Domínio Afetivo. Porto Alegre, Globo, 1974. p. IX.
- BOK, Derek. Ensino Superior. Rio de Janeiro, Forense, 1986, 231p.
- BOWER, G.H. & HILGARD, E.R. Theories of Learning. Englewood Cliffs, Prentice-Hall, 1981.
- BRUNER, Jerome Seymour. O Processo da Educação. São Paulo, Nacional, 1968.
- CASTRO, Claudio de Moura et al. Ensino técnico: desempenho e custos. Rio de Janeiro, IPEA/INPES, 1972.
- CUNHA, L.A. A expansão do ensino superior. In: Debate e crítica. 1976. p. 27-58.
- DALE, E. Building a learning environment. Bloomington, Phi Delta Kapa, 1972. p. 4.
- EISEMBEIS, R.A. & AVERY, R.B. Discriminant analysis and applications. Lexington, Mass Lexington Books, 1972.
- FAVERO, M.L. de A. A universidade brasileira em busca de sua identidade. Petrópolis, Vozes, 1977.
- GAGNÉ, Robert M. Como Se Realiza a Aprendizagem. Rio de Janeiro, Ao Livro Técnico, 1973.
- GHISELLI, Edwin E. Explorations in managerial talent. Pacific Palisades, Goodyear Publishing Company, Inc, 1971. p.166.
- GOOD, Carter Victor. Dictionary of Education. New York, McGraw-Hill, 1945, p. 113.
- GREEN, Paul E. & TULL, Donald S. Research for marketing decisions. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1975.

- HARMAN, H.H. Modern factor analysis. Chicago, The University of Chicago Press, 1967.
- HOSFORD, Phillip. An Instructional Theory: a Beginning. New Jersey, Prentice-Hall, 1973. p. 45.
- HOUGH, J.B., & DUNCAN, J.K. Teaching: description and analysis. Reading, Addison-Wesley, 1970. 245 p.
- HYMAN, Ronald T. Approaches in Curriculum. New Jersey, Prentice-Hall, 1973.
- IACOCCA, L. & KLEINFELD, S. Falando francamente. São Paulo, Cultura, 1988. 401 p.
- JOHNSON, Harold T. Foundations of Curriculum. Ohio, Charles & Merrill, 1968.
- KELLY, A.V. O currículo: teoria e prática. São Paulo, Harper & Row do Brasil (trad. Jamir Martins), 1981, p. 36.
- KERLINGER, Fred N. Investigación del Comportamiento. Buenos Aires, Interamericana, 1975. p.468.
- KERLINGER, Ired N. Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual. São Paulo, E.P.U./E.U.S.P., 1980, p.203.
- KIMBLE, G.A. Hilgard and Marquis' Conditioning and Learning. New York, Appleton-Century-Crofts, 1961.
- KNELLER, G.F. La Lógica y el Language en la Educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1969.
- KOURGANOFF, V. La cara oculta de la universidad. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte, 1972.
- LOURENÇO FILHO, M.B. Psicologia da Aprendizagem e Instrução Militar. Rio de Janeiro, Oficina Gráfica da Intendência, 1940.
- MacDONALD, D.B. A Systems Approach for Defining Teaching. In: HYMAN, Ronald. Contemporary Thought on Teaching. New Jersey, Prentice-Hall Inc., 1971. p. 79-82.
- MACKENZIE, G.N. Role of the supervisor. In: LEEDER, R.R. Supervision: emerging profession. ASCP, NEA, 1969. p. 41-44.
- MASARO, S. International Marketing: a strategic approach to world markets. London, Unwin Hyman, 1982. 307 p.
- MOESTELLER, F. Stochastic Models for Learning. New York, Wiley, 1955.
- MUNN, N.L. The Evolution and Growth of Human Behavior. Boston, Houghton Mifflin, 1955.

