

**UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ**  
**Camilla Nóbrega Cusatis Andrade**

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE MARKETING:**  
Avaliação dos aspectos formativos do ensino superior

**Taubaté – SP**

**2015**

**Camilla Nóbrega Cusatis Andrade**

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE MARKETING:  
Avaliação dos aspectos formativos do ensino superior**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-Graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e Administração da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Gestão de Recursos Socioprodutivos

Orientador: Prof. Dra. Mônica Franchi Carniello  
Prof. Dra. Elvira Aparecida Simões de Araujo

**Taubaté – SP**

**2015**

**CAMILLA NÓBREGA CUSATIS ANDRADE**

**A FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE MARKETING:  
Avaliação dos aspectos formativos do ensino superior**

Dissertação apresentada para obtenção do título de mestre em Gestão e Desenvolvimento Regional do Programa de Pós-graduação em Administração do Departamento de Economia, Contabilidade e administração da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Gestão de Recursos Socioprodutivos

**Data: 15 de maio de 2015**

**Resultado:** \_\_\_\_\_

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dra. Mônica Franchi Carniello**

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

**Prof. Dra. Elvira Aparecida Simões de Araujo**

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

**Prof. Dra. Viviane Fushimi Velloso**

Universidade de Taubaté

Assinatura \_\_\_\_\_

**Prof. Dr. Luis Fernando Zulietti**

Fundação Armando

Assinatura \_\_\_\_\_

Álvares Penteado (FAAP)

*A Educação não  
transforma o mundo.  
A Educação muda às pessoas.  
Pessoas transformam o mundo.*  
**Paulo Freire**

*Marketing é a minha Religião.*

É, e sempre será,  
tudo por você,  
Maria Clara

## **AGRADECIMENTOS**

Sempre e primeiramente a Deus, por suas bênçãos, a oportunidade, pela pessoa que eu sou e pela pessoa melhor que eu possa ser amanhã.

Ao meu marido, pelo seu incentivo, seu apoio e seu reconhecimento em todos os momentos.

À minha mãe por seu amor atemporal que me incentiva a cada olhar de admiração que ela lança sob meus passos.

Aos meus amigos que nunca se ausentaram, sempre me estimularam e estiveram por perto mesmo que muitas vezes de maneira virtual. Em especial a Edith Wagner, mais que uma amiga e tutora, uma profissional brilhante que me inspira e motiva.

A todos os respeitados e inspiradores profissionais entrevistados, que me proporcionaram verdadeiras aulas sobre Marketing.

À querida orientadora e professora Dra. Monica. Eu nunca esquecerei que, no momento de maior angústia desse trabalho, você me mostrou o melhor caminho. Obrigada por confiar em mim e principalmente por acreditar no trabalho que eu sempre sonhei em desenvolver. Tenha certeza absoluta que foi essa confiança que me ajudou a concretizá-lo.

À querida mamãe, orientadora e amiga professora Dra. Elvira. Em momentos tão difíceis, você segurou minha mão e me ajudou a acreditar que tudo daria certo. Sempre me lembrarei do seu olhar de admiração, que me mostrava que o caminho estava correto. Suas palavras doces, seus puxões de orelha, seus incentivos e principalmente sua amizade, eu certamente levarei para toda vida.

Agradeço também à UNITAU, pela estrutura e a competência do corpo docente desse curso.

E, por fim, agradeço àquela que, mesmo sem entender a minha ausência e minhas horas de estudo, sorria e corria para os meus braços, num abraço reconfortante. Num abraço de verdadeiro amor. É, e sempre será, tudo por ela! Maria Clara.

## RESUMO

A formação profissional muitas vezes inicia-se na universidade, fonte de competências para inserir-se no mercado de trabalho, no qual não somente os aspectos técnicos, mas também embasamentos humanitários e sociais são fundamentais para a formação do profissional do futuro. No entanto, alguns ambientes, ainda não tão explorados pela ciência e pesquisas no Brasil, limitam o papel das Instituições de Ensino Superior (IES) a uma formação tecnicista. Isso acontece com a área de Marketing que, devido à falta de conhecimento e disseminação adequada de seus conceitos, traz obstáculos à formação do estudante universitário. Para agravar a situação, a área não é regulamentada como profissão, sofrendo interpretações e inferências de outras áreas do saber, tais como Administração de Empresas e Comunicação Social. Por isso, o objetivo desse trabalho foi de compreender os processos formativos dos cursos superiores de Marketing em face das demandas profissionais requeridas pelo mercado, e, após essa análise, sugerir perfis de competências (conhecimentos, habilidade e atitudes) que auxiliem na formação profissional. Essa pesquisa teve abordagem qualitativa e quantitativa e, inicialmente, buscou-se a análise bibliográfica para fundamentar as reflexões necessárias sobre o tema. Posteriormente, a pesquisa passou para análise documental em Instituições de Ensino Superior que oferecem o curso de Marketing. Por fim, um estudo de campo foi realizado por meio de entrevistas, o qual levantou informações com profissionais da área para que se pudesse ter uma visão das necessidades do mercado. Como resultado desse estudo, obteve-se uma perspectiva clara das lacunas na formação do egresso, e o conjunto de competências profissionais requeridas pelo mercado. Esse resultado possibilita ainda a aplicabilidade em novos projetos pedagógicos.

Palavras Chave: Marketing. Formação Profissional. Educação.

## **ABSTRACT**

### **MARKETING PROFESSIONAL TRAINING: Evaluation of the training aspects of Higher Education**

Vocational training often begins at university and is the source of the competence needed in order to get prepared for the work place, in which not only the technical aspects, but also the humanitarian and social basis are crucial to the formation of the future professional. Some environments, however, have not been explored by science and research in Brazil yet, limiting the role of Higher Education Institutions (HEI) to a technical one. This happens in the Marketing area due to a lack of knowledge and the incorrect dissemination of its concepts, and so brings obstacles to the university student formation. The fact that this area is not regulated and so suffers from misinterpretation and interferences of other areas, such as Business and Social Communication, just makes the situation worse. Because of that, the objective of this work was to understand the formative process of university marketing courses, facing the professional demands required from the market, and, after this analysis, suggest competence roles, skills and attitudes to help the profession formation. This research project had a qualitative and quantitative approach, and first, it went through bibliographical analysis in order to justify the reflections necessary on the subject. Secondly, the research went through document analysis in higher education institutions that offer Marketing courses. Finally, a field study, through interviews which obtained information from professionals in the area, was carried out, so that we could have a vision of the market necessities. As a result of this study, a clear perspective of gaps in the student's professional formation and the competences required by the market were obtained. It is also possible to use the results from this work in other pedagogical projects.

Keywords: Marketing. Vocational Training. Education.



## LISTA DE TABELAS

|  |    |
|--|----|
| <b>Tabela 1</b> - Distribuição de matrículas de graduação presencial e população da faixa etária de 18 a 24 anos.                  | 43 |
| <b>Tabela 2</b> - Distribuição geográfica das IES, matriculados e concluintes no ensino superior                                   | 44 |
| <b>Tabela 3</b> - Número de cursos participantes por região e categoria Administrativa   | 64 |
| <b>Tabela 4</b> - Número de estudantes concluintes por região e categoria Administrativa   | 65 |
| <b>Tabela 5</b> - Estatísticas básicas da prova por região   | 65 |
| <b>Tabela 6</b> - Estatísticas básicas do componente de conhecimento específico, por região  | 66 |
| <b>Tabela 7</b> - Estatísticas básicas das questões objetivas do componente de conhecimento específico, por região                 | 66 |
| <b>Tabela 8</b> - Classificação de questões segundo índice de facilidade   | 67 |
| <b>Tabela 9</b> - Classificação de questões segundo índice de discriminação  | 67 |
| <b>Tabela 10</b> - Índice de facilidade e índice de discriminação das questões objetivas do componente de conhecimento específico. | 68 |
| <b>Tabela 11</b> - Estatísticas básicas das questões discursivas do componente de conhecimento específico, por regiões             | 68 |

## LISTA DE GRÁFICOS

|   |     |
|---|-----|
| <b>Gráfico 1</b> - População no Brasil, número de matriculados e pessoas que já concluíram o ensino superior. | 42  |
| <b>Gráfico 2</b> - Número de ingressantes, vagas, concluintes e matrículas no ensino superior.                | 43  |
| <b>Gráfico 3</b> - Renda da População no Brasil, por faixa etária, sem curso superior.                        | 45  |
| <b>Gráfico 4</b> - Renda da População no Brasil, por faixa etária, com curso superior                         | 45  |
| <b>Gráfico 5</b> - Distribuição dos conceitos   | 70  |
| <b>Gráfico 6</b> - Participantes da Pesquisa IBM  | 92  |
| <b>Gráfico 7</b> - Falta de preparo   | 93  |
| <b>Gráfico 8</b> - Impacto Esperado   | 93  |
| <b>Gráfico 9</b> - Medidas para determinar o sucesso  | 94  |
| <b>Gráfico 10</b> - Influências significativas no Mix de Marketing  | 95  |
| <b>Gráfico 11</b> - Habilidades para o sucesso profissional   | 96  |
| <b>Gráfico 12</b> - Cursos de tecnologia em Marketing   | 112 |
| <b>Gráfico 13</b> - Cursos de Bacharelado em Marketing  | 114 |
| <b>Gráfico 14</b> - Cursos de bacharelado em Propaganda e Marketing   | 115 |

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Quadro 1</b> - Funções Mercadológicas                                 | 23  |
| <b>Quadro 2</b> - Evolução da Comercialização                            | 27  |
| <b>Quadro 3</b> - Cronologia do Marketing (1900 a 1990)                  | 31  |
| <b>Quadro 4</b> - Cronologia do Marketing (1990 a dias atuais)           | 32  |
| <b>Quadro 5</b> - Cronologia de Marketing no Brasil                      | 34  |
| <b>Quadro 6</b> - Formas de acesso ao ensino superior                    | 41  |
| <b>Quadro 7</b> - Construção do Projeto Pedagógico                       | 56  |
| <b>Quadro 8</b> - Itens avaliados pelo SINAES                            | 61  |
| <b>Quadro 9</b> - Habilidade Acadêmica e Competência Profissional        | 62  |
| <b>Quadro 10</b> - Conceito de Competência                               | 71  |
| <b>Quadro 11</b> - Contextos do educador                                 | 85  |
| <b>Quadro 12</b> - Capacidades aplicadas em processos de melhoria        | 90  |
| <b>Quadro 13</b> - Competências de um Líder Vigilante                    | 91  |
| <b>Quadro 14</b> - Áreas a serem melhoradas                              | 92  |
| <b>Quadro 15</b> - Diferenciação do profissional de Marketing            | 96  |
| <b>Quadro 16</b> - Exemplos de disciplinas                               | 105 |
| <b>Quadro 17</b> - Análise de Conteúdo                                   | 108 |
| <b>Quadro 18</b> - Pontos para Análise de Conteúdo                       | 108 |
| <b>Quadro 19</b> - Categorização das Competências                        | 110 |
| <b>Quadro 20</b> - Lacunas do Profissional recém egresso da universidade | 117 |
| <b>Quadro 21</b> - Definição de Marketing                                | 120 |
| <b>Quadro 22</b> - Definição de Marketing para o mercado                 | 121 |
| <b>Quadro 23</b> - Expectativa do profissional                           | 123 |
| <b>Quadro 24</b> - Expectativa dos cursos                                | 124 |
| <b>Quadro 25</b> - Avaliação do mercado                                  | 126 |
| <b>Quadro 26</b> - Exigências do mercado                                 | 127 |
| <b>Quadro 27</b> - Qualificação Profissional                             | 129 |
| <b>Quadro 28</b> - Solidificar conhecimentos                             | 130 |
| <b>Quadro 29</b> - Diferentes Formações                                  | 132 |
| <b>Quadro 30</b> - Competência Profissional                              | 133 |
| <b>Quadro 31</b> - Conhecimento, Habilidades e Atitudes                  | 135 |
| <b>Quadro 32</b> - Competências que diferenciam um profissional          | 138 |
| <b>Quadro 33</b> - Expectativa ao contratar um profissional de Marketing | 139 |
| <b>Quadro 34</b> - Faculdade que se graduou                              | 141 |

## LISTA DE FIGURAS

|  |     |
|--|-----|
| <b>Figura 1</b> - Integração das Funções Mercadológicas                      | 24  |
| <b>Figura 2</b> - O processo de Marketing                                    | 25  |
| <b>Figura 3</b> - Competências fonte de Valor para o indivíduo e Organização | 72  |
| <b>Figura 4</b> - Competências do profissional                               | 73  |
| <b>Figura 5</b> - Consulta IES   | 105 |
| <b>Figura 6</b> - Resumo esquemático das fases de análise de conteúdo        | 109 |
| <b>Figura 7</b> - Lacunas do Profissional recém-egresso da universidade      | 119 |
| <b>Figura 8</b> - Definição de Marketing                                     | 122 |
| <b>Figura 9</b> - Percepções do Mercado                                      | 128 |
| <b>Figura 10</b> - Qualificação Profissional                                 | 131 |
| <b>Figura 11</b> - Diferentes formações                                      | 132 |
| <b>Figura 12</b> - Competência Profissional                                  | 134 |
| <b>Figura 13</b> - Conhecimento, Habilidades e Atitudes                      | 137 |
| <b>Figura 14</b> - Competências que diferenciam um profissional de Marketing | 139 |
| <b>Figura 15</b> - Expectativa ao contratar um profissional de Marketing     | 140 |
| <b>Figura 16</b> - Mapa de Percepção dos entrevistados                       | 142 |
| <b>Figura 17</b> - Mapa de Percepção das competências                        | 144 |

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| 1.INTRODUÇÃO                                | 15  |
| 1.1 PROBLEMA                                | 16  |
| 1.2 OBJETIVOS                               | 16  |
| 1.3 DELIMITAÇÃO DO TEMA                     | 17  |
| 1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO                    | 17  |
| 1.5 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO                  | 19  |
| 2. REVISÃO DE LITERATURA                    | 20  |
| 2.1. MARKETING                              | 20  |
| 2.1.1 CONCEITUAÇÃO DO MARKETING             | 20  |
| 2.1.2 EVOLUÇÃO DO MARKETING                 | 26  |
| 2.1.3 EVOLUÇÃO DO MARKETING NO BRASIL       | 32  |
| 2.1.4 O ENSINO DE MARKETING                 | 35  |
| 2.2 EDUCAÇÃO                                | 37  |
| 2.2.1 O CRESCIMENTO DO ENSINO SUPERIOR      | 41  |
| 2.2.2 DIRETRIZES CURRICULARES               | 46  |
| 2.2.3 A RELEVÂNCIA DO PROJETO PEDAGÓGICO    | 54  |
| 2.2.4 AVALIAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR          | 58  |
| 2.3. DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL           | 70  |
| 2.3.1 COMPETÊNCIAS                          | 71  |
| 2.3.2 PEDAGOGIA POR COMPETÊNCIAS            | 74  |
| 2.3.3 FORMAÇÃO PROFISSIONAL                 | 79  |
| 2.3.4 FORMAÇÃO DO PROFISSIONAL DE MARKETING | 86  |
| 2.3.5 DESAFIOS DO PROFISSIONAL DE MARKETING | 89  |
| 3. MÉTODO                                   | 98  |
| 3.1 TIPO DE PESQUISA                        | 98  |
| 3.2 ÁREA DE REALIZAÇÃO, POPULAÇÃO E AMOSTRA | 100 |
| 3.3. INSTRUMENTO                            | 103 |
| 3.3.1 MODELO DO INSTRUMENTO                 | 103 |
| 3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE        | 104 |
| 4. RESULTADOS E DISCUSSÃO                   | 111 |
| 4.1 ANÁLISE DOS CURSOS                      | 111 |

|  |     |
|--|-----|
| 4.1.1 CURSOS DE TECNOLOGIA EM MARKETING      | 111 |
| 4.1.2 CURSOS DE BACHARELADO EM MARKETING     | 113 |
| 4.1.3 CURSOS DE PROPAGANDA E MARKETING       | 114 |
| 4.2 PESQUISA DE CAMPO                        | 115 |
| 4.2.1 PERGUNTA DESENCADEADORA                | 116 |
| 4.2.2 CONCEITOS DE MARKETING                 | 117 |
| 4.2.3 EXPECTATIVAS DO MERCADO E DA GRADUAÇÃO | 122 |
| 4.2.4 SUFICIÊNCIA DO CURSO UNIVERSITÁRIO     | 129 |
| 4.2.5 CURSOS OFERECIDOS PELO MERCADO         | 131 |
| 4.2.6 COMPETÊNCIA PROFISSIONAL               | 133 |
| 4.2.7 EXPECTATIVA DA EMPRESA                 | 139 |
| 4.2.8 IMPORTÂNCIA DO NOME DA IES             | 140 |
| 4.3 PRINCIPAIS ANÁLISES                      | 141 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS                      | 146 |
| REFERÊNCIAS                                  | 150 |

## 1. INTRODUÇÃO

O processo de formação e profissionalização constitui um sistema complexo, em que múltiplos atores e variados dispositivos de formação intervêm na concepção de um plano de formação. A realidade atual da educação deve considerar também as novas demandas de formação e qualificação profissional, em um tempo de grande produção de conhecimento e disponibilização de informações, inserida em um ambiente de alta complexidade, em que o papel formativo não se restringe mais somente à universidade.

Somado a isso, as Diretrizes Curriculares do Ministério da Educação estimulam que a formação seja baseada em interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, com movimentos coordenados e colaborativos de diferentes áreas do saber.

E isso não é diferente na formação do profissional de Marketing, tema de estudo dessa pesquisa. Esse profissional necessita, no mínimo, de sólidos conhecimentos técnicos e práticos da área, acrescentando-se uma visão holística da organização, oriundos da formação multidisciplinar da área de administração de empresas. Além disso, adicionam-se as habilidades e competências gerenciais relativas ao comportamento humano, liderança e trabalho em equipe, entre outras. Por isso, projetos pedagógicos de curso precisam conjugar várias lógicas – a do mundo organizacional e empresarial; a do estudante; a da instituição –, em um modelo cujo os indivíduos são autores e condutores de sua profissionalização, cientes das exigências da sociedade, empresas e organizações.

Nesse complexo ambiente, encontra-se outro obstáculo para o processo de formação: a falta de conhecimento do que é Marketing. Tal obstáculo limita a atuação do profissional e prejudica uma formação acadêmica eficaz.

Por isso, o objetivo desse trabalho é contextualizar como se dá a formação do profissional de Marketing no Brasil, apresentando o desenvolvimento do processo de aprendizagem e identificando possíveis lacunas que interferem nessa gestão. Para isso, pretende-se avaliar se o que é oferecido em cursos universitários corresponde às necessidades requeridas para o exercício da profissão diagnosticadas por uma pesquisa de campo com profissionais de mercado.

Com essa intenção, pretende-se finalmente propor competências, por meio dos conhecimentos, habilidades e atitudes que auxiliem no debate da formação profissional.

## **1.1 PROBLEMA**

O problema dessa pesquisa surge da dificuldade de conceituação e compreensão do que é Marketing. Com um termo complexo e com diversas funções atribuídas, o equívoco inicial ocorre até mesmo em IES, que podem estar formando profissionais para o mercado sem a devida capacitação para o exercício da profissão. Portanto, partindo desse contexto, busca-se responder à seguinte pergunta: Quais são as lacunas entre a formação profissional e a demanda dos profissionais de Marketing para atuação no mercado?

## **1.2 OBJETIVOS**

### **1.2.1 Objetivo Geral**

Compreender os processos formativos dos cursos superiores de Marketing e quais demandas profissionais são requeridas pelo mercado, e, após essa análise sugerir perfis de competências (conhecimentos, habilidades e atitudes) que ampliem o debate para se repensar a formação do profissional de Marketing.

### **1.2.2 Objetivos Específicos**

Para que o objetivo geral dessa pesquisa seja concretizado, propõem-se os objetivos específicos abaixo:

- Relatar o ensino superior no Brasil, com ênfase nos cursos de Marketing, Administração de Empresas e Comunicação Social (foco em Publicidade e Propaganda), em virtude desses dois últimos oferecerem subsídios parciais para a formação do profissional de Marketing;



- Demonstrar por quais formas se dá a formação do profissional de Marketing, nos cursos de Bacharelado e Tecnologia;
- Analisar os aspectos formativos constantes nos projetos pedagógicos por meio de suas grades curriculares propostas pelas IES da cidade de São Paulo;
- Identificar as demandas profissionais requeridas por intermédio de pesquisa exploratória com executivos de Marketing.

### **1.3 DELIMITAÇÃO DO ESTUDO**

O presente estudo destina-se a verificar se os cursos de Marketing (e relacionados a Marketing) oferecidos pelas IES oferecem a formação profissional adequada às necessidades requeridas pelo mercado de trabalho. Não se pretende com essa pesquisa julgar a qualidade dos cursos, a qualidade do corpo docente e até mesmo o preparo e o envolvimento dos discentes na formação acadêmica. Apesar da função das IES não ser somente a formação profissional, mas também a pesquisa e extensão, o foco dessa pesquisa concentra-se apenas na formação de profissionais para o mercado de trabalho.

### **1.4 RELEVÂNCIA DO ESTUDO**

A relevância desse estudo surge, a princípio, pelos equívocos na conceituação do que é Marketing no Brasil.

Raymar Richers (2000, p.12) diz que “Infelizmente, para a grande maioria dos brasileiros, o Marketing não é encarado como meio para aumentar a eficácia da empresa como um todo. E não é por menos, porque, mal entendido como o Marketing é, não merece mais do que isto”. E quando esses valores são propagados pela mídia, passam a ser considerados como verdade pela sociedade.

Parte desse conflito dos conceitos também foi incentivado pelos pensadores de Marketing. Quando Regis McKenna (1991) afirmou que “Marketing é tudo e tudo é Marketing” deu margem a muitas interpretações diferentes, resultando, algumas

vezes, em aspectos muito positivos, mas também em visões distorcidas do que são, de fato, as atividades de Marketing. E esse foi um dos problemas levantados pelos professores da área na pesquisa: “todo mundo passou a achar que fazia Marketing e, pior, que sabia Marketing” (BACELLAR; IKEDA, 2007, p.162). A consequência desses equívocos na conceituação também está no presente meio acadêmico, que é responsável pela formação dos novos profissionais. Bacellar e Ikeda (2007, p.152) afirmam que “no Brasil, a preocupação com o ensino dessa disciplina não aparece de forma tão explícita. A relativa escassez de materiais de pesquisa especificamente voltados para o ensino de Marketing revela, aqui, certo desprestígio em relação à atividade de ensino.”

Esse conflito conceitual também pode ser reflexo de como o conceito de Marketing é expandido nos Estados Unidos e, ainda, tão retraído no Brasil. Permite concluir que os povos são diferentes e que cada um tem traços inconfundíveis e barreiras as quais é preciso se adaptar. Os hábitos e estilos de vida que permitem a evolução da comunicação entre as pessoas (RICHERS, 2000).

Brasil e Estados Unidos são dois países que apresentam semelhanças (dimensões continentais, recursos naturais, potencial agrícola, diversidade de etnias etc.), mas possuem taxas de desenvolvimento muito distintas. E não somos evoluídos não só no Marketing, em outras disciplinas também. Piza (*apud* RICHARDS, 2000) cita: “Nós estamos preocupados em copiá-los ou xingá-los, esquecemos de pensá-los”

Richers (2000, p.9) diz que “Não deveríamos, nem precisaríamos, inventar a roda de novo. Ela funciona tanto aqui quanto lá.”

A questão do desenvolvimento do Marketing no Brasil passa por questões do próprio desenvolvimento do país; mas, conforme o autor:

O que mais diferencia o Brasil de qualquer outro país são os valores: pensamos, agimos e reagimos de maneira menos fria, tendendo mais para o emotivo, até sentimental, e encaramos o que nos oferecem de fora como algo implicitamente superior, mesmo que não seja (RICHERS, 2000, p.9).

Assim, se dá a necessidade dos profissionais brasileiros conseguirem adaptar nossa cultura à realidade de negócios do mundo para conseguirem planejar e executar estratégias de Marketing coerentes com a cultura local.

Por esse motivo, a intenção desse projeto de pesquisa é que a contribuição seja voltada para a prática da profissão, ajudando principalmente as IES a

elaborarem projetos pedagógicos mais coerentes e eficazes para a formação profissional do discente.