- NIE, N. et alii. Statistical Package for the social sciences. New York, McGraw-Hill, 1975.
- OUCHI, William G. Theory Z: how American business can meet the Japanese challenge. Boston, Addison-Wesley, 1981.
- PASCALE, Richard Tanner & ATHOS, Anthony G. The art of Japanese management. McGraw-Hill, 1979. 258 p.
- PETERS, R.S. Educação como iniciação. In: ARCHAMBAULT, R. Educação e análise filosófica. São Paulo, Saraiva (trad. Carlos Eduardo Guimarães e Maria Conceição Guimarães), 1979. p. 130.
- PFROMM NETTO, Samuel. Psicologia da aprendizagem e do ensino. São Paulo, EPU/EDUSP, 1960. p. 6.
- SCHEFFLER, Israel. El Lenguaje de la Educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1970.
- SMITH, B.O. & ENNIS, R.H. Lenguaje y Conceptos en la Educación. Buenos Aires, El Ateneo, 1971.
- TABA, Hilda. Curriculum Development: Theory and Practice. New York, Harcourt Brace & World, 1962.
- TANNER, Daniel. Secondary curriculum - Theory and development. New York, McMillan, 1941.
- TAYLOR, Lester D. Probability and mathematical statistics. New York, Harper & Row, Publishers, 1974, p.118.
- THURSTONE, L. Mutiple factor analysis. Chicago, University of Chicago Press, 1974.
- TORRANCE, E.D. Orientación del talento creativo. Buenos Aires, Troquel, 1969.
- TYLER, Ralph W. Princípios Básicos de Currículos e Ensino. Porto Alegre, Globo, 1974. p. 56-57.
- VOGEL, Ezra F. Japan as number one: Lessons for America. Cambridge, Harvard Univ. Press, 1979.
- WEHLAGE, Gary & ANDERSON, Eugene M. Social Studies Curriculum in Perspective: a Conceptual Analysis. New Jersey, Prentice-Hall, 1972.
- WHITFIELD, R.C. Disciplines of the Curriculum. New Jersey, McGraw-Hill, 1971. p. 13.
- WILSON, John A.R. et al. Psychological Foundations of Learning and Teaching. New York, McGraw-Hill, 1974.
- WINGFIELD, A. & BYRNES, D.L. The Psychology of Human Memory. New York, Academic, 1981.
- WISE, W.M. Who Teaches the Teachers? In: LEE, C.B.T. Improving College Teaching. Washington, D.C., American Council on Education, 1967.

XAVIER, A.C. de R. & TRAMONTIN, R. Perspectivas do ensino superior no sistema educacional brasileiro. Educação brasileira. 1978. p. 201-212.

YAMANE, Taro. Elementary sampling theory. Englewood Cliffs, New Jersey. Prentice - Hall Inc., 1967, p.98.

BIBLIOGRAFIA: ARTIGOS E PERIÓDICOS

BEN-DAVID, Joseph. O papel do cientista na sociedade: um estudo comparativo. Apud: ARAÚJO, Braz J. Em torno de um conceito atual de universidade. Revista da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987 (5), jun. p. 22.

BURKE, C.D. & STONE, D.C. A research-based learning process model for developing and evaluating teacher education curricula. The Journal of Teacher Education, 1975, XXVI (3). p. 235-41.

CERQUEIRA NETO, E.P. O recurso tempo no processo de inovação tecnológica. Apud: ARAÚJO, Braz J. Em torno de um conceito atual de universidade. Revista da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987 (5), jun. p. 22.

COLE, Robert E. The Japanese lesson in quality. Technology Review. 2, julho, 1981. p. 29-40.

CONANT, Jeffrey S. & MOKWA, Michel P. Confronting Marketing Management Reality: A Design and Instructional Strategy for an Intermediate Course. Journal of Marketing Education. Fall. 1987. p. 21.

PERONTO, A.L. The abilities and patterns of behavior of good and poor teachers. Journal of Experimental Education. 1961, 30 (1). p. 88-98.