## 1.5 ORGANIZAÇÃO DO PROJETO

A pesquisa que resultará no trabalho de dissertação será estruturada em cinco capítulos, descritos abaixo:

- **Capítulo 1** – Elementos iniciais que servem para situar o leitor com a proposta da pesquisa, sendo eles: Introdução, a definição do problema, os objetivos gerais e específicos, a relevância dessa pesquisa, a delimitação do tema e a organização proposta no projeto;
- **Capítulo 2** – Revisão de Literatura – nesse capítulo será apresentada a fundamentação teórica necessária para dar sustentação à pesquisa que será feita. Três temas bases serão retratados: a Educação, onde será apresentado um panorama do ensino superior no Brasil, Projetos pedagógicos, Leis e resoluções; o Marketing, com ênfase na conceituação do que é Marketing, seu histórico; e, por fim, a Formação profissional com aspectos de formação baseado em competências adquiridas;
- **Capítulo 3** – Método – nesse capítulo serão apresentados os métodos científicos escolhidos para a realização da pesquisa.
- **Capítulo 4** – Resultados e Discussão da pesquisa – nesse capítulo serão apresentados os resultados das pesquisas realizadas, a discussão dos resultados e uma análise entre a teoria levantada e a pesquisa.
- **Capítulo 5** – Considerações Finais – nesse capítulo serão apresentadas as conclusões obtidas pelo estudo.

## 2 REVISÃO DA LITERATURA

Conforme Marconi e Lakatos (1992), a pesquisa é um método de pensamento reflexivo, com tratamento científico, e que busca encontrar respostas para questões propostas. Dentro dessa reflexão, pode-se considerar que parte desse caminho é conhecer o que já foi estudado por outros pesquisadores.

Na revisão de literatura deste trabalho, pode-se destacar que os aspectos teóricos já estudados irão servir de fundamentação para discussão dos resultados. A parte teórica deste projeto de pesquisa enfocará três aspectos de grande relevância: Marketing e Educação e Desenvolvimento Profissional.

### 2.1 MARKETING

#### 2.1.1. Conceituação de Marketing

O termo Marketing, apesar de sua jovialidade, já passou por fases distintas e até conflitantes, em todo mundo. Ora dado ênfase nos aspectos de distribuição (em seu primórdio), ora relacionado à transferência de posse de algum bem, esses conflitos foram também apropriados pela definição elaborada pela *American Marketing Association* (AMA), que caracterizava a área como abrangendo todas as atividades que envolviam o fluxo do comércio entre o produtor e o consumidor. Mas essa definição não suportou as críticas, não só vindas da academia, como também do mundo empresarial (RICHERS, 2000).

Maranhão e Motta (2009) apontam que desde 1940 o Marketing busca estabelecer um *status* científico independente da evolução da Administração. Mas essa, ainda sim, é uma abordagem controversa para muitos autores que limitam sua visão em lucrativa e normativa, em contrapartida a autores que defendem o enfoque científico justamente por sua capacidade de análise, ou seja, de descrever, explicar e compreender os fenômenos da área. Mais que ressaltar a legitimidade do Marketing como uma ciência e uma área de conhecimento é uma importante conquista que chancela e qualifica pesquisas e teorias como idôneas e válidas.

A palavra foi traduzida inicialmente no País como Mercadologia, pois Marketing era uma expressão tipicamente americana e a avaliação foi de que não

seria difundida no Brasil. Anos mais tarde, foi adotada em sua forma original, mais incisiva e internacionalmente reconhecida, incorporando muitas atividades e ideias com caráter tão amplo que se torna difícil chegar a apenas uma definição.

Resumidamente, nos dias de hoje, o Marketing envolve a identificação e a satisfação das necessidades humanas e sociais, tendo a função de suprir as necessidades, de maneira lucrativa, como um sistema de troca de valor para as partes. E, como área do conhecimento tem o propósito de contribuir para a gestão empresarial atuando como função administrativa dentro da organização.

De todas as funções administrativas, talvez o Marketing seja a mais difícil de estabelecer seu papel dentro da organização, por ser ao mesmo tempo: Cultura – valores e crenças que impulsionam a organização a exercer um comprometimento em atender as necessidades do consumidor; Estratégia – desenvolvendo estratégias para mudar o ambiente mercadológico, definindo segmentos de mercado e desenvolvendo e posicionando ofertas de bens e serviços; e Tática – todas as atividades de rotina na administração dos produtos, distribuição, comunicação etc (WEBSTER, 1997 *apud* HOOLEY; PIERCY; NICOLAUD, 2011).

Por definição, a *American Marketing Association* (AMA) (2014) apresenta:

Marketing é uma atividade, um conjunto de instituições e processos para criar, comunicar, entregar e trocar ofertas que tem valor para os consumidores, clientes, parceiros e sociedade em geral (AMA, 2014 – livre tradução).

Kotler e Keller (2006, p.4) definem Marketing “como um processo social pelo qual indivíduos e grupos obtêm o que necessitam e desejam por meio da criação, da oferta e da livre troca de produtos e serviços de valor com outros.”

De maneira pragmática, aquele que procura prestar serviços à empresa, para que esta possa penetrar a fundo no mercado e, em última análise, fortalecer sua imagem e vender mais. Nesse sentido, definimos Marketing simplesmente como a intenção de entender e atender o mercado (RICHERS, 2000, p.5).

Por essa razão, Marketing não é uma atividade aleatória e exige um planejamento rigoroso e com princípios éticos fortes, pois as decisões são sempre tomadas em relação à sociedade (consumidora).

A alta exposição da publicidade e propaganda bem como ações de vendas, restringem o conhecimento popular das ações de Marketing somente a essas duas vertentes. Vendas e propaganda são apenas peças de um Mix de atividades de

Marketing – ferramentas que operam juntas para satisfazer as necessidades dos clientes. E essa reflexão já atinge há tempos as definições de Marketing:

Pode-se considerar que sempre haverá a necessidade de vender. Mas o objetivo do Marketing é tornar supérfluo o esforço de venda. O objetivo do Marketing é conhecer e entender o cliente tão bem que o produto ou o serviço seja adequado a ele e se venda sozinho. Idealmente, o Marketing deveria resultar em um cliente disposto a comprar. A única coisa necessária então seria tornar o produto ou o serviço disponível (DRUCKER 1973 *apud* KOTLER;KELLER, 2006, p. 4).

Quanto menos familiar uma pessoa é com o campo do Marketing, mais provavelmente ela irá igualá-lo a propaganda e vendas (WILKIE; MOORE, 1999, p.200 *apud* MARANHÃO; MOTTA, 2009, p. 14).

Mas essa é uma visão simplista de todo o processo de administração de Marketing. A AMA define que Gestão de Marketing é:

O processo de estabelecimento de metas de Marketing para uma organização (considerando os recursos internos e oportunidades de mercado), o planejamento e execução de atividades para atingir os objetivos de suas metas, e medir o progresso em direção a sua realização. O processo está em curso e de forma repetitiva (como dentro de um ciclo de planejamento), para que a organização possa se adaptar continuamente às mudanças internas e externas que criam novos problemas e oportunidades (AMA, 2014 – livre tradução).

De maneira mais direta, Kotler e Keller (2006, p.4) definem a Administração do Marketing como: a arte e a ciência da escolha de mercados-alvo e da captação, manutenção e fidelização de clientes por meio da criação, da entrega e da comunicação de um valor superior para o cliente.

Richers (2000) cita dois aspetos primordiais dentro da prática administrativa do Marketing: a responsabilidade das funções administrativas (Marketing Management) e a abordagem sistêmica, que se preocupa com a integração ordenada entre os fatores que participam do processo mercadológico.

Diante dessa concepção, Richers (1978) define quatro funções mercadológicas dentro do processo, conforme quadro 1:

|                  |  |
|------------------|--|
| <b>Análise</b>   | É o processo contínuo de investigação das condições que determinam a localização, a natureza, o tamanho, a direção e a intensidade das forças vigentes no mercado.       |
| <b>Adaptação</b> | Envolve as atividades que visam ajustar as características dos produtos (ou serviços) às forças vigentes do mercado  |
| <b>Ativação</b>  | Abrange as atividades que visam a criação das utilidades de tempo, local e posse de um produto ou serviço.   |
| <b>Avaliação</b> | É o confronto periódico entre metas e resultados de mercadização, baseados em padrões de controle, com o intuito de facilitar a racionalização do sistema mercadológico. |

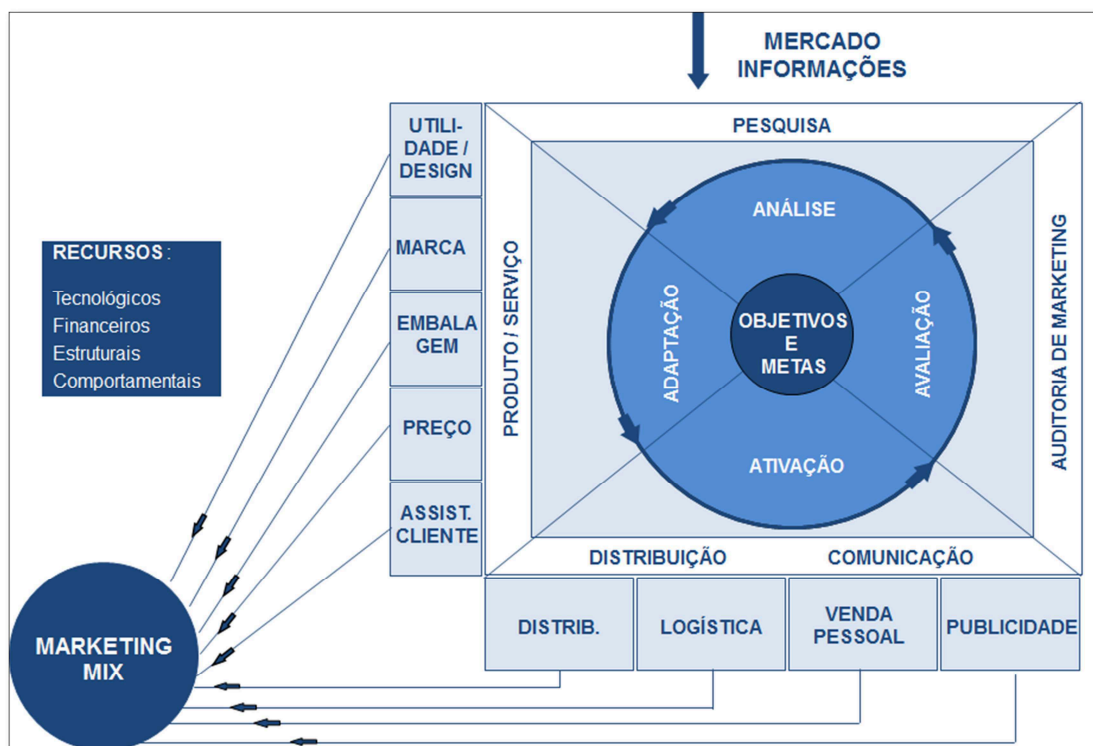
**Quadro 1:** Funções Mercadológicas

**Fonte:** Richers (1978, p.25-26)

Por isso, no complexo ambiente competitivo, o profissional de Marketing precisa gerenciar todo processo que consiste em analisar oportunidades, selecionar mercados, projetar estratégias, desenvolver programas de Marketing e gerenciar os esforços empregados. Mas, conforme afirma Richers:

Na prática administrativa, cada uma das quatro funções, ou até mesmo parte delas, podem ser atribuídas a especialistas [...], mas há uma função vital que escapa à delegação: a integração das quatro funções. E, essa é de longe, a função mais árdua do administrador mercadológico, pois não só exige o domínio sobre um dos instrumentos, como sobretudo a capacidade de conjuga-los nas proporções certas ou mais racionais, a fim de não desperdiçar recursos e de tirar o máximo proveito do potencial de mercado e de enfrentar os concorrentes (RICHERS,1978, p.27).

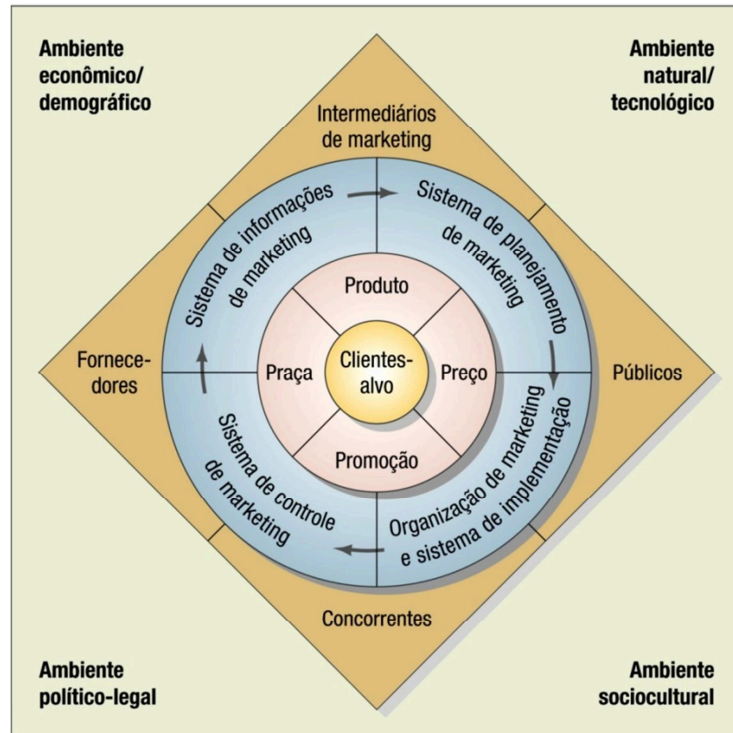
A Figura 1 demonstra o modelo apresentado pelo autor, com a representação gráfica da integração das funções mercadológicas.



**Figura1:** Integração das Funções Mercadológicas  
**Fonte:** Richers (1996, p.21)

Com as funções integradas e estruturadas, a área de Marketing é parte integrante do planejamento da empresa, que consiste em um processo contínuo que antecipa condições futuras, determinando a melhor maneira de atingir os objetivos da empresa, previamente definidos. Na prática, um processo de Marketing segue um raciocínio lógico e sua sequência é fundamental para o sucesso do planejamento. Kotler e Keller (2006) apresentam, de forma resumida, o processo de Marketing e das forças que moldam a estratégia de Marketing da empresa na Figura 2, a seguir:





**Figura 2:** O processo de Marketing  
**Fonte:** Kotler e Keller (2006)

Essa é uma abordagem que tenciona reconhecer e harmonizar o escopo e as complexidades das atividades de Marketing e aproxima o profissional de uma das suas principais tarefas que é saber identificar, criar, comunicar, entregar e monitorar o valor para um cliente.

Nesse conceito, a oferta somente será bem sucedida se proporcionar valor e satisfação ao comprador. O valor reflete os benefícios e os custos tangíveis e intangíveis percebidos pelo consumidor. De maneira primária, o valor pode ser visto como uma combinação de qualidade, serviço e preço, denominada de tríade do valor para o cliente. Em consequência disso, a satisfação reflete os julgamentos comparativos de uma pessoa do resultado percebido de um produto em relação às suas expectativas (KOTLER; KELLER, 2006).

Portanto, resguardados pela visão de Richers, essa pesquisa ressalta a importância de que um profissional de Marketing deve, acima de tudo, entender e atender o mercado, e, para isso, deve dominar todo o processo da integração das funções mercadológicas necessárias para se exercer, com eficácia, sua profissão.

### 2.1.2 Evolução do Marketing

Embora o Marketing propriamente dito seja reconhecido a partir do início do século XX, é necessário ir um pouco além dessa data para compreender em qual contexto se permitiu a formulação do conceito no século XX. Foi em razão do desenvolvimento do comércio e de uma conjuntura econômica específica e propícia que o Marketing diferenciou-se como prática e área do conhecimento.

Santos (2009) aborda que os primórdios da função de Marketing, apesar de não explícitos, são tão velhos quanto o comércio e que a atividade comercial muitas vezes se confunde com a própria história da humanidade, tendo seu início com a troca, que é considerada a primeira forma de mercar. A autora ainda aborda a obra de Simões (1976 *apud* SANTOS, 2009), que em seu livro fez um breve traçado histórico do desenvolvimento do comércio desde a Antiguidade até o século XIX, retratando como o progresso contribuiu para o desenvolvimento das civilizações.

Richers (1978, p.15) afirma que, desde que o homem descobriu as vantagens da especialização do trabalho, existe intercâmbio de bens e serviços, inicialmente sob a forma de trocas e compensações, depois por intermédio de um comércio organizado.

Na sequência, o Quadro 2 apresenta a cronologia do comércio, situando a data e o fato histórico ocorrido.

| <b>Época</b>                      | <b>Fatos Importantes</b>   |
|-----------------------------------|--|
| <b>Fenícios</b>                   | Cuja razão de ser era o comércio   |
| <b>Império Romano</b>             | Desenvolvimento do comércio pela expansão de território pela África e Ásia. Aprimoramento das técnicas e normas jurídicas e tributárias.   |
| <b>Séc VIII</b>                   | Invasão islâmica na Europa. Europeus recorrem à agricultura. Perda do mercado externo, pelos europeus.   |
| <b>Séc X</b>                      | Comerciantes profissionais (vagabundos, cavaleiros e ladrões) que vendiam tudo o que a cidade possuía.   |
| <b>Séc XII</b>                    | Surge uma nova classe social entre os habitantes dos burgos, que se dedicava ao artesanato: a classe média.  |
| <b>Séc XII</b>                    | Período Escolástica: São Tomás de Aquino e seus seguidores desenvolveram a primeira análise formal de motivações dos consumidores.   |
| <b>Séc XIV</b>                    | A Inglaterra apresenta uma sociedade voltada para os mercados – produção e negócios.   |
| <b>Séc XV e XVI</b>               | Descoberta da Empresa capitalista. E também dos mercados do Oriente e das Américas.  |
| <b>Séc XVI</b>                    | Desenvolvida a economia de mercado. Tanto o comprador quanto o vendedor passaram a ser determinantes nas práticas econômicas e sociais.  |
| <b>Séc XVII e XVIII</b>           | Mercantilismo (o principal personagem era o comerciante, especialmente o exportador): fiduciária, comercialista, industrialista, bulionista e colonialista.  |
| <b>Séc XVIII (Segunda Metade)</b> | Revolução Industrial: Desenvolvimento do comércio. Transformações sociais para uma nova sociedade urbana, assalariada e fabril. Produção com o menor custo possível, e o que era produzido precisava ser comercializado. |
| <b>Séc XIX</b>                    | Mercado Livre: distanciava-se dos interesses políticos e mantinha-se obediente as leis econômicas. Metade do século marcado pela produção. Demanda cresceu e permaneceu superior.  |

**Quadro 2 – Evolução da Comercialização**

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Santos *et al* (2009)

Contudo, Ambler afirma que:

O Marketing tem existido desde o início do comércio, sempre pensado, mas não era chamado desta forma. Mercadores não simplesmente compravam e vendiam; eles desenvolviam relacionamentos de longo prazo, o que agora seria chamado de equidade da marca. Eles podem não ter sido introspectivos sobre seus métodos de negócios, mas se eles não tivessem conhecimento de como satisfazer seus consumidores, enquanto faziam lucro para eles mesmos, o comércio não teria sobrevivido (AMBLER, 2004 *apud* SANTOS, 2009).

Em contraponto a Santos (2009), Chauvel (2001) já data o início do Marketing no começo do século XX, contextualizando que a economia de mercado era predominante no mundo ocidental. Esse sistema mudou as relações entre economia e sociedade, dando autonomia às atividades econômicas. Assim, as leis de mercado, e não o controle social, iriam reger as relações entre produtores, trabalhadores e consumidores. Por fim, complementa que, da ruptura entre a organização social e a produção, surgiu o aparecimento de uma necessidade até então nula: a de se estabelecer uma relação entre produtores e compradores.

Bartels (1976 *apud* SANTOS, 2009) lembra que investidores criaram novos produtos; os rendimentos populacionais, educacionais e pessoais aumentaram; valores sociais exaltaram o sucesso financeiro e novos aumentos de mercado ofereceram oportunidades ilimitadas à iniciativa e à inovação. Ao mesmo tempo em que isso e as mudanças na economia ocorriam, também passava por mudanças a maneira pela qual as pessoas consideravam o mercado e suas práticas.

Chauvel afirma, a esse respeito, que:

De início, a disciplina se dedica essencialmente aos problemas mais concretos suscitados pelo novo contexto: basicamente, a superação das dificuldades impostas pela distância geográfica que separa os produtores dos consumidores. Mas o seu alcance rapidamente ultrapassa esses limites. Longe de ater-se a questões logísticas, o Marketing vai abranger aspectos cada vez mais significativos da relação produtor versus consumidor (CHAUVEL, 2001, p.4 – livre tradução).

E é nesse contexto, de vínculo aos fins comerciais e aos fatos marcantes, que revolucionaram a sociedade e o desenvolvimento econômico, que o Marketing surge e começa sua transformação.

Segundo Oliveira (2012), os estudos de Marketing datam do período pós Revolução Industrial (mesmo que as relações comerciais datem de um período muito anterior) devido à mudança do contexto empresarial que criou um ambiente

vindouro para a área e alguns fatores influenciaram o ambiente e requisitaram a necessidade de um novo profissional de mercado, que até então as áreas de conhecimentos existentes não contemplavam: o especialista em Marketing. O foco inicial dado ao Marketing está relacionado ao sistema de distribuição, já que começava, naquele período, a intensificação da concorrência e a busca pelo melhor retorno financeiro na produção.

Vários foram os fatores que influenciaram essa mudança. Um foi a **produção em massa** que os avanços propiciados pela Revolução Industrial acarretaram na automação dos processos produtivos, com o uso de novas máquinas e equipamentos, a utilização de matérias primas em larga escala e a tecnologia no desenvolvimento de novos produtos, aumentando a capacidade produtiva das organizações. Isso acarretou uma possibilidade de fabricação em larga escala, com padronização e com possibilidades ilimitadas de comercialização.

Outro fator foi o **consumo em massa** conforme cita Hobsbawn (2002), os americanos foram apresentados a bens de consumo que antes não tinham acesso ou cujo alcance era restrito em termos de produção, localização ou poder de compra. O autor ainda acrescenta que, com a migração das pessoas para os grandes centros para trabalhar na indústria, ao mesmo tempo se criou um novo mercado consumidor que agora era assalariado e que teve um significativo aumento de renda (comparado às antigas oficinas artesanais e à agricultura).

Também o **aumento da população e a urbanização** ensejou a mudança citada. A melhor qualidade de vida, a forte migração ocorrida nos Estados Unidos e a evasão rural para os grandes centros, para suprir a forte demanda por mão de obra, acarretaram uma mudança nas interações comerciais que se expandiram e deixaram de atingir somente as necessidades básicas de sobrevivência e passam à posse também de bens de consumo. Essa foi a oportunidade para as empresas oferecerem variedade e quantidade maiores de produtos para um crescente número de consumidores.

Por fim, da mesma forma, **distância dos mercados consumidores** foi outro fator de mudança, pois com a evolução do mercado produtor, surge um novo problema: a distância entre as empresas e o mercado consumidor, dado o tamanho dos Estados Unidos, agravado pelo distanciamento proporcionado pelo avanço dos meios de transporte, que possibilitaram a expansão territorial e distribuição geográfica. No entanto, essa expansão causou um outro problema: como chegar

cada vez mais longe com maior lucratividade ? Surge aí a figura de um novo agente de mercado, o precursor do especialista em Marketing, o distribuidor.

Bartels (1951), Butler (1914) e Hobsbawm (2002) apresentam que para solucionar os problemas relacionados à distância entre empresa e consumidor surge o agente distribuidor, facilitando o relacionamento entre esses dois agentes e a exploração de novas praças de consumo, e explicam que a intensificação no uso desses agentes conduziu a uma mudança na forma tradicional do relacionamento comercial, aumentando a complexidade do setor, pois, além de facilitar na disponibilidade de produtos, distribuição, armazenagem, comunicação entre outras atribuições, permitiu, também, acesso ao crédito, auxiliando no aumento do consumo de massa.

Para Butler (1910, p.275 *apud* OLIVEIRA, 2012), os problemas de distribuição deveriam ser solucionados por todas as organizações de sucesso, pois os lucros dependem da habilidade em vender de forma vantajosa. Uma fábrica pode possuir toda a facilidade de produzir de maneira econômica, mas, se os seus métodos de venda não forem cuidadosamente projetados, os empresários não poderão conduzi-la ao lucro.

No complexo momento onde a economia de mercado começa a vigorar e com todas as mudanças culturais, econômicas e sociais que aconteceram no decorrer desse processo, é evidente que o Marketing também iria sofrer mudanças.

Santos (2009), em seu artigo intitulado O Desenvolvimento do Marketing: Uma Perspectiva Histórica, apresentou detalhadamente a evolução no último século do Marketing. Tal evolução, segundo o autor, segue apresentada nos Quadros 3 e 4:

|             |   |
|-------------|---|
| 1900 – 1910 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço da Força de Vendas e Propaganda;</li> <li>• Conceituação do Marketing (Foco em distribuição);</li> <li>• Primeiros cursos: <i>Distributive Trade</i>;</li> <li>• 1902 a 1905: Cinco universidades americanas oferecem disciplina sobre o tema;</li> <li>• 1906 a 1911: aparecimento do termo Marketing nos cursos de Business</li> </ul>  |
| 1910 – 1920 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Classificação dos conceitos de Marketing;</li> <li>• A primeira classificação de funções que deveriam ser executadas eram: divisão do risco, transporte de mercadorias, financiamento de operações, venda e recolhimento, classificação e reembarque;</li> <li>• 1915: o primeiro curso de comercialização oferecido por Havard;</li> <li>• 1920: o Marketing já era reconhecido como uma função distinta de negócios.</li> </ul>  |
| 1920 – 1930 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Os princípios de Marketing foram postulados, os pensamentos foram integrados pela primeira vez;</li> <li>• 1921: publicação do livro <i>Princípios de Comercialização</i> de Paul Ivy.</li> </ul>  |
| 1930 – 1940 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Áreas especializadas de Marketing continuaram a ser desenvolvidas e algumas novas aproximações para explicar o Marketing foram assumidas.</li> </ul>   |
| 1940 – 1950 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O conceito e a explicação tradicional de Marketing foram reavaliados e foram considerados os seus aspectos científicos;</li> <li>• O final da Segunda Guerra Mundial foi um laboratório importante para a Psicologia entender práticas de persuasão;</li> <li>• Surge o pensamento do Marketing como uma: Escola Administrativa.</li> </ul>  |
| 1950 – 1960 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ênfase na decisão gerencial que considerava aspectos sociais e a análise qualitativa do Marketing;</li> <li>• Novos conceitos (área do gerenciamento e das ciências sociais);</li> <li>• 1950: a psicologia auxiliou na compreensão do consumidor. E o comportamento do Consumidor emergiu com foco na informação demográfica sobre quantos e quem são esses consumidores;</li> <li>• A ideia de satisfação do consumidor foi o passo mais significativo dessa evolução.</li> </ul>              |
| 1960 – 1970 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• O primeiro banco de dados de larga escala;</li> <li>• Acadêmicos de Marketing foram convocados a desenvolverem ferramentas analíticas e modelos de necessidades para encontrar a relação entre vendas e esforço de Marketing.</li> </ul>   |
| 1970 – 1980 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Surgem departamentos e diretorias de Marketing;</li> <li>• Marketing passa a ser adotado por outros setores (governo, organizações, civis, entidades religiosas, partidos políticos etc);</li> <li>• Surge o consumerismo (consumo responsável e ético) que surpreendeu os profissionais da área;</li> <li>• Dá-se a criação da proteção ao consumidor que se baseou nos conceitos de bem-estar econômico.</li> </ul>  |
| 1980 – 1990 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fenômeno dos gurus do Marketing (Tom Peters e Bob Waterman produziram o livro <i>Em Busca da Excelência</i>, considerado o livro de Marketing mais vendido de todos os tempos);</li> <li>• Esse fenômeno levou o Marketing para as pequenas e médias empresas;</li> <li>• Marketing passa a ser uma preocupação direta da alta direção da empresa;</li> <li>• Surge a escola de Marketing de relacionamento com foco na criação de lealdade, na satisfação e na retenção de clientes.</li> </ul> |

**Quadro 3 - Cronologia do Marketing (1900 a 1990)**

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Santos *et al* (2009)

|                         |  |
|-------------------------|--|
| 1990 - 2000             | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Avanço tecnológico;</li> <li>• Comercio eletrônico causou uma revolução na logística, distribuição e formas de pagamento;</li> <li>• Surge o CRM (Customer Relationship Management) para gestão de larga escala dos clientes;</li> <li>• Internet se torna uma nova via de comunicação;</li> <li>• Personalização em massa;</li> <li>• Fortalecimento do Marketing Societal, preocupado com o bem-estar da sociedade;</li> <li>• Marketing Experiencial, com foco nas sensações que os produtos podem proporcionar aos clientes.</li> </ul> |
| 2000 até os dias atuais | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Segmentação da TV a cabo;</li> <li>• Telefonia celular;</li> <li>• Democratização dos meios de comunicação (principalmente a internet);</li> <li>• Muitas pesquisas sobre Webmarketinge comércio eletrônica revolucionando tanto a logística como a oferta de produtos;</li> <li>• Mídia espontânea toma espaço da propaganda.</li> </ul>   |

**Quadro 4** - Cronologia do Marketing (1990 a dias atuais)

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Santos *et al* (2009)

Cabe ressaltar nessa cronologia um grande evento, não listado no quadro acima, ocorrido em 1960 e que revolucionou o pensamento do Marketing e revoluciona até hoje: o famoso texto, publicado na Harvard Business Review, intitulado “Miopia em Marketing”, de Theodore Levitt.

Há 50 anos, Levitt (1960) ressaltou que a empresa que define seu negócio com base em aspectos técnicos ou funcionalidades do produto, em vez das necessidades de seus clientes, acaba fracassando em longo prazo. Além disso, afirmou que produtos e serviços são meios para que os consumidores satisfaçam suas necessidades e desejos. Texto com total aderência aos tempos atuais.

### 2.1.3 Evolução do Marketing no Brasil

A difusão dos conceitos de Marketing nos Estados Unidos e no mundo foi relativamente lenta. Não obstante, começou a ganhar visibilidade e destaque após a Segunda Guerra Mundial.

No Brasil, é possível identificar a data específica da introdução do conceito de Marketing, apesar das ferramentas de comunicação, como a propaganda, técnicas de vendas e até mesmo conceitos promocionais já serem usadas em abundância pelo País.



Segundo Richers (2000), o termo começou a ser empregado quando uma missão norte-americana – vinda da cooperação com a Michigan State University – passou a organizar os cursos de Administração de Empresas, em 1954, na recém criada Escola de Administração de Empresas de São Paulo (EAESP), da Fundação Getúlio Vargas. Cabe ressaltar que o professor Raimar Richers era um dos membros dessa missão. Oliveira (2004) afirma que a história do desenvolvimento da disciplina de Marketing no Brasil se confunde com a própria história EAESP.

O professor Dole Anderson foi o responsável pelo primeiro livro de Marketing brasileiro: *Administração Mercadológica: Princípios e Métodos*. Vale ressaltar que os desafios desses professores precursores foram enormes, em virtude da necessidade de tradução e adaptação de conceitos que já estavam arraigados na cultura americana (OLIVEIRA, 2004).

Richers (2000) ensina que esses educadores tinham dúvidas se uma palavra de origem norte americana poderia ser difundida no Brasil. Por isso, o conceito foi traduzido inicialmente como “Mercadologia”; no entanto, esse problema acaba sendo uma questão de semântica e, com o tempo, a expressão Marketing – mais incisiva e reconhecida internacionalmente – impôs-se e prevaleceu.

Oliveira (2004), em seu artigo “Cinco décadas de Marketing”, apresenta um resumo conciso das conjunturas da época e as aplicações do Marketing. No quadro 5 segue-se um breve resumo dos pontos levantados pelo autor.

|             |   |
|-------------|---|
| 1950 – 1970 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Baixa oferta de mercadorias, mercado restrito e número pequeno de empresas;</li> <li>• Setor Industrial pouco desenvolvido e atendendo somente necessidades locais;</li> <li>• O consumidor, que não estava preparado para o consumo mais sofisticado, absorvia o que lhe era oferecido sem questionar a qualidade;</li> <li>• Governo de Juscelino Kubitschek: impulso à indústria nacional, que levou ao aumento da oferta de produtos;</li> <li>• A concorrência até antes sem expressão, levou os profissionais de marketing a cada vez mais se preocuparem com o consumidor; mesmo assim, ênfase era basicamente na área de vendas;</li> <li>• Produtos eram cada vez mais associados a símbolos de status e prestígio e o consumidor não media esforços para adquiri-los.</li> </ul>   |
| 1970 – 1980 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Milagre Econômico e afrouxamento fiscal e cambial trouxe conforto para as classes médias altas;</li> <li>• Consumidor passou a comparar preços e ficar atento à qualidade do produto e ao orçamento familiar;</li> <li>• O foco do marketing deixa de ser vendas e passa a ser propaganda;</li> <li>• Empresas começaram a definir públicos alvos por meio de estratégias de segmentação, com apoio de pesquisa de mercado;</li> <li>• Período áureo para as agências de propaganda, já que a mensagem atingia o consumidor (pela disseminação e popularização da TV), existia uma demanda aquecida e os anunciantes investiram grandes verbas e apostavam no retorno.</li> </ul>  |
| 1980 – 1990 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Década Perdida: recessão deixou o consumidor inseguro, desconfiado e o obrigou a restringir o orçamento familiar. Ele se tornou seletivo;</li> <li>• Drástica redução de demanda de consumo;</li> <li>• Foco do marketing mudou da propaganda para o produto e como ele poderia ser melhor aceito;</li> <li>• Como o foco nas preferências do consumidor, as pesquisas de mercado ganham notoriedade.</li> </ul>   |
| 1990 – 2000 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Profundas transformações no cenário político e econômico com a consolidação da democracia;</li> <li>• Grandes grupos internacionais de prestadores de serviços de marketing absorvem as empresas regionais;</li> <li>• A propaganda sofreu grande evasão dos investimentos e em contrapartida, ações de marketing promocional e de ponto de venda cresceram expressivamente;</li> <li>• Ficou evidenciada a necessidade da integração de todas as ações do marketing;</li> <li>• Novas formas de comunicação se desenvolveram (marketing direto, internet, mídias digitais, etc) e com isso, as agências de propaganda perderam espaço para as empresas especializadas. Isso criou um problema para o departamento de marketing, pois teriam que decidir quais fornecedores iriam desenvolver suas campanhas;</li> <li>• O grande alvo das empresas passou a ser o marketing promocional.</li> </ul> |

**Quadro 5** - Cronologia do Marketing no Brasil

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Oliveira (2004)

#### 2.1.4 O Ensino do Marketing

Com as demandas do início do século, citadas no capítulo anterior, criou-se o espaço para o Marketing. No entanto, para que ele se fundamentasse como um conhecimento estruturado, tanto no meio acadêmico, quanto empresarial, precisou ser fundamentado em bases sólidas. Por volta do início do século XX, até 1915, segundo Lazer (1966 *apud* OLIVEIRA, 2012), ocorreu uma delimitação da área denominada como a fase de reconhecimento e justificativa. Sobreveio a fase da delimitação das bases das atividades e instituições de Marketing, o conceito e o nome da disciplina, possibilitando o desenvolvimento de uma razão econômica e social que justificasse suas atividades e o início de uma ordem de investigação de seus fenômenos.

Nesse período, as disciplinas de administração e economia não contemplavam em seus objetos de estudo as demandas relacionadas a essa nova realidade. Outro fator importante está relacionado ao fato de os estudos do período terem se concentrado na parte interna da empresa, mais precisamente relacionados ao controle da produção, e a necessidade de se estudar os agentes distribuidores abriu mais espaço para área de Marketing (OLIVEIRA, 2012).

Bartels (1951, *apud* OLIVEIRA, 2012) destaca que os pesquisadores que contribuíram com o nascente pensamento do Marketing estavam dentro de importantes centros de pesquisa em renomadas universidades norte-americanas, nos departamentos de economia, conhecidos e respeitados pelo seu avanço no pensamento econômico. Ainda, segundo o autor, os principais centros de pesquisa, responsáveis pela produção e divulgação por meio de pesquisas, estudos, artigos e outras formas de propagação dessa nova disciplina, que influenciaram o início do pensamento de Marketing e contribuíram para o seu estabelecimento, foram os grupos de Wisconsin, Harvard, Meio-Oeste e Nova York. Deve-se lembrar que Wisconsin e Harvard foram as pioneiras no maior número de estudos da área, tornando-se os centros de maior influência intelectual sobre o pensamento de Marketing, formando vários discípulos que agiram como divulgadores desse novo pensamento mercadológico.

No Brasil, a produção científica na área de Marketing começa a ganhar destaque a partir do ano 2000:

[...] após a publicação de dois documentos de estudos na Revista de Administração Contemporânea – RAC (Froemming *et al.*, 2000a, 2000b) e dos artigos de Perin, Sampaio, Froemming e Luce (2000) e de F. G. D. Vieira (1998, 1999, 2000), uma série de estudos procurou trazer à tona a discussão sobre a pesquisa e produção científica da comunidade acadêmica brasileira em Administração, especificamente na área de Marketing (Farias, 2004; Kovacs, Leão, Vieira, Barbosa & Dias, 2004; Pinto & Lara, 2008; Sampaio & Perin, 2006) e de Administração (Caldas, Tinoco, & Chu, 2003; Cardoso, Pereira, & Guerreiro, 2004; Durante & Maurer, 2007; Gonçalves, Gonçalves, & Augusto, 2004; Iizuka & Sano, 2004; Melo & Andreassi, 2010; Mendonça, 2011; Nascimento, Junqueira, & Martins, 2010; Nassif, Silva, Ono, Bontempo, & Tinoco, 2009; Tonelli, Caldas, Lacombe, & Tinoco, 2004) (SAMPAIO *et al.*, 2012, p.1).

Quanto aos estudos voltados especificamente para o ensino de Marketing, Quintão *et al.* (2011) destacam que os estudos sobre a relação professor-aluno (IKEDA; BACELLAR, 2008), o ensino pela visão dos professores (BACELLAR; IKEDA, 2007), a formação discente (BRESSAN; TOLEDO, 2004; IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; MIYZAKAKI, 2004), e didática (IKEDA; VELUDO-DE-OLIVEIRA; CAMPOMAR, 2007).

Internacionalmente, podem-se destacar as discussões acerca da qualidade das pesquisas e sobre o andamento da área:

[...]preocupações recentes com o futuro da disciplina (FIRAT *et al.*, 2010; REIBSTEIN; DAY; WIND, 2009; YADAV, 2010). A edição de julho de 2011 do Journal of Marketing, comemorativa ao 75º aniversário do periódico, traz uma sessão especial dedicada a refletir a respeito do futuro da disciplina e das publicações em Marketing (BOLTON, 2011; KOHLI, 2011), em especial, quanto à relevância da pesquisa (JAWORSKI, 2011), do distanciamento entre a teoria e a prática (LILIEN, 2011), da necessidade de maior colaboração entre a academia e as empresas (LUTZ, 2011), da excessiva ênfase de rigor metodológico e de fragmentação da área (LEHMANN; MCALISTER; STAELIN, 2011) e da necessidade de incremento de artigos com contribuições conceituais (MACINNIS, 2011) (SAMPAIO *et al.* 2012, p.1).

Mas essa preocupação não é tão presente e revela certo desprestígio quanto ao ensino da disciplina. A emergência de problemas que não encontram soluções nos antigos fundamentos e pressupostos compartilhados pela doutrina oficial começa a ser denunciada por importantes autores. A produção propriamente acadêmica sobre o assunto é ainda escassa. Mas o sentimento dessas dificuldades já é manifesto nas manifestações de profissionais (BARROS; LOPES, 2005, p.1).

Por outro lado, Roach, Johnston e Hair (1994 *apud* QUINTÃO *et al*, 2011) ressaltam que a educação atual em Marketing dá ênfase aos currículos e poucos cursos incorporam as novidades da área, pois, provavelmente, seus planos de ensino são reflexos dessa desatualização.

Outro ponto que merece destaque, conforme Sampaio *et al* (2012), refere-se ao fato de os acadêmicos não estarem percebendo as necessidades e problemas que as empresas enfrentam, e, conseqüentemente, não se tornam relevantes aos executivos de mercado, e corroborado por pesquisas citadas que comprovam a baixa aplicabilidade e adoção dos modelos estudados, não assegurando uma produção e disseminação de conhecimentos relevantes. Conciliar essa união, não apenas com o objetivo da criação e do desenvolvimento de teorias, mas, também, de transmissão, disseminação e, sobretudo, de plena aplicação de seus conceitos no dia-a-dia de sala de aula, é um papel que deve ser estimulado pela área acadêmica (BACELLAR e IKEDA, 2007).

## **2.2 EDUCAÇÃO**

Nas últimas décadas, muitas mudanças ocorreram no mercado de trabalho, sendo necessário um salto de qualidade na formação profissional, cujo foco passa a ser a formação de competências. Kuenzer (2008, p.21) afirma que hoje a competência passa a ser a capacidade para resolver situações não previstas e até mesmo desconhecidas, para o que se articulam conhecimentos tácitos e científicos, adquiridos ao longo da história de vida, por meio das experiências de formação escolar e profissional e da experiência laboral. E o paradoxo de que quanto mais se detalha a tarefa, mais se exige de conhecimento, não é apenas tácito. Por isso, da influência na produção, informação e controle, passa-se à exigência de um desenvolvimento de competências mais complexo.

Entre essas competências cognitivas complexas e de relacionamento, podem-se citar: análise, síntese, estabelecimento de relações, criação de soluções inovadoras, rapidez de resposta, comunicação clara e precisa, interpretação e uso de diferentes formas de linguagem, capacidade para trabalhar em grupo, gerenciar processos para atingir metas, trabalhar com prioridades, avaliar, lidar com as

diferenças, enfrentar os desafios das mudanças permanentes, resistir a pressões, desenvolver o raciocínio lógico-formal aliado à intuição criadora, buscar aprender permanentemente e assim por diante (KUENZER, 1999).

Mas, obstante a isso e as IES realmente engajadas em desenvolver competências essenciais para o novo profissional, tem-se a massificação do ensino superior voltado à proliferação de instituições e cursos criados para a arrecadação de dinheiro sem foco na qualidade. Professam-se políticas e criam-se alternativas educacionais que atendam à inclusão de um número cada vez maior de alunos ao longo do sistema educacional. Esta inclusão, contudo, quando se dá em percursos pedagógicos precários, constitui-se falsa inclusão, muitas vezes com caráter meramente formal e certificatório, sem que dela resulte qualidade de formação. Desta forma, a inclusão excludente na ponta da educação apenas reforça, quando não justifica, o consumo predatório da força de trabalho ao longo das cadeias produtivas (KUENZER, 2008, p.30).

Nas duas últimas décadas, ocorreram mudanças mais substanciais nas políticas econômicas e sociais, bem como na educação, com a eleição de Fernando Henrique Cardoso. Fortes transformações, principalmente no ensino básico, proporcionaram, anos depois, um grande aumento nas matrículas no ensino médio, gerando alunos aptos a ingressarem no ensino superior. Grandes avanços também foram alcançados na nova LDB, votada em dezembro de 1996, que definiu claramente a necessidade da associação entre ensino e pesquisa, com comprovação da produção científica para credenciamento da universidade, entre outras disposições legais que estabeleceram critérios para o ensino universitário.

No entanto, possivelmente a mais importante delas, que engessava o sistema, foi a abolição do currículo mínimo, sendo previstas em seu lugar as Diretrizes Curriculares Gerais, dando maior flexibilidade às instituições para modelar seus currículos de acordo com a necessidade local. Outro importante fato foi a criação de um sistema de avaliação – Exame Nacional de Cursos –, conhecido também como “Provão”, que tinha por objetivo avaliar os cursos de diferentes instituições e classificá-los. Apesar das resistências sofridas, logo no início, foi possível comprovar a superioridade de qualidade do ensino público frente às instituições de ensino particular (DURHAM, 2003).

Em abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) foi formalmente instituído por meio da Lei 10.861, com uma abordagem

sistêmica, a qual observou que as avaliações institucionais deveriam fornecer análises mais abrangentes das dimensões estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade social de cada IES e seus cursos. Outras proposições importantes foram a de que os procedimentos, dados e resultados deveriam ser públicos; que a autonomia de cada instituição deveria ser respeitada; e que a participação do processo deveria ser estendida a toda comunidade acadêmica e à sociedade civil. Em face disso, criou-se o Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é um exame em larga escala aplicado aos estudantes que preenchem os critérios preestabelecidos.

Durante o período inicial do governo Lula, novos programas foram adotados com o intuito de democratizar o acesso ao ensino superior, entre eles o Programa Universidade para todos (Prouni); as mudanças no Exame Nacional de Ensino Médio (Enem); o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies); e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni).

Em 2007, o governo apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), que contemplou e formalizou diretrizes e programas já assumidos anteriormente no governo em uma única política educacional. O PDE foi sustentado em seis pilares: i) visão sistêmica da educação, ii) territorialidade, iii) desenvolvimento, iv) regime de colaboração, v) responsabilização e vi) mobilização social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.11).

Para a educação superior, os princípios definidos foram: i) expansão da oferta de vagas, ii) garantia de qualidade, iii) promoção de inclusão social pela educação, iv) ordenação territorial e v) desenvolvimento econômico e social, fazendo da educação superior, seja enquanto formadora de recursos humanos altamente qualificados, seja como peça imprescindível na produção científico-tecnológica, elemento-chave da integração e da formação da Nação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2007, p.26).

A democratização do acesso se deu basicamente por dois programas: Prouni e Fies. O Prouni concede bolsas integrais e parciais em instituições de ensino privadas para estudantes egressos do ensino médio da rede pública ou particular – na condição de bolsista integral – e com renda familiar de até três salários mínimos. Criado em 2004 e institucionalizado pela Lei nº 11.096, em 13 de janeiro de 2005, oferece, em contrapartida, isenção de tributos àquelas instituições que aderem ao Programa. O sistema de seleção é informatizado e os candidatos são selecionados

pelas notas obtidas no Enem. Em 2013, foram ofertadas 164.379 bolsas integrais e 87.995 bolsas parciais.

Já o Fies é o programa do Ministério da Educação destinado a financiar estudantes de cursos de graduação, sendo operacionalizado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE.

Já que a oferta de financiamento cresceu, foi preciso repensar em como as instituições poderiam ajustar sua estrutura com as finalidades de aumentar o número de vagas e de reduzir as taxas de evasão nos cursos presenciais. Para isso, o governo apresentou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), dado pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, que contempla o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, por meio da expansão física, acadêmica e pedagógica da rede federal de educação superior.

E, por fim, uma das mudanças mais significativas propostas pelo governo Lula foram as alterações sofridas pelo Enem, que foi criado inicialmente em 1998 para avaliar a performance dos estudantes da educação básica, mas, em 2009, passou a ser usado também como forma de seleção para o ingresso no ensino superior. As mudanças implementadas na avaliação contribuíram para a democratização das oportunidades de acesso às vagas, para a mobilidade acadêmica e também para indução da reestruturação do currículo do ensino médio. O Enem passou a ser o passaporte do aluno do ensino médio à possibilidade de se cursar o ensino superior, já que os demais programas contemplam sempre o desempenho por ele obtido na prova para concorrer a uma vaga.