FOLHA DE S. PAULO. Treinamento supre falhas do mercado. São Paulo, Editora Folha da Manhã, ed. 5/dezembro/1990. p.4.

GAGE, N.L. Paradigms for research on teaching. In: GAGE, N.L. Handbook of research on teaching. Chicago, Rand MacNally & Co. 1967.

GALE, L.E. & POL, G. Competence: a definition and conceptual scheme. Educational Technology. 1975, 15, nº 6.

GIANNOTTI, J.A. O debate da competência na universidade. Apud: ARAÚJO, Braz J. Em torno de um conceito atual de universidade. Revista da Universidade de São Paulo. São Paulo, 1987, (5), jun. p. 22.

HUNT, Shelby D. et al. Marketing Education and Marketing Success: Are They Related? Journal of Marketing Education. Summer. 1986. p. 2.

- KOTLER, Philip & FAHEY, Liam. The world's champion marketers: the Japanese. The Journal of Business Strategy 3., summer, 1982. p. 3-13.
- LINDSEY, N. Performance-based teacher education: examination of a slogan. The Journal of Teacher Education, 1973, XXIV (3). p. 180-6.
- MORRISON, D.G. An interpretation of discriminant analysis. Journal of Marketing Research, 27: 140-43, Winter, 1974.
- Newman, William H. Consideraciones sobre algunas experiencias recientes en los programas para formación de recursos humanos. In: Informe de la Conferencia de las Naciones Unidas sobre Desarrollo Industrial. Santiago, 1980. p. 295-310.
- Nogata, Kiyoshi. Training and developing middlemen and their staff. In: Annals of the Mitsubishi management seminar. Hakone, 1981. p. 114-152.
- REVISTA EXAME. As notas baixas dos cursos de administração. São Paulo, Abril, ed. 459, ano 22, nº 16, 8/agosto/1990. p. 45.
- REVISTA EXAME. A vez dos traders, os executivos da moda. São Paulo, ed. de 5/setembro/1984. p.39.
- SANDLER, Dennis & KAMINS, Michael A. Cognitive and Affective Dimensions of Educational Objectives: Scale Development and Measurement. Journal of Marketing Education. Fall. 1987. p. 52.
- VOGEL, Ezra F. Guide-free enterprise in Japan. Harvard Business Review. 56, maio-junho, 1978 p. 161-170.

BIBLIOGRAFIA: OUTRAS PUBLICAÇÕES

- ADMINISTRADOR PROFISSIONAL. E os nossos currículos? São Paulo, Conselho Regional de Técnicas em Administração - 8ª Região. V, nº 34, mar/1984, p. 4-5.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria da Educação Superior. Catálogo das instituições de ensino superior. Brasília, 1983. p.476.
- BUSH, N.E. New directions for research and development in teacher education. Memorandum nº 32. Stanford Center of Research and Development in Teaching, May, 1969.
- COMITÊ JAPONÊS PARA O DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Anais das reuniões de Kawisawa. Tóquio, 1981, 322 p.

DRUCKER, Peter F. Japan gets ready for tougher times.
Fortune, nov., 1980. 180 p.

Encyclopedia of Educational Research. New York, McMillan, 1941.

GRISI, Raphael. Pedagogia e utopia: o problema do método didático universal. Tese de livre-docência. São Paulo, Universidade de São Paulo, 1952. p.254-5.

KRASILCHIC, Myriam. O Ensino da Biologia em São Paulo: Fases de Renovação. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, 1972. p. VII.

MARTINS, G. Andrade. As atividades de marketing nas instituições de ensino superior (um estudo na região da Grande São Paulo). Tese de doutoramento. Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1986. 200 p.

MORAES, V.P. de. Treinamento e desempenho de professor em variáveis fundamentais do ensino. Dissertação de mestrado, UFRGS, 1975, p. 20.

ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT.
Paris, Documento sobre política de recursos humanos do Japão. Paris, 1973. p. 110.

PASTORE, José. Recursos humanos e ensino superior. Conferência proferida no Seminário sobre Ensino Superior. Comissão de Educação e Cultura. Câmara dos Deputados, Brasília, 1977 (mimeografado).

TREVISAN, Gloria Della Mônica. As atividades profissionais dos bacharéis em administração graduados pela Universidade de São Paulo. Dissertação de mestrado. Faculdade de Economia e Administração da Universidade de São Paulo, 1977.

UNESCO. Rapport général sur la formation des enseignants. Paris, 1970.

ANEIOS

INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

INTRUMENTO DE COLETA Nº 1

DADOS DA EMPRESA:

Nome: _____

Endereço: _____

Ramo de Atividade: _____

DADOS DO ENTREVISTADO:

Nome: _____ Fone: _____

DADOS DA ENTREVISTA

Início: _____ Data: _____

Término: _____

OBSERVAÇÕES PARA CRÍTICA DOS DADOS:

ENTREVISTADOR:

VERIFICADOR:

Bloco 1 - Dados Pessoais

1. Que cargo o Sr. ocupa atualmente? _____
 2. Há quanto tempo? _____
 3. Quais outros cargos que ocupou na Área de Marketing em sua carreira profissional? E por quanto tempo esteve em cada um deles?

 4. Qual a sua idade? _____
 5. Possui superior completo?
() Sim Qual? _____
() Não Ano de formatura: _____
- *Se a resposta for não, então vá para a questão 9

Bloco 2 - Aspectos Cognitivos

6. A seu ver, que disciplinas foram importantes na sua formação universitária. Favor considerar ao responder esta questão aquelas disciplinas que mais contribuíram para sua formação.

7. Além da formação universitária, o Sr. possui cursos de Pós-Graduação?

<u>Cursos</u>	<u>Área</u>	<u>Término</u>
<u>Especialização</u>		
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

<u>Cursos</u>	<u>Área</u>	<u>Término</u>
<u>Mestrado</u>		
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____
<u>Doutorado</u>		
_____	_____	_____
_____	_____	_____
_____	_____	_____

8. Nestes cursos de pós-graduação, que disciplinas de Marketing mais contribuíram para a sua ascensão profissional. Por favor, considere para a resposta aquelas que mais contribuíram para sua carreira:

a. No início de sua carreira

b. No estágio intermediário de sua carreira

c. No momento atual

9. Além dos estudos formais citados nas questões anteriores, quais outros (cursos, treinamento, estágios, etc) o Sr. realizou que tivesse(m) contribuído decisivamente para sua ascensão profissional? Por favor, considere para a resposta aqueles cursos, treinamentos, estágios realizados, no:

a. Início de sua carreira

b. No estágio intermediário

c. No momento atual

Bloco 3 - Habilidades e Atitudes

10. Agora, pensando nas habilidades contidas no Cartão A, por favor, identifique aquelas que foram mais exigidas nos cargos ocupados no início, no estágio intermediário e no momento atual de sua carreira em Marketing.

ATITUDES E HABILIDADES EXIGIDAS NO	INÍCIO	MEIO	MOMENTO ATUAL
CONHECIMENTOS TÉCNICOS/TEÓRICOS			
HABILIDADES TÉCNICAS ESPECÍFICAS			
CONHECIMENTOS TÉCNICOS ESPECÍFICOS			
DISPOSIÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO			
DISPOSIÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRA- BALHO			
DISPOSIÇÃO PARA O CONTROLE DO PLANE- JADO			
UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS			
CAPACIDADE DE REALIZAÇÃO			
COORDENAÇÃO DE ATIVIDADES DIVERSAS			
COMUNICAÇÃO			
ADAPTAÇÃO À EMPRESA			
COORDENAÇÃO DE REUNIÕES			
PERSUAÇÃO			
DESEJO DE ACESSO E PENETRAÇÃO			
FALAR EM PÚBLICO			
SOCIABILIDADE NO TRABALHO			
INICIATIVA			
INDEPENDÊNCIA			
CAPACIDADE DE ANÁLISE			
CAPACIDADE DE SÍNTESE			
PRECISÃO/RIGOR			
CRIATIVIDADE			
FLEXIBILIDADE			
LIDERANÇA			
DESEMPENHO SOCIAL			
NEGOCIAÇÃO			
OUTRA (ESPECIFICAR)			
OUTRA (ESPECIFICAR)			