Atualmente, diversas são as formas de ingresso ao ensino superior no Brasil. Dentre eles, os principais, estão dispostos no Quadro 6:

|  |   |
|--|---|
| <b>Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)</b> | Surgiu em 1998, com a finalidade de avaliar o desempenho do estudante de nível médio e hoje é uma das formas de acesso desse aluno a instituições públicas ou privadas. Faz parte do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), um processo que seleciona os estudantes para as universidades por meio da nota do Enem. |
| <b>Vestibular</b>                            | Processo seletivo, caracterizado por uma prova em que os alunos com as maiores pontuações são aprovados, de acordo com o número de vagas.   |
| <b>Avaliação seriada</b>                     | Avaliações aplicadas ao final de cada ano letivo do ensino médio. Ao final, a instituição calcula a média com a pontuação obtida.   |
| <b>Entrevista</b>                            | Formato que está sempre associado a outra forma de avaliação : Redação, Nota do Enem ou Análise do histórico escolar  |
| <b>Análise do histórico escolar</b>          | Considera o desempenho do aluno durante todo o decorrer do ensino médio e em todas as disciplinas   |
| <b>Prova Agendada</b>                        | Muito comum quando há vagas remanescentes. O estudante agenda dia e hora para realizar o teste.   |
| <b>Prova eletrônica</b>                      | Modalidade em que o aluno comparece até o campus da universidade e realiza a prova em um laboratório de informática.  |
| <b>Prova de habilidade específica</b>        | A critério de necessidade do curso, o estudante realiza uma avaliação para comprovar sua aptidão para determinada carreira, por exemplo, teste físico para alunos que concorrem a vaga nos cursos de Educação Física.   |

**Quadro 6:** Formas de acesso ao ensino superior  
**Fonte:** Elaborada pela autora

### 2.2.1 O Crescimento do Ensino Superior

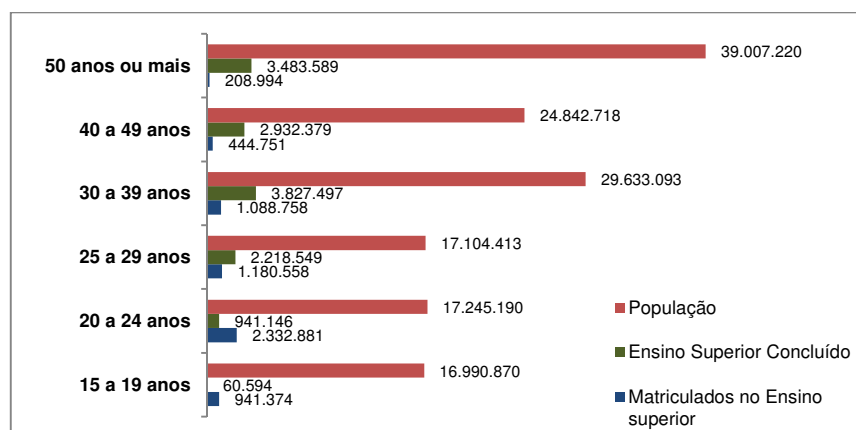
O crescimento do setor de ensino superior no Brasil se deu, principalmente, pelas mudanças de regulamentação acontecidas na década de 90, entre elas a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em dezembro de 1996, cujas medidas foram aprovadas para o incentivo ao investimento privado na educação superior, a flexibilização das restrições regulatórias para a abertura de cursos e instituições e a regulamentação que permitiu que as instituições fossem constituídas como empresas com fins lucrativos. Em consequência disso, o aumento no número de instituições privadas de ensino superior no Brasil, nos últimos 10 anos, cresceu devido às instituições de pequeno porte, com mais de 2,1 mil instituições privadas de ensino superior em 2011, de acordo com o MEC.

Atualmente, o Brasil representa o quinto maior mercado de ensino superior do mundo – e o maior da América Latina –, com 6,6 milhões de matrículas no ensino superior, atrás da China (31 milhões), Índia (20,7 milhões), EUA (20,4 milhões) e

Rússia (9,3 milhões), segundo dados do estudo *Global Education Digest 2012* da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com dados de 2010.

Apesar do crescimento nos últimos anos, de acordo com o IBGE, apenas 14,6% da população brasileira entre 18 e 24 anos estavam matriculados em instituições de ensino superior em 2011, uma porcentagem ainda bem abaixo da meta de 33% estipulada pelo Governo Federal para até 2020, o que indica potencial de continuidade de crescimento.

Há poucos anos, o País ressaltou a importância do ensino superior e adotou políticas de incentivo para a abertura de novas vagas e de inclusão com programas sociais voltados à população de baixa renda. Dados do Censo 2010, realizado pelo IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), demonstram que uma faixa muito pequena da população cursou ou está matriculada no ensino superior, conforme o Gráfico 1 apresenta.



**Gráfico 1** - População no Brasil, número de matriculados e pessoas que já concluíram o ensino superior.

**Fonte:** Censo (2010)

As taxas de escolarização no Brasil são calculadas utilizando-se exclusivamente dados da PNAD (Pesquisa Nacional de Amostra de Domicílios). Sendo que a escolarização bruta expressa o percentual da população de 18 a 24 anos que declara frequentar escola. A taxa de escolarização líquida, por sua vez, identifica o percentual da população de 18 a 24 anos que declara cursar graduação. Em 2011, a taxa de escolarização bruta era de 27,8% e a taxa de escolarização líquida de 14,6%; quando se inclui no cálculo da taxa de escolarização líquida o percentual da população da faixa etária de 18 a 24 anos que concluiu um curso

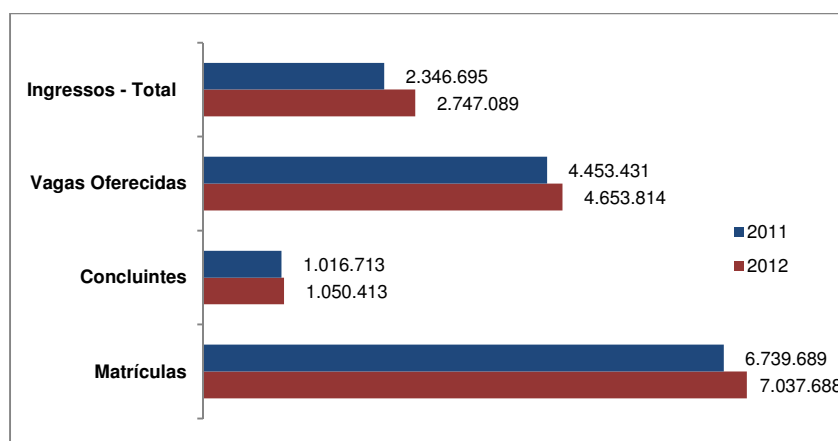
superior, esse valor corresponde a 17,8%. Esses dados corroboram o caráter desafiador do salto projetado pela Meta 12, relativo ao novo Plano Nacional de Educação, que define a elevação da taxa de escolarização bruta para 50% e da taxa de escolarização líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, de acordo com a Tabela 1.

**Tabela 1** – Distribuição de matrículas de graduação presencial e população da faixa etária de 18 a 24 anos.

| Brasil/Regiões Geográficas | Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE) |            |   |            | Censo da Educação Superior (Inep)   |            |  |            |
|----------------------------|--|------------|---|------------|-------------------------------------|------------|--|------------|
|                            | População (18 a 24 anos)                           | %          | Frequenta Curso de Graduação (18 a 24 anos) | %          | Matrículas de Graduação Presencial] | %          | Matrículas de Graduandos Presenciais com Idade de 18 a 24 anos | %          |
| <b>Brasil</b>              | <b>22.497.453</b>                                  | <b>100</b> | <b>3.283.368</b>                            | <b>100</b> | <b>5.746.762</b>                    | <b>100</b> | <b>3.229.755</b>   | <b>100</b> |
| <b>Norte</b>               | 2.098.423  | 9,3        | 217.642                                     | 6,6        | 385.717                             | 6,7        | 186.370  | 5,8        |
| <b>Nordeste</b>            | 6.399.491  | 28,5       | 664.870                                     | 20,2       | 1.138.958                           | 19,8       | 607.682  | 18,8       |
| <b>Sudeste</b>             | 9.113.639  | 40,5       | 1.471.314                                   | 44,8       | 2.755.635                           | 48         | 1.554.273  | 48,1       |
| <b>Sul</b>                 | 3.128.684  | 13,9       | 582.965                                     | 17,8       | 929.446                             | 16,2       | 570.293  | 17,7       |
| <b>Centro - Oeste</b>      | 1.757.216  | 7,8        | 346.577                                     | 10,6       | 537.006                             | 9,3        | 311.137  | 9,6        |

Fonte: Censo da Educação Superior (2011)

Segundo dados do INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), em 2012, as matrículas no ensino superior brasileiro passaram de 3.887.022, em 2003, para mais de 7 milhões, o que representa um crescimento de 81% nos últimos dez anos. Atualmente, são 31.866 cursos oferecidos por 2.416 instituições (304 públicas e 2.112 particulares), sendo que o total de ingressantes foi de 2.747.089 e de concluintes 1.050.413, de acordo com os dados do Gráfico 2.



**Gráfico 2** - Número de ingressantes, vagas, concluintes e matrículas no ensino superior.  
Fonte: Sinopse da Educação Superior (2011 e 2012)

O destaque é para os cursos tecnológicos, que crescem em um ritmo acelerado, pois tem duração mais curta e um currículo mais adaptado à preparação ao mercado de trabalho. Dados do Inep demonstram que nos últimos 4 anos essa modalidade de curso cresceu 51% no número de matrículas e no aumento do número de vagas, conseqüentemente.

Pelo olhar regional, conclui-se que é muito discrepante o número de IES e matriculados nas regiões mais pobres do País, reflexo dos desequilíbrios regionais e da necessidade de mão de obra mais qualificada, cujo dados estão representados na Tabela 2.

**Tabela 2** – Distribuição geográfica das IES, matriculados e concluintes no ensino superior

| Região       | Número de IES | Matriculados | Concluintes |
|--------------|---------------|--------------|-------------|
| Norte        | 154           | 546.503      | 79.361      |
| Nordeste     | 444           | 1.434.825    | 172.151     |
| Sudeste      | 1.173         | 3.226.248    | 518.448     |
| Sul          | 409           | 1.163.671    | 180.620     |
| Centro-Oeste | 236           | 666.441      | 99.833      |

**Fonte:** Sinopse da Educação Superior (2012) – MEC

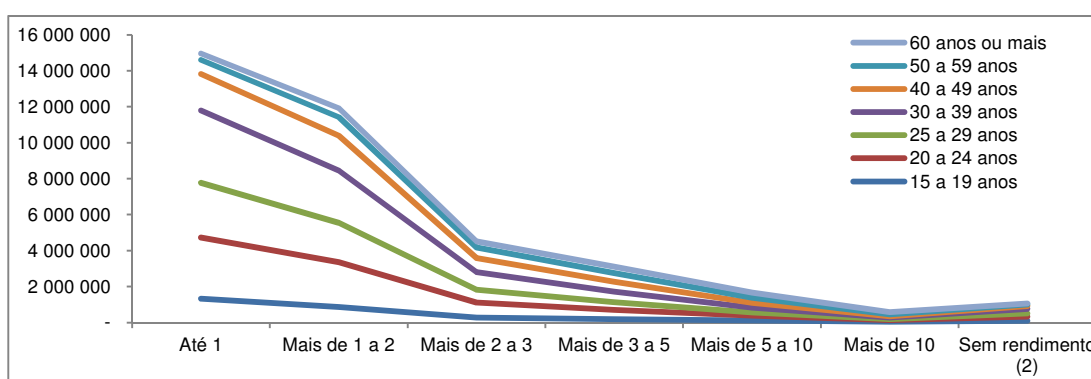
Outro fator importante que corrobora esse enfoque é a participação massiva das matrículas em turno noturno, cujos dados do Censo Educacional 2011 demonstram que, nas regiões Sudeste (68,3%), Sul (65,8%) e Centro-Oeste (62,8%) essa modalidade é muito expressiva e está associada à destacada presença das IES privadas nessas regiões (que ofertam mais vagas nessa modalidade).

Entre a modalidade presencial e à distância, dados do Censo 2011 apresentam a distribuição do número de matrículas por modalidade de ensino e, apesar de apenas 3,4 % (1.044) dos cursos serem na modalidade à distância, essa foi a opção que mais cresceu no mercado de ensino superior, com uma taxa composta de crescimento anual de 42,11% no período de 2002 a 2011, possuindo um número de 1.113.850 matrículas efetuadas em 2012.

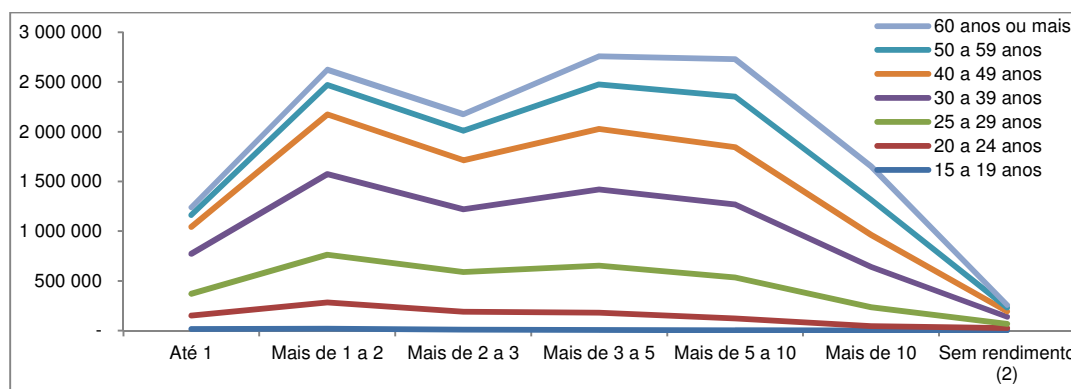
Atualmente, quase metade das vagas abertas em processos seletivos não são ocupadas, sendo o número agravado quando se observa que apenas 53% dos alunos que ingressam em cursos superiores obtêm o diploma. Os motivos, entre os mais variados, estão desde o desprestígio que os cursos de licenciatura vêm

sofrendo ao longo dos anos, a evasão das universidades públicas principalmente por desistências, e também o alto custo das mensalidades nas IES privadas.

Quanto ao aspecto econômico, a educação acarreta um incremento na renda média da população, segundo os dados divulgados pelo Censo 2010 de pessoas com 15 anos ou mais de idade, por nível de instrução, segundo os grupos de idade e as classes de rendimento nominal mensal domiciliar *per capita* no Brasil. É altamente significativa como a renda da parcela da população que possuem ensino superior é muito maior, conforme dados dos Gráficos 3 e 4.



**Gráfico 3** - Renda da População no Brasil, por faixa etária, sem curso superior.  
Fonte: Censo (2010)



**Gráfico 4** - Renda da População no Brasil, por faixa etária, com curso superior  
Fonte: Censo (2010)

Comprovando isso, Barros, Henriques e Mendonça (2002, p.6 *apud* CARDOSO, 2006) concluem que a sustentação e o desenvolvimento econômico estão relacionados à velocidade e continuidade da expansão da educação, em duas principais vertentes. A expansão da educação aumenta a produtividade, crescimento econômico e diminuição da pobreza e, por outro lado, promove igualdade social.

Por esses motivos, é impossível dissociar o papel do governo em investimentos na educação, como um agente provedor capaz de reduzir as ineficiências do mercado e promover melhorias nas condições de vida.

## **2.2.2 Diretrizes Curriculares**

As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) são orientações sobre princípios, fundamentos, condições de oferecimento e procedimentos para o planejamento, a implementação e a avaliação dos cursos de graduação.

A LDB assegurou maior flexibilidade às IES na organização curricular e atendeu a necessidade de se desburocratizar os cursos de graduação. Assim, o Decreto 2.026, inciso II do artigo quatro, de outubro de 1996, bem como no artigo 14 do Decreto 2.306, de 1997, estabelecem que as Diretrizes Curriculares são referenciais para as avaliações de cursos de graduação.

### **2.2.2.1 Modalidade Bacharelado e Licenciatura**

O Parecer CNE/CES 776/97 estabeleceu orientação geral para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação e, entre outras considerações, destaca: “Visando assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes, as diretrizes curriculares devem observar os seguintes princípios:

- 1) Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- 2) Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- 3) Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- 4) Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do

conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;

5) Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;

6) Encorajar o reconhecimento de conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;

7) Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Cabe ressaltar que as Diretrizes devem contemplar, segundo o Ministério da Educação (2001):

- a- Perfil do formando/egresso/profissional - conforme o curso o projeto pedagógico deverá orientar o currículo para um perfil profissional desejado.
- b- Competência/habilidades/attitudes.
- c- Habilitações e ênfases.
- d- Conteúdos curriculares.
- e- Organização do curso.
- f- Estágios e Atividades Complementares.
- g- Acompanhamento e Avaliação.

### **2.2.2.2 Modalidade Tecnólogo**

O curso de tecnólogo é uma modalidade de graduação, que abrange métodos e teorias orientadas a investigações, avaliações e aperfeiçoamentos tecnológicos com foco nas aplicações dos conhecimentos a processos, produtos e serviços. Desenvolve competências profissionais, fundamentadas na ciência, na tecnologia, na cultura e na ética, tendo em vista o desempenho profissional responsável, consciente, criativo e crítico.

O curso é caracterizado por educação profissionalizante, que se concentra em uma área específica do conhecimento e é voltado ao mercado de trabalho. As diferenças básicas estão no tempo de duração do curso Tecnólogo de 2 a 3 anos e graduação de 4 a 6 anos e na profundidade da formação – generalista na graduação e mais específica o tecnólogo.

Conforme o Parecer CNE/CES 436/2001, o Decreto 2208/97 prevê em seu Artigo 3º, que a educação profissional em nível tecnológico corresponde a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do ensino médio e técnico. Tais cursos de nível superior, correspondentes à educação profissional de nível tecnológico, prevê ainda o Decreto, deverão ser estruturados para atender aos diversos setores da economia, abrangendo áreas especializadas e conferirão diploma de Tecnólogo.

De acordo com a Resolução CNE/CP 3, de 18 de dezembro de 2002, em seu artigo Art. 1º, a educação profissional de nível tecnológico, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, à ciência e à tecnologia, objetiva garantir aos cidadãos o direito à aquisição de competências profissionais que os tornem aptos para a inserção em setores profissionais nos quais haja utilização de tecnologias.

Os cursos designados como tecnólogos deverão, conforme Art. 2º:

- I - incentivar o desenvolvimento da capacidade empreendedora e da compreensão do processo tecnológico, em suas causas e efeitos;
- II - incentivar a produção e a inovação científico-tecnológica, e suas respectivas aplicações no mundo do trabalho;
- III - desenvolver competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, para a gestão de processos e a produção de bens e serviços;
- IV - propiciar a compreensão e a avaliação dos impactos sociais, econômicos e ambientais resultantes da produção, gestão e incorporação de novas tecnologias;
- V - promover a capacidade de continuar aprendendo e de acompanhar as mudanças nas condições de trabalho, bem como propiciar o prosseguimento de estudos em cursos de pós-graduação;
- VI - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos;
- VII - garantir a identidade do perfil profissional de conclusão de curso e da respectiva organização Curricular (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).

Nesse sentido, o Art. 6º reforça que a organização deverá contemplar o desenvolvimento de competências profissionais e será formulada em consonância com o perfil profissional de conclusão do curso, garantindo em seu primeiro parágrafo, que: a organização curricular compreenderá as competências profissionais tecnológicas, gerais e específicas, incluindo os fundamentos científicos e humanísticos necessários ao desempenho profissional do graduado em tecnologia (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002).



Semelhante ao curso de modalidade de bacharelado, os cursos são submetidos à devida aprovação dos órgãos competentes, nos termos da legislação em vigor, devendo conter os seguintes itens em seus projetos pedagógicos:

- I - justificativa e objetivos;
- II - requisitos de acesso;
- III - perfil profissional de conclusão, definindo claramente as competências profissionais a serem desenvolvidas;
- IV - organização curricular estruturada para o desenvolvimento das competências profissionais, com a indicação da carga horária adotada e dos planos de realização do estágio profissional supervisionado e de trabalho de conclusão de curso, se requeridos;
- V - critérios e procedimentos de avaliação da aprendizagem;
- VI - critérios de aproveitamento e procedimentos de avaliação de competências profissionais anteriormente desenvolvidas;
- VII - instalações, equipamentos, recursos tecnológicos e biblioteca;
- VIII - pessoal técnico e docente;
- IX - explicitação de diploma e certificados a serem expedidos (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2002)

Como parte da análise desse estudo, o curso de Tecnologia em Marketing e os cursos de Bacharelado em Administração de Empresas e Comunicação Social (Publicidade e Propaganda) são alvos de discussão, já que são essas as principais formações disponíveis que o profissional de Marketing tem no mercado.

### **2.2.2.3 Diretrizes Curriculares – Administração de Empresas**

A Resolução Nº 4, de 13 de Julho de 2005, que Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração de Empresas, define em seu Art. 3º., como perfil do aluno que:

O Curso de Graduação em Administração deve ensejar, como perfil desejado do formando, capacitação e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais e econômicas da produção e de seu gerenciamento, observados níveis graduais do processo de tomada de decisão, bem como para desenvolver gerenciamento qualitativo e adequado, revelando a assimilação de novas informações e apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação do administrador (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

Como competências e habilidades requeridas para formação profissional, o Art. 4º. apresenta:

- I - reconhecer e definir problemas, equacionar soluções, pensar estrategicamente, introduzir modificações no processo produtivo, atuar preventivamente, transferir e generalizar conhecimentos e exercer, em diferentes graus de complexidade, o processo da tomada de decisão;
- II - desenvolver expressão e comunicação compatíveis com o exercício profissional, inclusive nos processos de negociação e nas comunicações interpessoais ou intergrupais;
- III - refletir e atuar criticamente sobre a esfera da produção, compreendendo sua posição e função na estrutura produtiva sob seu controle e gerenciamento;
- IV - desenvolver raciocínio lógico, crítico e analítico para operar com valores e formulações matemáticas presentes nas relações formais e causais entre fenômenos produtivos, administrativos e de controle, bem assim expressando-se de modo crítico e criativo diante dos diferentes contextos organizacionais e sociais;
- V - ter iniciativa, criatividade, determinação, vontade política e administrativa, vontade de aprender, abertura às mudanças e consciência da qualidade e das implicações éticas do seu exercício profissional;
- VI - desenvolver capacidade de transferir conhecimentos da vida e da experiência cotidianas para o ambiente de trabalho e do seu campo de atuação profissional, em diferentes modelos organizacionais, revelando-se profissional adaptável;
- VII - desenvolver capacidade para elaborar, implementar e consolidar projetos em organizações; e
- VIII - desenvolver capacidade para realizar consultoria em gestão e administração, pareceres e perícias administrativas, gerenciais, organizacionais, estratégicos e operacionais (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005).

Algumas IES oferecem aos discentes a habilitação em algumas áreas do saber dentro da Administração de Empresas tais como: Finanças, Recursos Humanos, Processos Produtivos, Marketing entre outras. Nessa modalidade a formação básica se dá como Administrador de Empresas, mas há matérias eletivas que o tornam especialista em uma determinada área.

#### **2.2.2.4 Diretrizes Curriculares – Publicidade e Propaganda**

A Resolução CNE/CES nº 16, de 13 de março de 2002, em seu Art. 1º. define que as Diretrizes Curriculares Nacionais da área de Comunicação Social e suas habilitações são integrantes dos pareceres CNE/CES 492/2001. Nesse parecer,

define-se que o egresso de curso de graduação em Comunicação, em qualquer de suas habilitações, caracteriza-se por:

1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção, e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;
2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;
3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.
4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo portanto competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Como perfil específico aos graduandos do curso de Publicidade e Propaganda, o egresso se caracteriza:

1. pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;
2. pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;
3. pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de Marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Da mesma forma, as competências e habilidades requeridas para formação profissional de Comunicação Social, dos aspectos gerais, devem possibilitar:

1. assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias;
2. usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade;
3. posicionar-se de modo ético-político;
4. dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;
5. experimentar e inovar no uso destas linguagens;

6. refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação;
7. ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Por fim, competências e habilidades específicas para habilitação em Publicidade e Propaganda, graduandos devem estar aptos a:

- ordenar as informações conhecidas e fazer diagnóstico da situação dos clientes;
- realizar pesquisas de consumo, de motivação, de concorrência, de argumentos etc;
- definir objetivos e estratégias de comunicação como soluções para problemas de mercado e institucionais dos anunciantes;
- conceber meios de avaliar e corrigir resultados de programas estabelecidos;
- executar e orientar o trabalho de criação e produção de campanhas de propaganda em veículos impressos, eletrônicos e digitais;
- realizar e interpretar pesquisas de criação como subsídio para a preparação de campanhas publicitárias;
- dominar linguagens e competências estéticas e técnicas para criar, orientar e julgar materiais de comunicação pertinentes a suas atividades;
- planejar, executar e administrar campanhas de comunicação com o mercado, envolvendo o uso da propaganda e de outras formas de comunicação, como a promoção de vendas, o merchandising e o Marketing direto;
- identificar e analisar as rápidas mudanças econômicas e sociais em escala global e nacional que influem no ambiente empresarial;
- identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
- assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à publicidade e à propaganda (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2001).

Cabe ressaltar que as Diretrizes Curriculares para o curso de Publicidade e Propaganda estão em processo de reformulação para adequação às novas realidades do meio.

Apesar de reconhecidamente mais difundido, o curso de Publicidade e Propaganda, apresenta o Marketing, mas inverte as dimensões e prioridades das Funções Mercadológicas, conforme Richers (1978). O ato de promover um determinado produto ou serviço (e esse é o papel da Publicidade e Propaganda) é uma das funções mercadológicas e portanto, faz parte do Marketing, e não seu inverso.

### 2.2.2.5 Diretrizes Curriculares – Tecnólogo em Marketing

Em 2006, por meio do Parecer CNE/CES nº 277/2006, houve mudanças de reestruturação em eixos temáticos para os cursos da modalidade de tecnólogo, bem como o curso de Tecnologia em Marketing foi inserido no eixo de Gestão e Negócios, que compreende:

De tecnologias associadas aos instrumentos, técnicas e estratégias utilizadas na busca da qualidade, produtividade e competitividade das organizações. Abrange ações de planejamento, avaliação e gerenciamento de pessoas e processos referentes a negócios e serviços presentes em organizações públicas ou privadas, de todos os portes e ramos de atuação. Esse eixo caracteriza-se pelas tecnologias organizacionais, viabilidade econômica, técnicas de comercialização, ferramentas de informática, estratégias de Marketing, logística, finanças, relações interpessoais, legislação e ética (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

Conforme o Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia, implantado pelo Decreto nº 5.773, de 9 de maio de 2006, o curso de Tecnólogo deve ter no mínimo 1600 horas e, definindo o profissional como:

Responsável pela elaboração de estratégias de vendas que atraiam e mantenham clientes. Ele estuda o mercado e seu ambiente socioeconômico para criar e inovar produtos ou serviços, promovendo-os, solidificando sua marca no mercado e definindo estratégias, público-alvo e preços a ser praticados. Atento às constantes mudanças, este profissional comunica e cria relacionamentos com consumidores, antecipa tendências, aproveita oportunidades de mercado e analisa riscos. Aspectos da legislação que regulam as atividades de comercialização, consumo, contratos comerciais, normas de higiene e segurança, questões tributárias e fiscais estão diretamente ligados às atribuições deste profissional (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Ao fim do catálogo, é apresentada ainda uma lista de possibilidades de convergência entre denominações utilizadas anteriormente e a nova terminologia proposta pelo Ministério da Educação. Os cursos que podem ser convertidos em um curso de Tecnologia em Marketing são:

Marketing Estratégias de Vendas; Gerência de Vendas; Gestão da Informação e Marketing Estratégico; Gestão de Marketing Competitivo; Gestão de Marketing de Varejo; Gestão de Marketing e Vendas; Gestão de Marketing em Turismo; Gestão de Marketing Estratégico; Gestão de Marketing Hoteleiro; Gestão de Marketing; Gestão de Planejamento e Marketing e

Vendas; Gestão de Vendas; Gestão e Marketing hospitalar; Gestão e Promoção de Vendas; Gestão Empresarial, Ênfase em Marketing e Vendas; Gestão Estratégica de Vendas; Gestão Mercadológica; Gestão Tecnológica em Marketing Gerencial; Marketing de Negócios; Marketing de Produto, Serviços e Varejo; Marketing de Relacionamento; Marketing de Turismo; Marketing de Varejo; Marketing de Vendas; Marketing e Propaganda; Marketing Estratégico de Varejo; Marketing Estratégico; Marketing Hoteleiro; Negociação e Relacionamento Comercial; Produção e Marketing Cultural; Propaganda e Marketing; Vendas de Varejo; Vendas e Representações (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2010).

Com a intenção de assegurar que a oferta dos cursos e a formação dos tecnólogos acompanhem a dinâmica do setor produtivo e as demandas da sociedade, o Ministério da Educação propôs no final do ano de 2014 uma consulta pública para atualização do Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia já previsto no art. 5º, § 3º, inciso VI do Decreto Nº. 5.773/2006, e na Portaria nº 1.024/2006. Até a conclusão dessa pesquisa não foram apresentados os resultados e atualizações do Catálogo.

### **2.2.3. A Relevância do Projeto Pedagógico**

A Universidade “é um espaço social em que os sujeitos sociais se formam e se constituem por intermédio de suas ações e experiências com o saber e com os outros”(DIAS SOBRINHO, 2010, p. 30-31).

Dentro desse espaço social está à incumbência de se criar um projeto pedagógico que orientará a condução de todo o processo de conhecimento, já que, por definição, um projeto auxilia a traçar caminhos desejados para o futuro, com a função de auxiliar no controle da ação.

A Constituição Federal de 1988 define educação como um direito social e declara que: “As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão” (BRASIL, 1998, art 6º. Inciso VI). Foi com a LDB, em 1996, que as instituições de ensino tiveram a incumbência de elaborar e executar suas propostas pedagógicas, tendo autonomia para criar,

organizar e extinguir cursos e programas, respeitando as normas gerais da União e dos respectivos sistemas de ensino (Inciso I, Art 53). No entanto, cabe ao Conselho Nacional de Educação estabelecer as diretrizes para um Curso Superior e, a partir delas, as instituições traçam o perfil que desejam para seu projeto.

Albino (2011) cita também a importância das definições da Conferência Nacional de Educação (CONAE), que foi realizada em abril de 2010, que enfatiza a autonomia em todos os níveis de ensino. A autora descreve que a palavra aparece quarenta e duas vezes no decorrer do texto final do documento, mas julga que o discurso parece estar “atrelado à produtividade, eficácia e eficiência, competitividade e produtividade para atender às novas exigências do campo do trabalho” (ALBINO, 2011, p. 264).

Segundo Alberto e Bazan (2008) há duas constituições de projeto pedagógico: o de curso como referência das decisões para um determinado curso e, o da instituição, como referência político, filosófico e teórico-metodológico da IES.

Por definição entende-se projeto pedagógico, de acordo com Vasconcellos:

o projeto pedagógico é um instrumento teórico-metodológico que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, consciente, sistematizada, orgânica e, o que é essencial, participativa. É uma metodologia de trabalho que possibilita resignar a ação de todos os agentes da instituição (VASCONCELLOS, 1995, p.143).

Portanto, não somente uma carta de intenções, nem apenas uma exigência de ordem administrativa, pois deve "expressar a reflexão e o trabalho realizado em conjunto por todos os profissionais da escola, no sentido de atender às diretrizes do Sistema Nacional de Educação, bem como às necessidades locais e específicas da clientela da escola"; ele é "a concretização da identidade da escola e do oferecimento de garantias para um ensino de qualidade" (ANDRÉ 2001, p. 188).

Cabe ressaltar que elaborar o Projeto Pedagógico não se reduz à revisão ou proposição de arranjo de uma grade curricular. Esse reducionismo indica ausência de clareza acerca do seu verdadeiro sentido e possibilidades (ALMEIDA, 1995 *apud* GUIMARÃES; MARÍN, 1998, p.40).

Segundo Guimarães e Marín (1998, p.36) “o Projeto Pedagógico tem como característica a qualidade de explicitar o que existe e comprometer os envolvidos com a superação do atual estado de coisas com vistas a realidade futura.”

Algumas finalidades do projeto pedagógico podem ser entendidas como:

Aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; ser um canal de participação efetiva; dar um referencial de conjunto para a caminhada; ajudar a conquistar e consolidar a autonomia da escola; ser um instrumento de transformação da realidade; colaborar na formação dos participantes (VASCONCELOS, 1995, p. 145).

Os autores Guimarães e Marin (1998) ressaltam a importância de se formalizar e operacionalizar a construção do Projeto Pedagógico e apresentam uma sequência para estruturação (conforme Quadro 7), sem contudo dogmatizá-la, já que cada IES deve optar pela estrutura e sequência que mais lhe convir.

|  |  |
|--|--|
| <b>Introdução</b>                            | Contextualização da IES, sua história, aspectos sociais e o delineamento do projeto.                                 |
| <b>Diagnóstico</b>                           | Avaliação da realidade e demandas a serem atendidas  |
| <b>Programação</b>                           | De acordo com as necessidades apontadas no diagnóstico, deve-se apontar em que momentos as tarefas serão executadas. |
| <b>Perfil do aluno / profissional</b>        | Definir que tipo de aluno/profissional pretende-se formar.   |
| <b>Referencial Teórico</b>                   | Por fundamentos teóricos apresenta como o aluno aprende, pensa e se desenvolve.                                      |
| <b>Marco Curricular</b>                      | Pressupostos conceituais que orientarão a compreensão dos fenômenos envolvidos nas relações de ensino aprendizagem.  |
| <b>Objetivos Gerais</b>                      | Objetivos educacionais amplos, formalizando-os em termos de resultados esperados.                                    |
| <b>Objetivos Específicos</b>                 | Desdobramentos dos objetivos gerais específicos da ação educativa  |
| <b>Proposta Curricular</b>                   | Proposta pedagógica, grade curricular, atividades complementares, atividades interdisciplinares etc.                 |
| <b>Metodologia de Ensino</b>                 | Diretrizes da metodologia que vai operacionalizar a ação educativa.  |
| <b>Avaliação</b>                             | Definir a concepção da avaliação segundo as definições assumidas anteriormente.                                      |
| <b>Formação dos Profissionais em Serviço</b> | Quais papéis e funções dos responsáveis pela orientação e formação dos novos profissionais.                          |
| <b>Outros</b>                                | Propostas de trabalho com famílias, comunidades e questões do espaço físico e recursos materiais disponíveis.        |
| <b>Bibliografia</b>                          | Referências que orientarão o processo  |

**Quadro 7:** Construção do Projeto Pedagógico

**Fonte:** Elaborada pela autora com base em Guimarães e Marin (1998)

A estrutura e a grade curricular comportam: visões de mundo, recorte das áreas de conhecimento em disciplinas e atividades, a determinação da sequência e a carga horária das diferentes disciplinas articuladas com a proposta pedagógica, considerando o nível de ensino, o tipo e o objetivo do curso/Instituição Escolar. (GUIMARÃES; MARÍN, 1998, p.40)

A proposta pedagógica deve ser um esforço coletivo pautado por abordagens que unem teoria e prática, conhecimento geral e específico, entre outros, e necessita



explicitar as características que gestores, professores, funcionários, pais e alunos pretendem construir na unidade e qual formação querem para quem ali estuda.

Por isso, a proposta pedagógica deve ser orientada pela integração das dimensões do saber/fazer, ou seja, conhecimentos que são trabalhos em diversas situações de aprendizagem inseridos no contexto de projeto pedagógico. Nesse contexto, pressupõe docentes qualificados e comprometidos na compreensão da complexidade atual da profissão, domínio do referencial teórico e, principalmente, o desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para as competências, habilidades e atitudes necessárias para o exercício profissional.

As experiências educativas e as exigências ao longo do curso são baseadas pela definição principal de um projeto pedagógico; a definição de que tipo profissional se quer formar, para que tipo de sociedade, de vida, e de atuação como cidadão, respeitando a individualidade e a autonomia sobre como organizar e desenvolver as atividades propostas.

Nessa direção a coerência no processo educacional não pode focar somente as razões ligadas aos aspectos metodológicos ou da difusão do conhecimento técnico, mas também deve priorizar a instituição inserida em seu contexto social e mercado de trabalho e, também, a importância do exercício da cidadania.

Entretanto, como afirma Buarque:

Prisioneira de seu currículo, de sua estrutura, de suas cátedras, de seu passado, a universidade desprezou a transição, recusou ser inventiva, perdeu, por algum tempo, o destino. E com isso deixou de ser a inventora do mundo técnico do século XX, que foi buscar o novo conhecimento nos laboratórios de Watt, de Edson, nas fábricas de Ford (BUARQUE 1993, p. 31 *apud* SOUZA; FILIPAK, 2001, p. 3).

Segundo Gisi *et al* (2001, p.4), necessita-se formar profissionais que possam ser capazes de pensar e agir crítica e reflexivamente; saber observar e interpretar a realidade; tomar decisões; planejar as ações necessárias e, ainda, capazes de gerenciar, com competência, o processo de trabalho [...] em todos os âmbitos da atuação profissional; atuar em equipes multiprofissionais [...]; e aprender a aprender de forma contínua, tornando-se um agente de ação transformadora e capazes de fazer a leitura do mundo em que vivem.

Consonante com a necessidade de formação do novo profissional as demandas empresarias surgem de forma latente e obrigam as IES a repensarem seus projetos à luz desse enfoque.

Assim, Chauí (2000 *apud* SANCHES; RAPHAEL, 2006, p.105) afirma que: “para estabelecer a consonância do currículo com a demanda empresarial, se introduz uma nova terminologia, que se chama flexibilização.”

Há uma mudança de paradigma com a ruptura de um currículo linear, aquele que “apresenta a realidade em fragmentos, como se fosse uma enciclopédia. [...] Se orienta pela reprodução do conhecimento, ou seja, considera o conhecimento um produto já pronto e acabado que pode ser consumido” (EYNG, 2000, 13 *apud* SOUZA; FILIPAK, 2001, p.6); para um currículo integrado, ou seja, com ênfase na construção de um conhecimento contextualizado e inter-relacionado com as outras áreas do saber (SOUZA; FILIPAK, 2001, p.6).

Conforme Gisi *et al* (2001, p. 3), é a partir de aptidões/competências que são organizados os programas de aprendizagem com conhecimentos oriundos de diferentes disciplinas, para articular, de forma dinâmica, teoria/prática e ensino/trabalho.

Essa mudança de paradigma salientada pelos sujeitos da pesquisa refere-se à transposição da educação bancária de Paulo Freire, que via o aluno como tábula rasa, para uma educação onde o aluno sai da posição passiva de depositário e torna-se co-autor na construção do seu conhecimento (SOUZA; FILIPAK, 2001, p.6). E por ser uma dinâmica complexa requer que seja apoiada em bases conservadoras, de forma progressiva e de aproximação sucessiva para se tornar realidade (GISI *et al*, 2001).

#### **2.2.4 Avaliação do Ensino Superior**

A prática da avaliação de desempenho é uma ferramenta de fundamental importância quando se acredita que a Educação não é um sistema estático; ao contrário, pode e deve promover reformas educacionais coerentes com a necessidade da sociedade.

Ela pode proporcionar mudanças em projetos pedagógicos, nos métodos de aprendizagem, na concepção de formação profissional e, até mesmo, mudanças

institucionais nas (IES). Tudo isso com o intuito de melhorar a qualidade de ensino e promover um ambiente fértil para produção de conhecimento.

A avaliação do ensino superior é uma necessidade, quando se acredita ser a educação um instrumento fundamental para o desenvolvimento tecnológico, social, econômico e cultural de um país. Desse modo, somente a avaliação é capaz de detectar as necessidades de mudanças, apontando as ações capazes de melhorar a qualidade do ensino e a produção de conhecimento.

Para Dias Sobrinho (2010), a reforma educacional surge da avaliação, por ser uma ferramenta que organiza e executa as mudanças necessárias. O autor ainda apresenta que a avaliação produz mudanças nos currículos, nas metodologias de ensino, nos conceitos e práticas de formação, na gestão, nas estruturas de poder, nos modelos institucionais, nas configurações do sistema educativo, nas políticas e prioridades da pesquisa, nas noções de pertinência e responsabilidade social. Enfim, relaciona avaliação com as transformações desejadas não somente para a educação superior propriamente dita, mas para a sociedade, em geral, do presente e do futuro (DIAS SOBRINHO, 2010, p.1).

Dentro do processo de aprendizagem, a avaliação é parte integrante e importante porém, conforme ressalta Perrenoud (1999, p.11), “antes de regular as aprendizagens, a avaliação regula o trabalho, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em aula”.

Cabe ressaltar que a complexidade e as contradições que a aplicação da avaliação apresenta resvalam num contexto mais complicado, que é a qualidade do Ensino Superior, a qual acaba por se ligar a questões filosóficas e políticas, não se separando das necessidades da sociedade. Por esse motivo, a avaliação deveria se preocupar em trazer informações significativas para compreensão do sistema, ao invés de esboçar uma imagem simplificada e redutora do mesmo (DIAS SOBRINHO, 2010).

Por esse motivo, a avaliação nunca pode ser considerada um sistema fechado e acabado, pois suas diferentes interpretações, por diversos grupos de interesses, não é neutra, nem detentora de uma verdade absoluta, mas precisa se esforçar pra ser justa e socialmente eficaz. “O grande desafio é encontrar o ponto de equilíbrio entre a avaliação formativa e a regulação controladora” (DIAS SOBRINHO, 2010, p.2).

Em 1995, a Lei 9.131 (BRASIL, 1995) que estabeleceu o Exame Nacional de Cursos, a ser aplicado a todos os estudantes concluintes de campos de conhecimentos predefinidos. O chamado “Provão” recebeu diversas críticas da comunidade acadêmica, dentre elas a massificação e diversificação do ensino, e a autonomia institucional, mas principalmente pelo uso dos resultados, na mídia, de forma a expor universidades e cursos o que, conseqüentemente, gerou uma série de retaliações, como, por exemplo, o boicote à avaliação por diversas universidades.

Conforme Zandavalli (2009), os protestos fizeram com que o MEC revisasse a proposição da avaliação, ampliando o escopo, por meio do Decreto no. 2.026, de 1996, detalhando a avaliação para os cursos e instituições – gestão, ensino, pesquisa e extensão. De qualquer forma, a exposição gerada pelas políticas adotadas pelo então ministro da Educação, Paulo Renato de Souza, trouxe grande visibilidade aos processos de avaliação, em especial à avaliação em larga escala.

Conforme Verhine, Dantas e Soares (2006), o Provão foi um tema de suma importância na campanha eleitoral à Presidência da República em 2002, e, logo após a posse do então presidente, Luiz Inácio Lula da Silva, formou-se uma nova comissão com o objetivo de sugerir alterações no sistema vigente. Em abril de 2004, o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES) foi formalmente instituído por meio da Lei 10.861, com uma abordagem sistêmica, a qual observou que as avaliações institucionais deveriam fornecer análises mais abrangentes das dimensões: estruturas, objetivos, relações, atividades, compromissos e responsabilidade social de cada IES e seus cursos. Outra proposição importante foi a de que os procedimentos, dados e resultados deveriam ser públicos; que a autonomia de cada instituição deveria ser respeitada; e que a participação do processo deveria ser estendida a toda comunidade acadêmica e à sociedade civil.

De acordo com Brito (2008), o SINAES compreende os seguintes componentes (e subcomponentes) apresentada no Quadro 8:

| <b>Tipo de Avaliação</b>   | <b>Avaliado</b>   |
|--|---|
| <b>Avaliação Institucional</b>   | Autoavaliação (interna e externa, realizada por avaliadores institucionais capacitados pelo INEP)   |
| <b>Avaliação de Curso</b>  | Pelos pares, na avaliação <i>in loco</i> , pelos estudantes, pelo questionário de Avaliação Discente da Educação Superior – que é entregue pelo estudante na ocasião da realização do Enade –, pelos coordenadores de curso e avaliações realizadas pelos professores do curso e a CPA. |
| <b>Avaliação do desempenho dos estudantes ingressantes e concluintes</b> | Por meio do Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE), que é um exame em larga escala aplicado aos estudantes que preenchem os critérios preestabelecidos. Por incluir ingressantes e concluintes, o exame permite avaliar o progresso acadêmico dos estudantes.              |

**Quadro 8** – Itens avaliados pelo SINAES

**Fonte:** Brito (2008)

De acordo com a legislação do SINAES, o Enade: “Aferirá o desempenho dos estudantes em relação aos conteúdos programáticos nas diretrizes curriculares do respectivo curso de graduação, suas habilidades para ajustamento às exigências decorrentes da evolução do conhecimento e suas competências para compreender temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão, ligados à realidade brasileira e mundial e a outras áreas do conhecimento” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2004).

O Enade é um componente curricular obrigatório, sendo inscrito no histórico escolar do estudante somente a situação regular com relação a essa obrigação. Nesse documento, a nota não é expressa, pois o aluno recebe por correspondência a informação sobre seu desempenho.

A prova do ENADE é composta por 10 questões de formação geral – que correspondem a 25% do valor da prova – e 30 questões de formação específica – que correspondem a 75% do valor da prova – com questões discursivas e de múltipla escolha, com o objetivo de medir as habilidades acadêmicas e as competências profissionais da área de referência.

Conforme Brito (2008, p.6), no ENADE são aferidas as habilidades acadêmicas (no sentido de capacidades) e as competências profissionais. O Quadro 09 retrata a aplicação das duas na vida escolar.

|  |   |
|--|---|
| <p><b>Habilidade Acadêmica</b><br/>Capacidade escolar necessária para dominar a informação de uma área, reproduzi-la e usá-la independentemente. Ou seja, capacidade de um indivíduo realizar determinadas tarefas, solucionar determinados problemas, dominar com sucesso determinadas exigências do meio, obtendo e demonstrando domínio do conhecimento e de tarefas relativas a uma determinada atividade.</p> | <p><b>Competência Profissional</b><br/>Capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação conhecimentos, habilidades, atitudes e valores necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho e do desenvolvimento tecnológico. As competências reportam-se a desempenhos e atuações requeridas do concluinte e devem garantir ao profissional um domínio básico de conhecimentos e a capacidade de utilizá-los em diferentes contextos que demandam a investigação, análise, avaliação, prevenção e atuação em situações definidas, como também na promoção da qualidade de vida.</p> |
|--|---|

**Quadro 9** – Habilidade Acadêmica e Competência Profissional  
**Fonte:** Brito (2008)

O Ministério da Educação define, anualmente, as áreas que passarão pela avaliação, respeitando a periodicidade trienal máxima de aplicação do Enade, em cada área.

Nesse contexto, o curso de Tecnologia em Marketing, parte integrante deste estudo, passou pelo processo avaliativo por duas vezes (2009 e 2012), tendo como próxima data o ano de 2015 para participação da avaliação.

#### 2.2.4.1 Resultados do Enade 2012

A avaliação do Enade acerca do curso de Tecnologia em Marketing foi aplicada pela última vez em 25 de novembro de 2012 aos alunos concluintes, os quais responderam, antes da prova, um questionário que tinha por interesse definir o perfil do egresso do curso, abordando temas sobre suas percepções e vivências, como também sobre sua trajetória na IES correspondente – principalmente com enfoque na infraestrutura e organização acadêmica –, bem como aspectos da formação profissional.

Após esse questionário, os alunos tiveram acesso à avaliação, subdividida em dois componentes: Formação Geral, que avalia competências, habilidades e conhecimentos gerais, desenvolvidos pelos estudantes, que facilitam a compreensão de temas exteriores ao âmbito específico de sua profissão e à realidade brasileira e mundial; e também o Componente de Conhecimento

Específico, que contempla a especificidade de cada área no domínio dos conhecimentos e habilidades esperadas para o perfil profissional.

A Comissão Assessora de Avaliação da Área de Tecnologia em Marketing é composta por professores nomeados pela Portaria INEP nº 136, de 15 de maio de 2012, e teve por objetivos:

- I - Avaliar, por meio de prova escrita, se o estudante, após o período cursado, demonstra ter adquirido conhecimentos para o perfil de um Tecnólogo em Marketing;
- II - Verificar se o estudante apresenta competências e habilidades consolidadas nos conhecimentos correlatos à Marketing;
- III - Diagnosticar o ensino de Tecnologia em Marketing para analisar e identificar as necessidades, demandas e problemas do processo de ensino-aprendizagem e suas relações com fatores socioeconômicos, ambientais, éticos e culturais;
- IV - Servir de referência para promover a melhoria no processo de formação do tecnólogo em Marketing, em consonância com os princípios expressos no Catálogo Nacional de Cursos Superiores de Tecnologia (INEP, 2012).