11. Pensando, ainda, nas habilidades e atitudes mencionadas na pergunta anterior, por favor, indique o principal lugar onde o Sr. as desenvolveu: Se em cursos de Pós-Graduação; se em outros cursos, estágios ou treinamentos ou se durante o exercício profissional. Entrevistador: cite um a um os talentos mencionados na PG.

ATITUDES E HABILIDADES EXIGIDAS NO	INÍCIO	MEIO	MOMENTO ATUAL
CONHECIMENTOS TÉCNICOS/TEÓRICOS			
HABILIDADES TÉCNICAS ESPECÍFICAS			
CONHECIMENTOS TÉCNICOS ESPECÍFICOS			
DISPOSIÇÃO PARA O PLANEJAMENTO DO TRABALHO			
DISPOSIÇÃO PARA A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO			
DISPOSIÇÃO PARA O CONTROLE DO PLANEJADO			
UTILIZAÇÃO DOS RECURSOS			
CAPACIDADE DE REALIZAÇÃO			
COORDENAÇÃO DE ATIVIDADES DIVERSAS			
COMUNICAÇÃO			
ADAPTAÇÃO À EMPRESA			
COORDENAÇÃO DE REUNIÕES			
PERSUAÇÃO			
DESEJO DE ACESSO E PENETRAÇÃO			
FALAR EM PÚBLICO			
SOCIABILIDADE NO TRABALHO			
INICIATIVA			
INDEPENDÊNCIA			
CAPACIDADE DE ANÁLISE			
CAPACIDADE DE SÍNTESE			
PRECISÃO/RIGOR			
CRIATIVIDADE			
FLEXIBILIDADE			
LIDERANÇA			
DESEMPENHO SOCIAL			
NEGOCIAÇÃO			
OUTRA (ESPECIFICAR)			
OUTRA (ESPECIFICAR)			

12. Pensando unicamente nos cargos de Marketing para os quais foram contratados recém-formados, indique, de modo geral, o grau de preparação apresentado pelos candidatos em relação aos requisitos dos cargos, nas áreas apresentadas a seguir:

ÁREAS/ASSUNTOS DE MARKETING	GRAU DE PREPARO DO RECÉM-CONTRATADO				
	MAL PREPARADO	MUITO POUCO PREPARADO	POUCO PREPARADO	BEM PREPARADO	MUITO BEM PREPARADO
GERÊNCIA DE PRODUTO	()	()	()	()	()
ADMINISTRAÇÃO DE VENDAS	()	()	()	()	()
COMPORTAMENTO DO CONSUMIDOR	()	()	()	()	()
TESTE DE PRODUTOS	()	()	()	()	()
POTENCIAL DE MERCADO	()	()	()	()	()
PREVISÃO DE VENDAS	()	()	()	()	()
PROPAGANDA	()	()	()	()	()
SEGMENTAÇÃO DE MERCADO	()	()	()	()	()
PROMOÇÃO DE VENDAS	()	()	()	()	()
SISTEMA DE INFORMAÇÕES DE MARKETING	()	()	()	()	()
PESQUISA E DESENVOLVIMENTO DE PRODUTO	()	()	()	()	()
CONTROLE DE MARKETING	()	()	()	()	()
SERVIÇO A CLIENTES	()	()	()	()	()
ORGANIZAÇÃO DE MARKETING	()	()	()	()	()
DISTRIBUIÇÃO	()	()	()	()	()
TÉCNICA DE VENDAS	()	()	()	()	()
TRANSPORTE	()	()	()	()	()
RELAÇÕES PÚBLICAS	()	()	()	()	()
PLANEJAMENTO DE MARKETING	()	()	()	()	()
IMPORTAÇÃO E EXPORTAÇÃO	()	()	()	()	()
FIXAÇÃO E REAJUSTE DE PREÇOS	()	()	()	()	()
APROVAÇÃO DE CRÉDITO	()	()	()	()	()
AUDITORIA DE MARKETING	()	()	()	()	()
SE OUTRAS, EXPLIQUE:					