Essa avaliação buscou averiguar se o estudante, no processo de formação, desenvolveu as seguintes competências:

- I - Ter o domínio de conceitos e práticas do Marketing;
- II - Exercer o processo de tomada de decisão;
- III - Ter capacidade inovadora;
- IV - Ser capaz de analisar dados e usar informações;
- V - Ser capaz de se comunicar eficazmente;
- VI - Ser capaz de desenvolver negociações positivas;
- VII - Desenvolver a liderança e o trabalho em equipe;
- VIII - Ter postura ética e socialmente responsável (INEP, 2012).

E, de forma geral, adotou como referencial as seguintes macro áreas de conhecimentos, essenciais para a atuação mínima na área:

- I - Análise SWOT
- II - Matriz GE
- III - Comportamento do consumidor
- IV – Estratégia
- V – Produto
- VI – Preço
- VII – Distribuição
- VIII Comunicação
- IX - Gestão de Marcas
- X – Pesquisa
- XI – Serviços
- XII - Código de Defesa do Consumidor
- XIII - Marketing Social (INEP, 2012).

O componente de conhecimento específico é composto por 30 (trinta) questões, sendo 3 (três) discursivas e 27 (vinte e sete) de múltipla escolha, envolvendo situações-problema e estudos de casos.

A avaliação aplicada em 2012, cujos dados estão expressos na Tabela 3, esta avaliação contou com a participação de 215 cursos, sendo que 212 (98,6%) são de instituições privadas e somente 3 de instituições públicas (1,4%). A maior concentração de cursos está na Região Sudeste, com 59,1%, e a menor na Região Norte, com 2,8% do total. Além disso, se observado por Unidade Federativa, os Estados de São Paulo, Paraná, Minas Gerais e Rio de Janeiro representam 62,3% dos cursos. No outro extremo, os Estados sem participação foram Tocantins, Amapá, Acre e Rondônia.

**Tabela 3** - Número de cursos participantes por região e categoria Administrativa

| Grande Região | Categoria Administrativa |         |         |
|---------------|--------------------------|---------|---------|
|               | Total                    | Pública | Privada |
| Brasil        | 215                      | 3       | 212     |
|               | 100,0%                   | 1,4%    | 98,6%   |
| NO            | 6                        | 0       | 6       |
|               | 100,0%                   | 0,0%    | 100,0%  |
| NE            | 29                       | 0       | 29      |
|               | 100,0%                   | 0,0%    | 100,0%  |
| SE            | 127                      | 1       | 126     |
|               | 100,0%                   | 0,8%    | 99,2%   |
| SUL           | 42                       | 2       | 40      |
|               | 100,0%                   | 4,8%    | 95,2%   |
| CO            | 11                       | 0       | 11      |
|               | 100,0%                   | 0,0%    | 100,0%  |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

Em todo o Brasil, inscreveram-se no exame 14.987 estudantes, sendo que destes 10.157 estavam presentes (32,2% de ausências). As instituições privadas correspondem a 99,5% do total de inscritos no Enade, como demonstrado na Tabela 4.



**Tabela 4** – Número de estudantes concluintes por região e categoria Administrativa

| Grande Região / Condição de Presença |            | Total  | Pública | Privada |
|--------------------------------------|------------|--------|---------|---------|
| Brasil                               | Ausentes   | 4.830  | 19      | 4.811   |
|                                      |            | 100,0% | 0,4%    | 99,6%   |
|                                      | Presentes  | 10.157 | 61      | 10.096  |
|                                      |            | 100,0% | 0,6%    | 99,4%   |
|                                      | % Ausentes | 32,2%  | 23,8%   | 32,3%   |
| NO                                   | Ausentes   | 27     | 0       | 27      |
|                                      |            | 100,0% | 0,0%    | 100,0%  |
|                                      | Presentes  | 134    | 0       | 134     |
|                                      |            | 100,0% | 0,0%    | 100,0%  |
|                                      | % Ausentes | 16,8%  | -       | 16,8%   |
| NE                                   | Ausentes   | 313    | 0       | 313     |
|                                      |            | 100,0% | 0,0%    | 100,0%  |
|                                      | Presentes  | 1.030  | 0       | 1.030   |
|                                      |            | 100,0% | 0,0%    | 100,0%  |
|                                      | % Ausentes | 23,3%  | -       | 23,3%   |
| SE                                   | Ausentes   | 2.747  | 16      | 2.731   |
|                                      |            | 100,0% | 0,6%    | 99,4%   |
|                                      | Presentes  | 5.997  | 18      | 5.979   |
|                                      |            | 100,0% | 0,3%    | 99,7%   |
|                                      | % Ausentes | 31,4%  | 47,1%   | 31,4%   |
| SUL                                  | Ausentes   | 1.224  | 3       | 1.221   |
|                                      |            | 100,0% | 0,2%    | 99,8%   |
|                                      | Presentes  | 1.983  | 43      | 1.940   |
|                                      |            | 100,0% | 2,2%    | 97,8%   |
|                                      | % Ausentes | 38,2%  | 6,5%    | 38,6%   |
| CO                                   | Ausentes   | 519    | 0       | 519     |
|                                      |            | 100,0% | 0,0%    | 100,0%  |
|                                      | Presentes  | 1.013  | 0       | 1.013   |
|                                      |            | 100,0% | 0,0%    | 100,0%  |
|                                      | % Ausentes | 33,9%  | -       | 33,9%   |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

### 2.2.4.1.1 Análise Técnica da Prova

De maneira geral, a média das notas da prova como um todo – incluindo a avaliação dos dois componentes – foi 42,1, sendo que os alunos da Região Centro-Oeste obtiveram a média mais baixa (37,3) e os da Região Sul obtiveram a média mais alta (43,4). A região que obteve a maior nota máxima foi a Sudeste (84,3), ao passo que a região que atingiu a menor nota máxima foi a Norte (68,6), conforme apresentado na Tabela 5.

**Tabela 5** – Estatísticas básicas da prova por região

| Estatísticas         | Brasil | NO    | NE    | SE    | SUL   | CO    |
|----------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Inscritos            | 14.987 | 161   | 1.343 | 8.744 | 3.207 | 1.532 |
| Ausentes             | 4.830  | 27    | 313   | 2.747 | 1.224 | 519   |
| Presentes            | 10.157 | 134   | 1.030 | 5.997 | 1.983 | 1.013 |
| % Ausentes           | 32,2%  | 16,8% | 23,3% | 31,4% | 38,2% | 33,9% |
| Média                | 42,1   | 43,3  | 42,7  | 42,3  | 43,4  | 37,3  |
| Erro padrão da média | 0,1    | 1,1   | 0,4   | 0,2   | 0,3   | 0,5   |
| Desvio padrão        | 13,7   | 12,5  | 13,7  | 13,4  | 13,3  | 15,0  |
| Mínima               | 0,0    | 7,4   | 0,0   | 0,0   | 0,0   | 0,0   |
| Mediana              | 42,4   | 43,8  | 43,1  | 42,5  | 43,9  | 37,5  |
| Máxima               | 84,3   | 68,6  | 77,1  | 84,3  | 79,0  | 72,9  |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

O presente estudo prioriza a avaliação do componente de conhecimento específico, para analisar individualmente a formação que o novo profissional de Marketing recebe em sua IES de origem.

Dentro desse componente, a Tabela 6 demonstra que média do desempenho dos alunos como um todo foi 42,5. A maior média foi obtida na Região Sul (43,9), e a menor na Região Centro-Oeste (37,0). A nota máxima foi 88,0, sendo obtida por pelo menos um aluno nas Regiões Sudeste e Sul e a nota mínima foi zero em quase todas as regiões, com exceção da Região Norte, cuja nota mínima foi 5,0.

**Tabela 6** – Estatísticas básicas do componente de conhecimento específico, por região

| Estatísticas         | Brasil | NO    | NE    | SE    | SUL   | CO    |
|----------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Inscritos            | 14.987 | 161   | 1.343 | 8.744 | 3.207 | 1.532 |
| Ausentes             | 4.830  | 27    | 313   | 2.747 | 1.224 | 519   |
| Presentes            | 10.157 | 134   | 1.030 | 5.997 | 1.983 | 1.013 |
| % Ausentes           | 32,2%  | 16,8% | 23,3% | 31,4% | 38,2% | 33,9% |
| Média                | 42,5   | 43,3  | 43,4  | 42,7  | 43,9  | 37,0  |
| Erro padrão da média | 0,2    | 1,2   | 0,5   | 0,2   | 0,3   | 0,5   |
| Desvio padrão        | 15,2   | 14,0  | 15,1  | 14,9  | 14,8  | 16,2  |
| Mínima               | 0,0    | 5,0   | 0,0   | 0,0   | 0,0   | 0,0   |
| Mediana              | 43,0   | 43,9  | 44,4  | 43,0  | 44,7  | 36,8  |
| Máxima               | 88,0   | 73,3  | 81,6  | 88,0  | 88,0  | 79,6  |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

Dentre as questões objetivas da prova, a média de acerto acaba sendo maior, pela possibilidade de se escolher uma alternativa, mesmo sem saber qual é a correta, conforme Tabela 7.

**Tabela 7** – Estatísticas básicas das questões objetivas do componente de conhecimento específico, por região

| Estatísticas         | Brasil | NO    | NE    | SE    | SUL   | CO    |
|----------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Inscritos            | 14.987 | 161   | 1.343 | 8.744 | 3.207 | 1.532 |
| Ausentes             | 4.830  | 27    | 313   | 2.747 | 1.224 | 519   |
| Presentes            | 10.157 | 134   | 1.030 | 5.997 | 1.983 | 1.013 |
| % Ausentes           | 32,2%  | 16,8% | 23,3% | 31,4% | 38,2% | 33,9% |
| Média                | 46,4   | 47,0  | 47,5  | 46,6  | 48,2  | 40,6  |
| Erro padrão da média | 0,2    | 1,3   | 0,5   | 0,2   | 0,4   | 0,6   |
| Desvio padrão        | 16,6   | 15,3  | 16,6  | 16,4  | 16,2  | 17,8  |
| Mínima               | 0,0    | 5,3   | 0,0   | 0,0   | 0,0   | 0,0   |
| Mediana              | 47,4   | 47,4  | 47,4  | 47,4  | 47,4  | 42,1  |
| Máxima               | 94,7   | 78,9  | 89,5  | 94,7  | 94,7  | 84,2  |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

As questões aplicadas na prova do ENADE são avaliadas quanto ao nível de facilidade. Para isso, verifica-se o percentual de acerto de cada questão; a partir daí, a questão é enquadrada em um nível de classificação como apresentada na Tabela

8. Por exemplo, ocorrendo maior ou igual a 86% de acertos, a questão é considerada muito fácil.

**Tabela 8** – Classificação de questões segundo índice de facilidade

| Índice de Facilidade | Classificação |
|----------------------|---------------|
| $\geq 0,86$          | Muito fácil   |
| 0,61 a 0,85          | Fácil         |
| 0,41 a 0,60          | Médio         |
| 0,16 a 0,40          | Difícil       |
| $\leq 0,15$          | Muito difícil |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

A Tabela 9 demonstra que agregado à classificação referida anteriormente, o Enade adotou o ponto bisserial como discriminação, sendo que para ser considerada apta a avaliar os alunos dos cursos, uma questão deve ser mais acertada por alunos que tiveram bom desempenho do que pelos que tiveram desempenho ruim. Sendo assim, a classificação das questões, segundo o poder de discriminação adotado, foi:

**Tabela 9** – Classificação de questões segundo índice de discriminação

| Índice de Discriminação | Classificação |
|-------------------------|---------------|
| $\geq 0,40$             | Muito Bom     |
| 0,30 a 0,39             | Bom           |
| 0,20 a 0,29             | Médio         |
| $\leq 0,19$             | Fraco         |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

De acordo com os resultados apresentados na Tabela 10, pode-se concluir que a maioria das questões objetivas da prova foi considerada difícil: das 27 questões, treze foram classificadas como difíceis e duas como muito difíceis e não houve questão classificada como muito fácil. Para os índices de discriminação, apenas quatro questões tiveram índice de discriminação muito bom e oito como bons. Destarte, é possível afirmar que a prova possuía uma capacidade mediana de discriminar entre aqueles que tinham ou não o domínio do conteúdo requerido.

**Tabela 10**– Índice de facilidade e índice de discriminação das questões objetivas do componente de conhecimento específico.

| Questão | Índice de Facilidade |               | Índice de Discriminação (Ponto Bisserial) |               |
|---------|----------------------|---------------|---|---------------|
|         | valor                | classificação | valor                                     | Classificação |
| 9       | 0,20                 | Difícil       | 0,23                                      | Médio         |
| 10      | 0,43                 | Médio         | 0,31                                      | Bom           |
| 11      | 0,38                 | Difícil       | 0,19                                      | Fraco         |
| 12      | 0,76                 | Fácil         | 0,34                                      | Bom           |
| 13      | 0,32                 | Difícil       | 0,31                                      | Bom           |
| 14      | 0,26                 | Difícil       | 0,14                                      | Fraco         |
| 15      | 0,34                 | Difícil       | 0,29                                      | Médio         |
| 16      | 0,17                 | Difícil       | 0,11                                      | Fraco         |
| 17      | 0,29                 | Difícil       | 0,27                                      | Médio         |
| 18      | 0,40                 | Difícil       | 0,16                                      | Fraco         |
| 19      | 0,17                 | Difícil       | 0,16                                      | Fraco         |
| 20      | 0,38                 | Difícil       | 0,24                                      | Médio         |
| 21      | 0,56                 | Médio         | 0,32                                      | Bom           |
| 22      | 0,53                 | Médio         | 0,39                                      | Bom           |
| 23      | 0,23                 | Difícil       | 0,25                                      | Médio         |
| 24      | 0,52                 | Médio         | 0,31                                      | Bom           |
| 25      | 0,64                 | Fácil         | 0,41                                      | Muito bom     |
| 26      | 0,08                 | Muito difícil | -0,04                                     | Fraco         |
| 27      | 0,21                 | Difícil       | 0,12                                      | Fraco         |
| 28      | 0,56                 | Médio         | 0,41                                      | Muito bom     |
| 29      | 0,56                 | Médio         | 0,40                                      | Muito bom     |
| 30      | 0,67                 | Fácil         | 0,39                                      | Bom           |
| 31      | 0,47                 | Médio         | 0,25                                      | Médio         |
| 32      | 0,15                 | Muito difícil | 0,10                                      | Fraco         |
| 33      | 0,57                 | Médio         | 0,42                                      | Muito bom     |
| 34      | 0,30                 | Difícil       | 0,35                                      | Bom           |
| 35      | 0,50                 | Médio         | 0,29                                      | Médio         |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

A Tabela 11 apresenta os resultados das questões discursivas de conhecimento específico, cuja média foi de 19,9, mais baixa do que para as questões discursivas do componente de formação geral, que foi de 36,6. A maior nota máxima foi de 81,7, na Região Sudeste, e a nota mínima foi 0,0, obtida em todas as regiões.

**Tabela 11** – Estatísticas básicas das questões discursivas do componente de conhecimento específico, por regiões

| Estatísticas         | Brasil | NO    | NE    | SE    | SUL   | CO    |
|----------------------|--------|-------|-------|-------|-------|-------|
| Inscritos            | 14.987 | 161   | 1.343 | 8.744 | 3.207 | 1.532 |
| Ausentes             | 4.830  | 27    | 313   | 2.747 | 1.224 | 519   |
| Presentes            | 10.157 | 134   | 1.030 | 5.997 | 1.983 | 1.013 |
| % Ausentes           | 32,2%  | 16,8% | 23,3% | 31,4% | 38,2% | 33,9% |
| Média                | 19,9   | 22,6  | 20,3  | 20,6  | 19,3  | 16,4  |
| Erro padrão da média | 0,2    | 1,3   | 0,5   | 0,2   | 0,3   | 0,4   |
| Desvio padrão        | 15,4   | 15,3  | 16,3  | 15,4  | 15,4  | 14,2  |
| Mínima               | 0,0    | 0,0   | 0,0   | 0,0   | 0,0   | 0,0   |
| Mediana              | 20,0   | 21,7  | 20,0  | 20,0  | 18,3  | 16,7  |
| Máxima               | 81,7   | 61,7  | 73,3  | 81,7  | 71,7  | 58,3  |

Fonte: MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

Como exemplo, uma das questões da prova abordava um conteúdo fundamental das disciplinas de Administração de Marketing, exigindo conhecimento

sobre segmentação de mercado. A questão fazia correlação com um caso prático (apesar de fictício) e continha tabela e textos que exigiam a interpretação para a redação da resposta.

Segundo o Relatório do SINAES (2013),

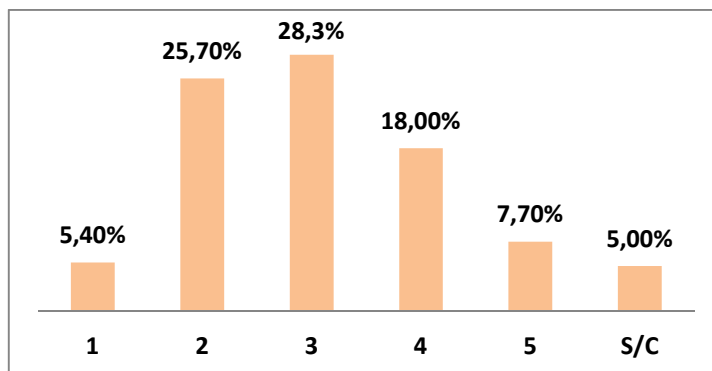
No geral, as respostas demonstraram falta de conhecimento sobre o assunto. Alguns estudantes escreveram respostas com conceitos básicos de Marketing que não se relacionavam à segmentação, definindo como critérios a matriz de SWOT, a matriz de BCG, a pirâmide das necessidades de Maslow e os 4 pés (este com maior frequência).

Os alunos que demonstraram conhecimento sobre a matéria citaram os critérios demográficos, psicográficos (chamados mais como psicológicos) e geográficos, sem necessariamente nomeá-los. Poucas vezes foram mencionados os critérios comportamentais. Algumas respostas apresentaram fatores de segmentação que são abordados, em parte, na literatura, tais como analisar o produto comercializado, conhecer as características do mercado e o público-alvo. Raríssimas vezes houve a nomeação correta dessas quatro variáveis.

Cabe ressaltar que o tema citado na questão é muito relevante dentro das funções mercadológicas cabíveis à um profissional de Marketing. O desconhecimento desse tema certamente acarretará em perdas substanciais de qualidade e relevância do trabalho a ser desenvolvido.

De maneira geral, 28,4% dos estudantes classificaram a prova como difícil ou muito difícil e 63,0% dos alunos como grau de dificuldade médio. E quando perguntados sobre as dificuldades com as quais se depararam ao responder a prova, 10,8% dos estudantes apontaram o desconhecimento do conteúdo; 47,1% que o conteúdo foi abordado de forma diferente; e 15,5% a falta de motivação para fazer a prova. Vale ressaltar também que 22,6% dos alunos afirmaram que não tiveram qualquer tipo de dificuldade para responder a prova, conforme expresso no relatório técnico de avaliação.

A distribuição de conceitos (1 a 5), entre as 222 IES participantes, conforme Gráfico 5 foi de:



**Gráfico 5 -** Distribuição dos conceitos  
**Fonte:** MEC/INEP/DAES – ENADE 2012

O Gráfico 5 demonstra que entre a distribuição dos conceitos, 28,3% das IES obtiveram nota 3 e 25,70% nota 2. Ressalte-se que 5,0% das IES participantes ficaram sem conceito por não possuírem alunos concluintes para participação na prova.

## 2.3 DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

### 2.3.1 Competências

Segundo Nunes e Ferraz (2005, p. 2) o sentido da palavra competência tem a sua origem associada às mudanças ocorridas no ambiente organizacional a partir da década de 80, que levaram ao aumento da complexidade do trabalho e à necessidade crescente de se lidar com as contingências.

Conforme Bitencourt (2002), o conceito de competência começou a ser construído por Richard Boyatzis (1982), que centralizou o seu trabalho em comportamentos observáveis, baseado numa concepção behaviorista, cujo modelo ainda aborda três aspectos psicológicos: motivação; autoimagem e papel social; e habilidades.

No decorrer do tempo, conceitos e abordagens surgiram sobre competência. Em sequência, segue o Quadro 10 apresentando o autor, o conceito e a ênfase dada.

| Autor                              | Conceito   | Ênfase                          |
|------------------------------------|--|---------------------------------|
| 1. Boyatzis (1982, p. 23)          | “Competências são aspectos verdadeiros ligados à natureza humana. São comportamentos observáveis que determinam, em grande parte, o retorno da organização”.   | Formação, resultados.           |
| 2. Sparrow e Bognanno (1994, p. 3) | “Competências representam atitudes identificadas como relevantes para a obtenção de alto desempenho em um trabalho específico, ao longo de uma carreira profissional, ou no contexto de uma estratégia corporativa”.   | Estratégias, ação e resultados. |
| 3. Sandberg (1996, p. 411)         | “A noção de competência é construída a partir do significado do trabalho. Portanto, não implica exclusivamente na aquisição de atributos”.   | Formação e interação.           |
| 4. Davis (2000, p. 1 e 15)         | “As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho (...). São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho”. | Ação e resultados.              |
| 5. Zarifian (2001, p. 66)          | “A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exercem em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional a partir da qual é passível de avaliação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir”.              | Aptidão, ação, resultado.       |
| 6. Boterf (1997, p. 267)           | “Competência é assumir responsabilidades frente a situações de trabalho complexas, buscando lidar com eventos inéditos, surpreendentes, de natureza singular”.   | Mobilização e ação.             |
| 7. Ruas (1999, p. 10)              | “É a capacidade de mobilizar, integrar e colocar em ação conhecimentos, habilidades e formas de atuar (recursos de competências) a fim de atingir/superar desempenhos configurados na missão da empresa e da área”.  | Ação e resultados.              |
| 8. Fleury e Fleury (2000, p. 21)   | “Competência: um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.  | Ação e resultado.               |
| 9 Davis (2000, p. 1 e 15)          | “As competências descrevem de forma holística a aplicação de habilidades, conhecimentos, habilidades de comunicação no ambiente de trabalho (...). São essenciais para uma participação mais efetiva e para incrementar padrões competitivos. Focaliza-se na capacitação e aplicação de conhecimentos e habilidades de forma integrada no ambiente de trabalho”. | Ação e resultados.              |

**Quadro 10:** Conceitos de Competência

**Fonte:** Bitencourt (2002, p.3)

Bitencourt (2001, *apud* NUNES; BARBOSA, 2003) cita que as competências, nas diferentes abordagens entre os autores que discutem o tema, estão relacionadas a basicamente um dos aspectos que se seguem: desenvolvimento de conceitos, habilidades e atitudes (formação); capacitação (aptidão); práticas de trabalho e capacidade de mobilizar recursos (ação); articulação de recursos (mobilização); busca de melhores desempenhos (resultados); questionamento constante (perspectiva dinâmica); processo de aprendizagem individual, no qual a responsabilidade maior desse processo deve ser atribuída ao próprio indivíduo (autodesenvolvimento); e relacionamento com outras pessoas (interação).

Para Nascimento (2006) e Godoy *et al* (2005), basicamente, duas grandes escolas são claramente identificadas. A francesa, representada por autores como Zarifian (2001; 2003) e Le Boterf (2003), cuja competência privilegia a conciliação de

interesses entre trabalho e capital, a focalização das políticas de Recursos Humanos sobre a performance, a promoção de um processo de descentralização em larga escala e a valorização das competências no longo prazo; e a perspectiva anglo-saxônica, representada por McClelland e Dayley (1972), Boyatzis (1982), Parry (1996) e Winterton e Winterton (1999), que prioriza que competências são qualidades profundas do indivíduo, relacionadas à performance superior em um posto de trabalho.

Fleury e Fleury (2001, p. 20-21 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.47) compartilham da visão de Le Bortef, ao afirmarem que a “competência do indivíduo não é um estado e não se reduz a um conhecimento específico,” e ao definirem competência como “um saber agir responsável e reconhecido, que implica mobilizar, integrar, transferir conhecimentos, recursos, habilidades, que agreguem valor econômico à organização e valor social ao indivíduo”.

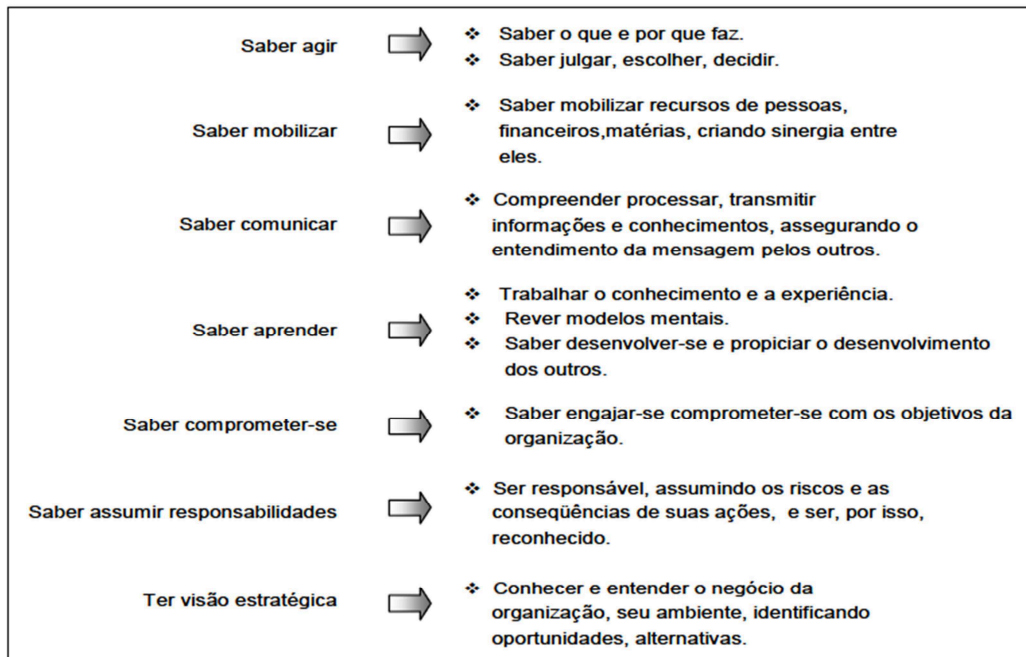
A Figura 3 ilustra o conceito apresentado.



**Figura 3:** Competências fonte de Valor para o indivíduo e Organização  
**Fonte:** Fleury e Fleury (2001, p. 20-21 *apud* OLIVEIRA, 2007)

Fleury e Fleury (2001 *apud* OLIVEIRA, 2007) propõem um glossário específico para os verbos utilizados, atribuindo significado único, conforme descreve a Figura 4:





**Figura 4:** Competências do profissional

**Fonte:** Fleury e Fleury (2001, p. 20-21 *apud* OLIVEIRA, 2007)

Esse glossário reafirma as dimensões das competências e como elas são aplicadas ao profissional.

Durand (1998 *apud* BRANDÃO e GUIMARÃES 2001) afirma que competência também pode ser definida em três dimensões: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes (CHA). Nesse contexto, Conhecimento (Saber) pode ser definido como o acúmulo dos saberes adquiridos no tempo; Habilidade (Saber fazer) é a aplicação prática do conhecimento teórico, utilizando-as em ação, para buscar soluções as demandas; e Atitude (Querer fazer) é o estado do ser humano que afeta seu comportamento em relação a pessoas ou eventos, determinando qual ação será tomada.

Essas definições são interdependentes e envolvem também não só questões técnicas, como a cognição relacionada ao trabalho, por exemplo. Não basta ter o domínio do conhecimento; se faz necessário ter a habilidade de saber fazer e a atitude de querer fazer.

Essa será a definição utilizada nesse estudo para as análises necessárias. A escolha se deu pela atualidade e seu emprego atual no mercado.

### 2.3.2 Pedagogia por Competências

Segundo Nunes (2009) a orientação baseada em competências tem seu início na década de 20, nos Estados Unidos, mas ganhou destaque a partir da década de 60, quando retomado o debate sobre o ensino e a realidade da vida e do trabalho (OIT, 1999). Um dos pioneiros nessa discussão foi David McClelland (1972), que garantiu que os exames da academia não garantiam o desempenho no trabalho e nem êxito na vida.

Foi assim que surgiu, na década de 1970, o movimento denominado “Ensino baseado em competências”.

Essa aproximação escola-empresas acontece por meio de cooperação, mas, também, por revisões nos conteúdos ensinados formas de se organizar os modos de transmissão e de avaliação (ROPÉ; TANGUY, 2003).

Esse debate reflete que a formação profissional deve estar atenta às necessidades do mercado de trabalho no tocante à competitividade, produtividade e inovação no sistema produtivo. Perrenoud (1999, p. 32) cita que se deve “responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

Prova disso é que a declaração feita pela UNESCO em 1998 refletiu os movimentos já acompanhados por estudiosos sobre a pedagogia das competências, que é definida como “um conjunto de formulações que se propõe a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas amplas, entendidas como necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho que o mundo produtivo vem colocando” (ARAÚJO, 2001, p. 43).

Portanto, um processo que defende a substituição de um ensino centrado nos saberes disciplinares por um que produza competências capazes de serem verificadas em situações específicas (TANGUY, 2003), ou seja, um processo em que seja possível determinar competências exigíveis ao término da formação, as quais sejam aplicáveis ao cotidiano empresarial.

Conforme indicam Zabala e Arnau (2010, p.11 *apud* CARVALHO; MARINHO; GUTIERREZ, 2013), a “competência e os conhecimentos não são antagônicos, pois

qualquer atuação competente sempre representa a utilização de conhecimentos inter-relacionados às habilidades e às atitudes”. Destarte, a formação baseada em competências não exclui o conhecimento e nem diminui a sua importância, sendo este um dos seus componentes; contudo, o acúmulo de conhecimento não significa deter competências.

Para isso, parte desse processo está em se identificar, mapear e normatizar essas competências, para que se possam produzir projetos pedagógicos coerentes aos contextos mercadológicos.

Uma das metodologias de ensino usadas dentro da pedagogia por competência é a resolução de problemas, pois permite mobilizar conhecimentos, habilidades e atitudes em situações de simulação real, ou mais próximas da realidade possível. Esses currículos devem ser direcionados para a resolução de problemas, entendendo os conhecimentos gerais e profissionais, e a experiência profissional, como essenciais (ARAUJO, 2001). Perrenoud (1999) aponta que não basta somente o fato de ser realista para que o aprendizado se configure; é muito importante que o aluno sinta-se incluído em uma situação que lhe dê sentido, para que ele tome as decisões visando atingir os objetivos que ele definiu.

A pedagogia por competências enfrenta diversas barreiras para que se torne algo condizente com a realidade. Uma delas é o papel do professor, que é fundamental nesse processo. Perrenoud (1999) exemplifica que os recursos (conhecimentos) devem ser mobilizados na intenção de determinar o lugar deles (conhecimentos) na ação prática, seja na identificação ou na resolução de problemas; a preparação e a tomada de decisões; colocar os alunos em situações que os obriguem a alcançar metas; trabalhar em situações customizadas (sob medida); e principalmente a condução de projetos “implicar-se, participar de um esforço coletivo para elaborar um projeto e construir, na mesma ocasião, novas competências”, entre outras formas (PERRENOUD, 1999, p.65).

O autor ainda afirma que o professor, por mais especialista que seja, deve ser responsável pela formação global do aluno, valorizando as transversalidades do conteúdo programático e interagindo sobre elas (PERRENOUD, 1999). Nesse contexto Vargas, Casanova e Montanaro (2001, *apud* NUNES, 2009) afirmam que pedagogia por competências baseia-se na ideia que o docente é um facilitador do processo.

Todo esse processo, que apresenta diversas virtudes, principalmente quando se trata de preparar o aluno para uma atuação profissional mais concisa, encontra dentro da própria universidade suas maiores barreiras, seja na total alteração de projetos pedagógicos, didáticas de aula, formas avaliativas, o sistema da própria universidade, seja no exercício de se lecionar e na preparação e receptividade do aluno para esse tipo de nova metodologia.

Perrenoud (1999) cita que esse processo reaviva um antigo debate entre uma abordagem clássica – a da simples transmissão de conhecimentos – e uma nova abordagem que privilegia desenvolver competências. O autor discorre também sobre a resistência das universidades em romper com processos já estabelecidos há tempos para evitar mudanças radicais em suas estruturas curriculares; e até mesmo o quão mais fácil é avaliar um conhecimento, ao invés de se propor um método para medir se o aluno adquiriu ou não determinada competência proposta.

Por fim, o autor ainda argumenta que se os professores não vivenciarem eles mesmos a prática de aprendizado irão permanecer na lógica da transmissão de conhecimentos, pois “...os ministérios irão propor-lhes textos inteligentes que permanecerão sem eco, porque seus destinatários não seguiram o mesmo caminho pedagógico e teórico e não partilham da concepção de aprendizado e de ensino que subjaz aos novos programas” (PERRENOUD, 1999, p.82).

### **2.3.2.1 A Pedagogia das Competências e a Universidade**

A educação brasileira é regida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), datada de 1996, que em seu primeiro artigo rompe com paradigmas anteriores que limitavam somente à escola a transmissão de conhecimento, definindo que:

Art 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Outro importante avanço da LDB foi a definição que “A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social” (BRASIL, 1996),

propondo mudanças significativas e exigindo das instituições o repensar das práticas tradicionais usadas até então.

No Brasil, mudanças mais significativas ocorreram em 1995, com a publicação da Lei 9.131, como a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que teve por objetivo orientar os cursos de graduação. A principal alteração está na possibilidade que as IES possam inovar em seus projetos pedagógicos com autonomia, conforme cita a lei:

conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente (BRASIL, 2004).

Conforme Nunes, Ferraz e Barbosa (2004, p. 3), encontram-se nas Diretrizes Curriculares Gerais dos Cursos de Graduação, dentre outras, as especificações quanto ao perfil desejado do formando e às competências/habilidades/attitudes, por curso. Tais diretrizes são divididas em diretrizes comuns aos cursos e diretrizes específicas por curso. Dentre as primeiras, têm-se aquelas que se referem ao projeto pedagógico, à organização curricular, aos estágios e atividades complementares, ao acompanhamento/avaliação e à monografia/trabalho de conclusão de curso. Nas diretrizes específicas por curso, encontram-se a definição do perfil desejado do formando, as competências e habilidades que devem ser possibilitadas na formação do estudante e os conteúdos curriculares.

As DCN também reconhecem que, para formação do graduando, devem-se ressaltar os conhecimentos, habilidades e competências adquiridas fora do contexto escolar, especialmente relativas à experiência profissional necessária para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho.

À universidade, cabe o papel de:

Art. 52 - instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:  
I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural quanto regional e nacional...  
(BRASIL, 1996)

Muitas são as discussões que se podem observar sobre essa definição do conceito de universidade e a igualdade de papéis quando se trata de graduação, pesquisa e extensão.

Principalmente para a pedagogia por competências, pode-se afirmar que a extensão, que sempre teve um caráter mais assistencialista, passa a atuar de forma mais ativa:

Para a resolução de graves questões da comunidade, através da transferência de conhecimento científico e tecnológico e de construção de competências que possibilitam à comunidade a resolução de seus próprios problemas, entendo que a própria universidade é ator social e membro dessa comunidade sobre a qual procura interferir (NASCIMENTO, 2006, p.8).

Assim, ocorre uma transferência ativa, em que a comunidade se apropria do conhecimento e estabelece uma relação de comprometimento com o seu bem estar. Isso reflete claramente a concepção educacional assumida pela universidade, que, dentro da pedagogia das competências, exige uma construção pautada pela condição humana, cidadania e direitos civis, numa relação de interdependência e complemento à educação (NASCIMENTO, 2006).

A introdução das competências nos cursos de graduação faz com que as instituições repensem seus projetos pedagógicos, a fim de que espelhem quais competências e habilidades que se desejam formar no aluno. Essa pedagogia se propõe a priorizar o desenvolvimento contextualizado do aluno, no ato de aprender, e não em conteúdos padronizados apresentados por pura transmissão de conhecimentos.

Essa prática também exige que se configurem novas formas de organização do trabalho, a mudança na formação dos docentes, incorporação dos conhecimentos voltados à prática, novas metodologias de aprendizagem e novas formas de avaliação.

O debate sobre a inserção da pedagogia por competências também atinge cada curso individualmente. Para cada curso, as diretrizes são divididas em diretrizes comuns e diretrizes específicas por curso. Dentre as primeiras, têm-se aquelas que se referem ao projeto pedagógico, à organização curricular, aos estágios e atividades complementares, ao acompanhamento/avaliação e à monografia/trabalho de conclusão de curso. Nas diretrizes específicas por curso, encontram-se a definição do perfil desejado do formando, as competências e

habilidades que devem ser possibilitadas na formação do estudante e os conteúdos curriculares.

Conforme Carvalho (2012 *apud* Carvalho; Marinho; Gutierrez, 2013, p.5)

percebe-se na formação baseada em competências um caminho promissor, visto que esta procura aproximar os contextos acadêmicos e profissionais, algo tão real e necessário numa sociedade cada vez mais complexa, exigente e competitiva, aproveitando a relação que se estabelece entre educadores e aprendizes, e que por isso requer indivíduos dotados de um conjunto de conhecimentos, habilidades e atitudes, enfim, competências para atender às demandas que se apresentam.

Novas metodologias de ensino vêm ressaltar a importância de se rever os conceitos utilizados até hoje na questão da aprendizagem. Principalmente em cursos com alto vínculo com o mercado de trabalho, as necessidades e demandas precisam ser estudadas e aplicadas por intermédio de um projeto pedagógico, reforçando as habilidades e competências necessárias para se atuar com eficiência no ambiente profissional.

Mas sabe-se que esse não é um conceito fácil de ser aplicado. É necessário entender que esse processo é uma transformação cultural e não simplesmente uma inovação tecnológica; ter ciência de todo público envolvido no processo; a ciência das competências que precisam ser desenvolvidas; e definir quais os sistemas avaliativos precisa ser aplicado (RUÉ, 2009). Fora isso, ressalta-se ainda a vontade de mudança que as instituições de ensino precisam ter, pois cabe a elas serem as provedoras de um novo projeto pedagógico, orientado para o mercado, cujos sistemas e infraestrutura estejam preparados para atender a essas demandas; e, também, que seu corpo docente seja ávido e incondicional apoiador desse processo.

### **2.3.3 Formação Profissional**

A formação profissional começa pela universidade, a quem cabe a responsabilidade pela capacitação desses novos profissionais nas mais diversas áreas, atividades e profissões, visando atender às exigências e demandas do mercado de trabalho.

Echenique (1990) afirma que a formação profissional é a principal fonte de habilidades para a preparação de talentos. E, embora esses laços sejam muito estreitos, não podem ficar restritos a apenas considerações técnicas.

É plausível afirmar que a conclusão de um curso superior não dá garantias de inserção no mercado de trabalho. Silva e Cunha (2002) reforçam que a empregabilidade está relacionada à qualificação profissional, à competência técnica aliada à capacidade de decisão, à adaptação a novas situações e à fluência na comunicação oral e escrita e trabalho em equipe.

Assim, cabe às universidades reconhecer quais são essas necessidades no momento da elaboração de projetos pedagógicos de cursos. Conforme Echenique (1990, p.151), a determinação das necessidades, em cada profissão, deve ser o resultado de estudos de mercado, empreendidos por setores diversos da sociedade, entre as quais as universidades, e colocados à disposição das instituições de ensino superior, a fim de que essas estabeleçam seus currículos e cursos, segundo as necessidades das diferentes carreiras profissionais.

Druker (1997) insere o mundo contemporâneo na sociedade do conhecimento e afirma que:

Conhecimento não reside em um livro, em um banco de dados, em um programa de software: estes contêm informações. O conhecimento está sempre incorporado por uma pessoa, é transportado por uma pessoa, é criado ampliado ou aperfeiçoado por uma pessoa, é aplicado, ensinado e transmitido por uma pessoa e é usado, bem ou mal, por uma pessoa (DRUKER, 1997 *apud* SILVA; CUNHA 2002).

Para o autor, a sociedade do conhecimento coloca a pessoa no centro e isso levanta desafios e questões a respeito de como preparar a pessoa para atuar neste novo contexto.

As preocupações da formação profissional no século XXI deverão ater-se em preparar profissionais capazes de lidar com mudanças em todos os setores – econômicos, culturais, tecnológicos etc –, como também possuidores de qualidades como iniciativa, atitude e adaptabilidade.

A Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura), por meio de sua Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI, e preocupada com a formação de um profissional apto não só tecnicamente, mas também com sólidos embasamentos humanitários e sociais, estabeleceu quatro



pilares para uma nova forma de educar: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser.

Dito isso, Silva e Cunha (2002) resumem essa complexa discussão afirmando que os dilemas dos educadores do século XXI precisam resolver três questionamentos: O que ensinar? Como ensinar? Para que ensinar?

Por dentro do, cada vez mais complexo, mundo empresarial, os requisitos para se atuar com eficiência estão cada vez mais elaborados. A formação profissional, por sua vez, nesse estudo especificamente ilustrado por egressos do curso de administração de empresas, ilustra que a pedagogia por competências veio suprir as demandas de mercado.

As necessidades já foram apontadas na Conferência Mundial sobre Ensino Superior, realizada pela UNESCO em 1998, que provocou a “Declaração Mundial sobre Educação Superior no século XXI: Visão e ação”. Entre os objetivos propostos, estão:

Artigo 1º: (a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender as necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade (UNESCO, 1998).

Essas mudanças também já foram apontadas na legislação brasileira, por intermédio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei no. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Para o Ensino Superior, tais modificações foram explicitadas por meio das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) dos cursos de graduação, as quais adotaram a pedagogia por competências como principal direcionadora do processo. Dentro das DCN, a competência por laborabilidade é entendida por “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ação valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1999, p.2).

Agora, cabe às instituições de ensino a urgência em repensar o modelo atual de aprendizagem, baseado em transmissão de conhecimentos, e priorizar o desenvolvimento contextualizado no aluno, na ação do aprender, e não simplesmente em conteúdos padronizados (RUÉ, 2009). Isso se inicia por meio de projetos pedagógicos mais elaborados e coerentes, de conteúdos programáticos, de

metodologias de ensino e da avaliação, todos modelados de acordo com as competências essenciais para atuação profissional.

Dentro dos ideais da educação, referências, como Paulo Freire, preveem que:

É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história. É importante preparar o homem para isso por meio de uma educação autêntica: uma educação que liberte, que não adapte, domestique ou subjuguie (FREIRE, 1980, p.40).

Por esse motivo, ela (educação) precisa ser um processo flexível para se adaptar às transformações acontecidas nos últimos anos. Levy (1999) comenta sobre a intolerância dos indivíduos a seguir cursos rígidos e uniformes e que não correspondem às expectativas reais de aplicação na sua trajetória de vida. Por esse motivo, novos olhares e abordagens precisam ser urgentemente testados para adequar a educação aos novos estudantes universitários.

Assim, a aprendizagem considerada satisfatória será aquela que garantirá ao aluno a oportunidade de atuar com segurança e qualificação na solução de problemas complexos (PERRENOUD, 1999).

Atualmente, a formação acadêmica exige, conforme Handfas (2001, p. 5), a necessidade de superação de um modelo de formação “[...] baseado na aquisição de habilidades necessárias ao desempenho das tarefas de cada posto de trabalho e aponta para outro, que traduza os requisitos necessários para a formação geral do trabalhador e sua maior capacidade de pensamento teórico-abstrato e lógico-matemático.”

Castells (1999) cita a transformação tecnológica profunda por qual essa nova era está passando, “a tecnologia a qual pensamos todos os processos”(CASTELLS, 1999, p.80). O autor ainda exemplifica que alunos que aprendem de acordo com essas interações interatuam fazendo e produzindo, estando assim, aptos a mudarem as aplicações da tecnologia e da inovação. Levy (1999) ainda ressalta que, dentro de ambientes virtuais de aprendizagem, surge o advento de redes sociais de conhecimento, formadas por afinidades e que são estabelecidas num processo colaborativo. Talvez aqui estejam os primeiros passos de uma sociedade mais colaborativa, ao invés do ambiente competitivo dos dias de hoje, trazendo assim uma nova competência cada vez mais observada pelas empresas.

Conforme Nunes e Barbosa (2006, p.2, b), a adequação do sistema educacional e de formação na direção de tais expectativas, são priorizadas as alterações no âmbito dos currículos, visando a formação desse novo profissional. É assim, no bojo desse debate, que a noção de competências vem ocupando espaço privilegiado, tendo sido eleita como perspectiva pedagógica para a implementação da reforma educacional em diversos países, incluindo o Brasil.

### **2.3.3.1 Formação do Professor**

O conhecimento profissional nada mais é que um conjunto de conhecimentos que capacita o exercício da profissão, em qualquer área, sendo aprimorado com a educação continuada e a prática. Assim, considera-se que o conhecimento profissional do professor é um conjunto de saberes teóricos e experienciais, que se expressam, portanto, em um saber agir, conforme a situação e em conformidade com o contexto do indivíduo (FREIRE, 1996 *apud* OLIARI, 2012, p.2).

Segundo Oliari *et al* (2012), a identidade do professor não pode ser avaliada somente por seus conhecimentos obtidos, como aluno, mas deve considerar suas experiências familiares, sociais, religiosas etc, bem como se deu o início de suas atividades como docente, com suas dúvidas, conflitos e realizações encontradas na sala de aula.

A necessidade do professor universitário conhecer didática, psicologia de aprendizagem, planejamento de currículos, enfim, tudo que se relaciona com o processo ensino-aprendizagem, são muito raramente discutidas nas universidades. Há mesmo quem afirme que a única pré-condição para ser professor universitário é o domínio do conteúdo que irá ensinar (TEIXEIRA, 2005, p.4).

Por isso, no processo de formação de professores, conforme Pimenta (2005) deve-se considerar:

a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida) (PIMENTA, 2005, p.71).

Além disso, constata-se a necessidade de fazer com que o aluno consiga como colocar em prática o conhecimento obtido, pois, conforme Teixeira (2005, p.1) a “competência só pode ser constituída na prática. Não é só o saber, mas o saber fazer.” Portanto é no papel do professor o estímulo para que seus discentes sejam protagonistas de seu aprendizado, com iniciativa de sempre buscar o conhecimento.

Debalde, muitas vezes sozinho, o professor se depara com inseguranças ao precisar provar sua eficiência, sem respaldo, pois sua única ferramenta de trabalho são projetos pedagógicos e ementas já prontas, só lhe restando transferir ao plano de aula essas atribuições (OLIARI *et al*, 2012), prejudicando, assim, o processo de aprendizagem e o aprimoramento da profissão do docente.

### **2.3.3.2. A Formação dos Professores de Marketing**

O autor Maynard (1938, p. 282-283 *apud* BACELLAR; IKEDA, 2011) apresenta quais, do seu ponto de vista, seriam as características fundamentais de um professor dessa área: (1) deve ser um cientista social no sentido amplo; (2) interesse e um grau de habilidade em técnicas dos processos de Marketing; (3) habilidade de ensinar, ressaltando que “talvez, devemos depender de nossos amigos psicólogos para ajudar no futuro” e; (4) produção de materiais de pesquisa para o ensino de Marketing.

Cabe ressaltar que, apesar de datado de 1938, o artigo é pertinente aos dias de hoje e difundiu a visão do Marketing como ciência. O autor se mostra preocupado em convencer os colegas de outras áreas de que Marketing é uma ciência social aplicada, que necessita de preparo dos professores em técnicas de pesquisa. Maynard (1938) afirma, ainda, que o Marketing teve, desde o início, uma característica de multidisciplinaridade, conforme resalta Cochoy (1999, p. 12): “a disciplina de mercado e um mercado de disciplinas” (BACELLAR; IKEDA, 2011, p.494).

Vieira (2000 *apud* BACELLAR; IKEDA, 2007) traçou um perfil do professor de Marketing brasileiro. Tipicamente homem (77%), mais de 15 anos de experiência profissional (70%), com doutorado (69%), com curso de pós-graduação no exterior (44%) e consultores de mercado (77%), revelando que o tempo a consultoria ocupa

a maior parte da ocupação do tempo do profissional (33%) e a atividade de ensino (23%) e pesquisa (13%). Os professores mencionam que, como objeto de estudo, Marketing são procedimentos e relações de troca com a sociedade (30%); e, como material didático (livro de apoio) preferido, o autor Philip Kotler tem ampla maioria dos respondentes (62%).