Bloco 4 - Sugestão

13. Finalmente, quais são as suas recomendações e sugestões visando aprimorar o ensino de Marketing nas escolas brasileiras.

Entrevistador: Explore. Ao final agradeça a participa
ção do respondente.

This image shows a single sheet of white paper with horizontal blue or grey ruling lines. The lines are evenly spaced and run across the width of the page. There are approximately 20 lines visible. The paper appears slightly aged or off-white. There are some very faint, small dark spots scattered across the surface, possibly dust or minor imperfections in the paper. No text or other markings are present on the page.

5.7.2. Dirigido a Professores

PROJETO DE EDUCAÇÃO EM MARKETING

INSTRUMENTO DE COLETA Nº 2

QUESTIONÁRIO Nº

CRÍTICA: _____

ENTREVISTA: DATA _____ INÍCIO: _____ TÉRMINO: _____

ENTREVISTADOR: _____

VERIFICADOR: _____

A) DADOS DE CLASSIFICAÇÃO DA INSTITUIÇÃO

NOME COMPLETO DA INSTITUIÇÃO: _____

ENDEREÇO: _____

CEP: _____ FONE: _____

PESSOA CONTATADA: _____

FUNÇÃO: _____

MELHOR HORÁRIO PARA CONTATOS ADICIONAIS, SE NECESSÁRIOS

B) CURSOS SUPERIORES OFERECIDOS:

GRADUAÇÃO: _____

PÓS-GRADUAÇÃO: _____

C) ANÁLISE DA ESTRUTURA CURRICULAR

SEMESTRE

DISCIPLINA

CURSO:

PERÍODO:

	SEMESTRE	DISCIPLINA
CURSO:	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
PERÍODO:	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

	SEMESTRE	DISCIPLINA
CURSO:	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
PERÍODO:	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____
	_____	_____

D) ANÁLISE DA DISCIPLINA

NOME DA DISCIPLINA: _____

CURSO _____

CARGA HORÁRIA: _____ **PERÍODO:** _____

1. Objetivos:

2. Programa:

3. Metodologia de Ensino:

4. Critérios de Avaliação:

5. Bibliografia:

6. Professor(es) Responsável(is):

E) DADOS SOBRE O PROFESSOR

NOME: _____

END. COML.: _____

CEP: _____ FONE: _____

END. RES.: _____

CEP: _____ FONE: _____

F) FORMAÇÃO ACADÊMICA

	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUIÇÃO:	_____ _____ _____	_____ _____ _____
GRAU OBTIDO:	_____ _____ _____	_____ _____ _____
ANO DE CONCLUSÃO:	_____ _____ _____	_____ _____ _____

G) ATIVIDADE DE MAGISTÉRIO

	GRADUAÇÃO	PÓS-GRADUAÇÃO
INSTITUIÇÃO:	_____ _____ _____	_____ _____ _____
CURSO:	_____ _____ _____	_____ _____ _____
ANO DE INÍCIO:	_____ _____ _____	_____ _____ _____

H) EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL/OCUPAÇÃO ATUAL
ORGANIZAÇÃO NA QUAL TRABALHA ATUALMENTE

NOME DA EMPRESA: _____

ENDEREÇO: _____

TÍTULO CARGO: _____

BIBLIOTECA FEA/USP
DOAÇÃO

Procedência SBD/ATENDIMENTO AO

USUÁRIO

Data 23 / 05 / 07