Na pesquisa realizada por Bacellar e Ikeda (2007), junto a professores da disciplina, três contextos foram isolados e retratados, conforme Quadro 11:

|                                 |  |
|---------------------------------|--|
| <b>Contexto Externo</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Constatando o desconhecimento da profundidade da filosofia de Marketing por parte de pessoas de fora (leigos)</li> <li>• Vendo Marketing ser tratado como enganação, venda, propaganda pelo contato no dia a dia.</li> <li>• Sentindo a pressão da grande exposição do Marketing na mídia.</li> </ul>                   |
| <b>Contexto Interno</b>         | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Encarando uma vastidão de conceitos: dualismo x abrangente x superficial</li> <li>• Necessitando estar constantemente atualizado: dualismo curiosidade x onipresença</li> <li>• Percebendo que falar é uma coisa e fazer é outra bem diferente: dualismo facilidade dos conceitos x dificuldade de aplicação</li> </ul> |
| <b>Contexto de sala de aula</b> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Percebendo que os alunos acham Marketing mais fácil porque tudo se resolve com um bom palpite</li> <li>• Percebendo que para os alunos Marketing não é sério, é lazer (para contar cases, prazer, diversão)</li> </ul>  |

**Quadro 11:** Contextos do educador

**Fonte:** Bacellar e Ikeda (2007)

Um ponto de destaque do resultado da pesquisa foi apontado pelos professores que expressam a ideia de que a disciplina de Marketing é uma brincadeira, um momento de lazer, de ouvir histórias ou chamados casos.

[...] Isso é agravado pelo fato de Marketing geralmente não envolver cálculos: “Que é diferente se eu vou fazer um cálculo financeiro, um cálculo estatístico, falo ó quer ver, se você aplicar um número maior aqui, o resultado vai dar sempre maior. Aí o cara, duvido. Então tá, faz cem vezes que vai dar sempre o mesmo resultado. E em Marketing, não né. [...] Então, se esse cara não quiser acreditar, ele não acredita.” Assim, os conceitos podem acabar sendo ignorados. A revelação desses conceitos pode até surpreender os alunos (BACELLAR; IKEDA, 2007, p.156).

Vale ressaltar que a prática do Marketing envolve muitos cálculos, usos estatísticos e aptidões financeiras. Algumas disciplinas como Pesquisa de Marketing, requerem um bom conhecimento matemático e estatístico, pois é através desses resultados que os executivos irão balizar suas estratégias. Ferramentas de

segmentação utilizam de cálculos estatísticos avançados para ajudar a área na concepção correta do seu target. Conceitos mais modernos da disciplina constataam que o Marketing só é eficaz quando se comprovam o ROI (Retorno sobre Investimento) o que, requer do profissional bons conhecimentos de cálculos financeiros. Esses são apenas alguns exemplos que contrapõe a afirmação citada acima que “Isso é agravado pelo fato de Marketing geralmente não envolver cálculos”, o que acaba por contribuir para a visão errada da disciplina.

As autoras Bacellar e Ikeda (2007) refletem como a subjetividade do Marketing aflige também os professores, e apontam o artigo de McKenna (1991), que afirma que “Tudo é Marketing e Marketing é tudo”, que diversas interpretações surgiram dessa afirmação, incluindo visões distorcidas do que é Marketing de fato, como depoimento de que um entrevistado cita que “todo mundo passou a achar que fazia Marketing e, pior, que sabia Marketing”.

Por fim, o papel de professor missionário não é novidade em Marketing. Desde os primórdios do ensino da disciplina, foram constatadas “visões erradas” do Marketing (LEIGH, 1937) e, sobretudo, desde que começaram os ataques em relação à ética, os professores são exortados a defendê-la (MANISCHEWITZ; STUART, 1962) (BACELLAR; IKEDA, 2011).

### **2.3.4 Formação Profissional de Marketing**

Duas vertentes, apresentadas por Baker (2000 *apud* MARANHÃO; MOTTA, 2009) contrapõe os lados na formação profissional. Por um lado, profissionais com postura consultiva, que aplicam o conhecimento na solução dos problemas específicos da empresa, sendo que essa postura impera nas escolas devido à influência da escola gerencial, que, desde 1950, atrela a função profissional somente ao desenvolvimento do Mix de Marketing. Dentre os representantes dessa escola, segundo o autor, encontram-se nomes como Peter Drucker, Theodore Levitt e Philip Kotler.

Em outra vertente, está uma postura mais positivista, que analisa os fenômenos, a fim de se formar um conhecimento sólido sobre o assunto. Nessa perspectiva (europeia) tece-se críticas as escolas gerenciais, predominantemente,

americanas. Baker (2000, p. 13 *apud* MARANHÃO; MOTTA, 2009, p.14) ressalta que uma crítica recorrente feita pelos acadêmicos da corrente europeia é a de que “os livros americanos representam uma colonização do pensamento, excluindo ou ignorando muito do pensamento desenvolvido no campo industrial ou de serviços na Europa”, concluindo que tais livros privilegiam a forma, em detrimento do conteúdo.

Nesse sentido, o autor Brown (2000b, p.284 *apud* MARANHÃO; MOTTA, 2009, p.14-15) também critica a postura de enciclopédia da academia e compara sua forma de transmissão de conteúdos a franquias de conhecimento McMarketing, “adequadas apenas para encher a barriga de alunos e mesmo de professores preguiçosos”.

Hunt (2002 *apud* MARANHÃO; MOTTA, 2009, p.15) concorda com tal ponto de vista, na medida que estabelece o seguinte: a responsabilidade pela carreira de nossos alunos gera, para nós (acadêmicos), a obrigação de construir programas de instrução que enfatizem as dimensões tanto micro quanto macro do Marketing, avaliando-se não somente o assunto por uma perspectiva interna (empresa),mas também externa (sociedade).

Wilkie e Moore (1999 *apud* MARANHÃO; MOTTA, 2009, p.15) também abordam questões críticas da sociedade e problemas associados ao funcionamento do Marketing, tais como críticas a seu sistema de valores, análises sobre direitos do consumidor, imperfeições econômicas geradas, problemas relacionados ao consumismo, controvérsias sobre violação de privacidade e segurança dos clientes, limites éticos de persuasão, questões ambientais (segurança e proteção do meio ambiente), práticas competitivas antiéticas, fraudes de consumidores, consumo compulsivo e erros de omissão do governo.

Apesar do desenvolvimento teórico do Marketing, presente em inúmeros artigos, livros e periódicos especializados na área, constata-se que este ainda não recebeu o tratamento devido em relação à unificação de seu corpo teórico. Muitos autores debruçam-se sobre novas teorias e novas análises de fenômenos mercadológicos, porém poucos se interessam em integrar todo o conhecimento gerado. Isto faz do Marketing uma ciência difusa e fragmentada, dificultando a formação de seus profissionais, que têm que enfrentar um campo nebuloso e cheio de armadilhas em meio à variedade e complexidade de teorias, modelos, tipologias, estudos e ideias. É impossível que este profissional não se perca em meio a tanta confusão. O que, potencialmente, poderia enriquecer sua formação acaba se tornando problemático, uma vez que não há um corpo teórico coeso, capaz de abarcar seu escopo central e seus principais

ramos de atuação e estudo (MARANHÃO e MOTTA, 2009, p. 11).

Assim, Magalhaes e Motta (2009) concluem que é preciso evitar que profissionais sejam seduzidos por atrativos de status e não percebam a supervalorização dos modismos, em tempos de espetacularização e celebração instantânea que é refletido no empobrecimento da formação do profissional de Marketing, esquecendo todo referencial da disciplina e todo processo do amadurecimento teórico em que ela passa até hoje. Ou seja, uma visão distorcida da realidade para quem “não quer seguir carreira acadêmica, então não há necessidade de debruçar-se sobre teorias. Basta estar sintonizado com as questões mais atuais da disciplina” (MARANHÃO; MOTTA, 2009, p.17).

No Brasil, não há um órgão regulador específico ou conselho federal para a profissão, e, portanto não há um código de ética oficial. Mas existe em tramitação no Congresso Nacional um projeto de Lei No. 1226/07, que regulamenta a o exercício do Profissional de Marketing. Esse projeto de Lei foi apresentado originalmente em 2005 pelo então deputado Eduardo Paes, mas gerou divergências quanto ao escopo do trabalho pois equiparava o profissional em Marketing ao Publicitário, e o projeto de lei foi arquivado. Em 2007, o deputado Felipe Bornier apresentou o novo texto, mas a discussão continuou por anos e o projeto de lei foi novamente arquivado. Mas no dia 12 de fevereiro de 2015 o texto foi desarquivado para que se tramite novamente pelo Congresso Nacional.

Independente disso a Associação Brasileira de Marketing e Negócios (ABMN) e a Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM), na qualidade respectiva de organismo agregador e de entidade formadora dos profissionais de Marketing, aprovaram, em 08 de maio de 1999, um código de ética que vigora até os dias de hoje.

Como definição, o código apresenta em seu Art. 1º :

Para os efeitos da presente Resolução considera-se profissional de Marketing qualquer pessoa - trabalhando como autônoma ou empregada - independentemente de cargo, profissão ou função, cuja atividade profissional compreenda com caráter preponderante a participação permanente e/ou ou poder de decisão em áreas estratégicas de Marketing, assim consideradas a criação e desenvolvimento de estratégias de preço, distribuição, comunicação e promoção de quaisquer produtos ou serviços.



No Art 5º., como deveres em relação às ações de estratégias de Marketing, cabe ao profissional:

- a) procurar certificar-se, tanto quanto seja possível e razoável, que os produtos e serviços que oferece ao mercado são adequados aos fins propostos, alertando sempre seus clientes, com clareza e nitidez, de qualquer potencial consequência negativa, ou restrição que possa advir da utilização de tais produtos e serviços;
- b) informar sempre, de forma clara e completa, a todos os seus clientes efetivos ou potenciais, os critérios de remuneração de seus produtos e serviços, sempre sem deixar qualquer dúvida sobre o respectivo valor final total;
- c) identificar com exatidão a origem e qualquer outra informação relevante para aferir sua confiabilidade de qualquer dado de pesquisa de mercado que utilize na comunicação, evitando qualquer apresentação que possa induzir a erro ou conclusão falsa.
- d) abster-se de utilizar qualquer forma de processo coercitivo, inclusive ameaça ou promessa de recompensa, para manipular ou influenciar por qualquer forma em benefício de sua organização, de seus clientes ou de seus produtos e serviços os canais de distribuição e de comunicação.
- e) não utilizar qualquer forma de venda, promoção ou comunicação que possa induzir em erro seja por omissão de dados relevantes ou pela apresentação falsa ou distorcida de informações e dados.

### **2.3.5 Desafios do Profissional de Marketing**

No decorrer dos anos, os desafios dos profissionais de Marketing mudaram e se agravaram por fatores que o obrigam a repensar sua posição hoje e no futuro. Uma renomada consultoria do setor, ao definir esses desafios, cita:

O Marketing, como o conhecemos, com suas idiossincrasias e desgovernanças está com os dias contados pois seu caráter antieconômico, intensivo em investimentos (budgets, verbas, fees) e avesso à indicadores, métricas e controle – sem correlação direta com resultados tangíveis e intangíveis – não tem apelo na nova realidade pós-crise financeira global. Exceções à parte, o que era para ser o motor mercadológico e de inovação e renovação das empresas, acabou por se especializar em aumentar de tamanho e tratar de si próprio, na maioria das vezes descolado com as reais necessidades corporativas e de seus stakeholders (STRATEGY PARTNERS, 2010).

Segundo o Professor George Day, da Universidade de Wharton, em seu artigo intitulado “Closing the Marketing capabilities gap”, há uma grande lacuna nas

dificuldades em que os gestores de Marketing estão expostos e, esse gap nas capacidades necessita ser sanado urgentemente já que há uma grande dificuldade de se dar respostas adaptativas às novas demandas, o que compromete a rentabilidade e competitividade. Contextualizando, a diversidade e a aceleração dos mercados, as exigências sobre a adaptação de seus programas de Marketing às novas demandas, a personalização em massa, a otimização multimídia e a proliferação de canais devem ser atendidas com um conjunto de recursos adequados e é o profissional de Marketing que possui os meios para se adaptar às mudanças e atender a organização (DAY,2011).

O autor cita a proliferação de dados em medidas longitudinais e apresenta evidências do crescimento exponencial de dados disponíveis (de 100 bilhões de gigabytes em 2005 para 1 trilhão em 2010), sendo que a informação exclusiva sobre cada pessoa cresce em torno de 50% ao ano, mas a capacidade de utilizar esses dados pelas organizações é de apenas 2%. Um dilúvio de dados, contra a barreira da capacidade limitada das pessoas e organizações para processá-las (DAY, 2011).

Nesse sentido, a orientação para o mercado e o domínio estratégico das capacidades de Marketing, de forma convergente, é fundamental para uma estratégia bem elaborada. No entanto somente elas não são suficientes para o mercado caótico de hoje; faz-se necessário também antecipar as tendências e eventos, e adaptá-los de forma eficaz, antes que a concorrência. Esse avanço será ativado pela tecnologia.

Segundo Day (2011), algumas capacidades podem também se tornarem processos de melhorias, na prática, conforme Quadro 12:

|   |  |
|---|--|
| <b>Aprendizado Vigilante</b>                    | É a capacidade que se permite aprofundar as perspectivas por meio de um sistema de alertas precoces que antecipe as mudanças de mercados e as necessidades insatisfeitas. Trata-se da habilidade de ver as coisas com antecedência para captar a informação correta, em vez de considerar que toda ela é importante. Implica organizar a que sinais se deve prestar atenção e requer liderança e trabalho em rede. |
| <b>Experimentação de mercado para adaptação</b> | Leva a aprender continuamente com experimentos, com a ajuda de ferramentas de análise preditiva e com a colaboração de terceiros especializados.   |
| <b>Marketing Aberto</b>                         | Inspirada na inovação aberta, essa capacidade leva ao estabelecimento de relações com quem está adiantado em matéria de novas mídias e tecnologias de redes sociais. Um desafio para a gestão é encontrar, fora da empresa, os parceiros adequados.  |

**Quadro 12:** Capacidades aplicadas em processos de melhoria  
**Fonte:** Day (2011)

Para que esses processos sejam implantados de maneira eficaz, o autor reflete que o executivo de Marketing também precisa adaptar-se e tornar-se um líder vigilante, e, como competências essenciais, cita o autor de acordo com o Quadro 13:

|   |  |
|---|--|
| <b>Foco Externo</b>                         | A primeira qualidade de liderança é um profundo sentimento de curiosidade e um foco além do imediato. Esses líderes tendem a serem mais abertos e buscarem diversas formas para fomentar amplas redes sociais e profissionais. |
| <b>Prospectiva Estratégica</b>              | Os líderes devem trabalhar com um horizonte de longo prazo e empregarem uma abordagem mais flexível, que incorpora diversas contribuições e aplica ferramentas como o planejamento de cenários.                                |
| <b>Explorador e a cultura da descoberta</b> | Ativar uma cultura criativa é vital para estimular a vigilância e adaptabilidade.  |

**Quadro 13:** Competências de um Líder Vigilante

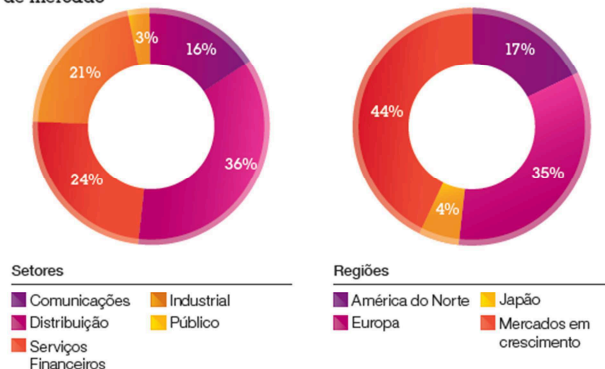
**Fonte:** Day (2011)

O autor conclui que:

Há uma lacuna real entre as exigências e expansão dos mercados e a capacidade das empresas para lidar com a complexidade e velocidade de mudança. Mas, a área de Marketing vai elevar seu patamar quando se propuser a ir além das atividades estáticas e avançar para capacidade de adaptação que se encaixa na nova realidade de mercado. Isto irá construir conhecimentos a partir da experiência prática de empresas próximas, exigir uma vontade de repensar os modelos de negócio existentes e abrir a organização para os parceiros da rede (DAY, 2011, p.12).

No sentido de avaliar a profissão, a International Business Machines (IBM) produziu em 2011 um estudo com 1.734 Chief Marketing Officer (CMO), de 19 segmentos de mercado, em 64 países, para entender seus objetivos e desafios enfrentados na gestão do Marketing da organização, de acordo com o Gráfico 6. Esse estudo apresenta insights relevantes da função e das competências que um profissional de Marketing precisa ter.

Os participantes representam organizações de 64 países e 19 segmentos de mercado



**Gráfico 6:** Participantes da pesquisa - IBM  
**Fonte:** IBM (2011)

O consenso entre a maioria dos CMO é de que há três áreas a serem melhoradas, e devendo elas entender e agregar valor aos clientes, criar relacionamentos duráveis e medir a contribuição de Marketing em termos relevantes e quantificáveis, conforme o Quadro 14 apresenta:

|   |  |
|---|--|
| <b>Agregar valor para clientes com poder de decisão</b> | A revolução digital mudou para sempre o equilíbrio de poder entre os indivíduos e a instituição. Se os CMOs quiserem entender e fornecer valor para clientes e cidadãos com poder, eles precisarão se concentrar em conhecer os indivíduos bem como os mercados. Eles também terão que investir em novas tecnologias e analítica avançada para obter uma melhor compreensão de como os clientes individuais se comportam.  |
| <b>Estimular conexões duradouras</b>                    | Para cultivar efetivamente relacionamentos significativos com seus clientes, os CMOs precisam se conectar a eles das maneiras que eles julgarem valiosas. Isto envolve estabelecer contato com os clientes ao longo de todo o ciclo de vida do cliente, construir comunidades de interesse on-line e off-line e colaborar com o restante do C-suite para fundir as faces interna e externa da empresa.   |
| <b>Capturar valor, medir resultados</b>                 | Finalmente, os CMOs terão que quantificar e analisar os resultados financeiros de suas iniciativas de Marketing e comunicá-las ao restante da organização para aprimorar a credibilidade e a eficácia da função de Marketing. Eles também terão que injetar novas habilidades na função de Marketing ao expandir as capacidades digitais, analíticas e financeiras de funcionários existentes e ao contratar equipes ou estabelecer parcerias com especialistas para preencher as lacunas. E como é importante liderar pelo exemplo, os CMOs precisarão investir no aprimoramento de seu próprio conhecimento nestas áreas também. |

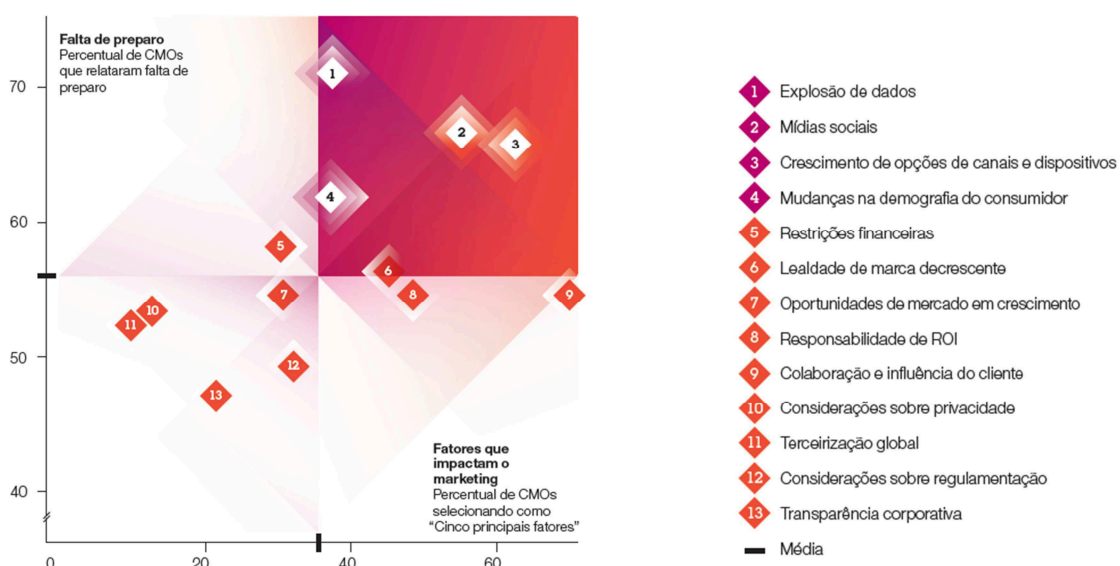
**Quadro 14:** Áreas a serem melhoradas  
**Fonte:** IBM (2011)

De acordo com o estudo, mais de 50% dos entrevistados não se acham preparados para gerenciar o impacto das principais mudanças na área de Marketing, conforme apresenta o Gráfico 7.



**Gráfico 7 : Falta de preparo**  
Fonte: IBM (2011)

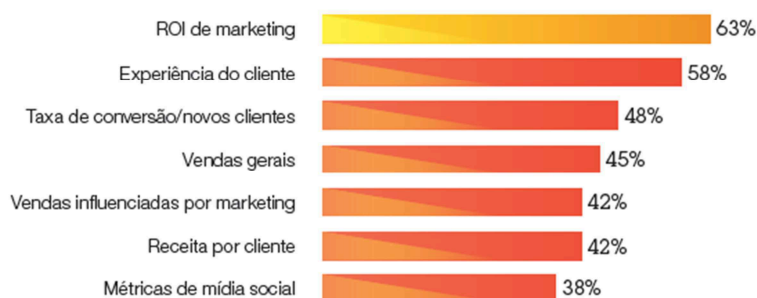
Como agravante, algumas das mudanças em que o CMOs estão menos preparados são as que podem causar maiores transformações, conforme apresenta o Gráfico 8.



**Gráfico 8 : Impacto esperado**  
Fonte: IBM (2011)

De acordo com Jeroen de Punder, Chief Marketing Officer, da Ricoh Netherlands: “As pessoas de Marketing precisarão de qualificações exclusivas em um futuro próximo. Elas precisarão ser capazes de integrar Marketing e TI – assim como os jogadores de futebol que podem chutar com os dois pés.” (IBM, 2011, p.28)

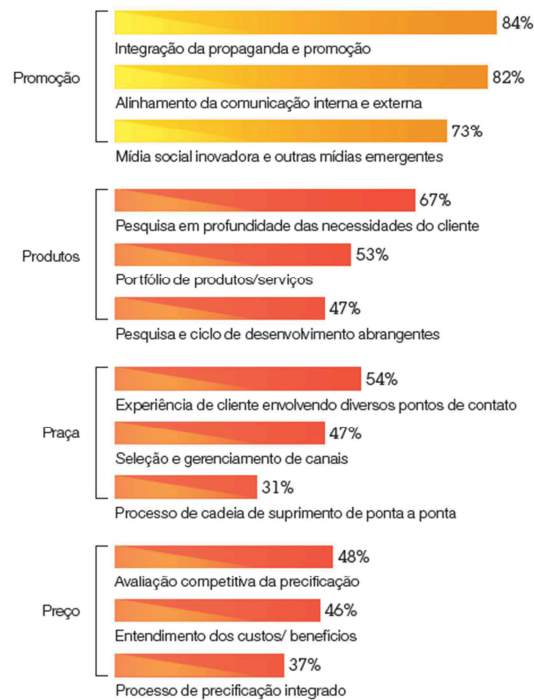
Ao serem questionados sobre quais os fatores mais importantes que irão determinar o sucesso do Marketing até 2015, os CMO ressaltam que o Return of Investment (ROI) de Marketing é o fator mais importante, o que comprova a necessidade de se mostrarem os resultados da área, conforme Gráfico 9.



**Gráfico 9** Medidas para determinar o sucesso  
**Fonte:** IBM (2011)

Para Rob Colwell, Gerente executivo Comercial e Marketing, da Qantas Frequent Flyer, “O sucesso de meu papel está muito mais relacionado à analítica e tecnologia do que ao meu contato com minha agência de publicidade para criar grandes campanhas criativas. Precisamos aumentar o ROI da campanha.” (IBM, 2011, p.47)

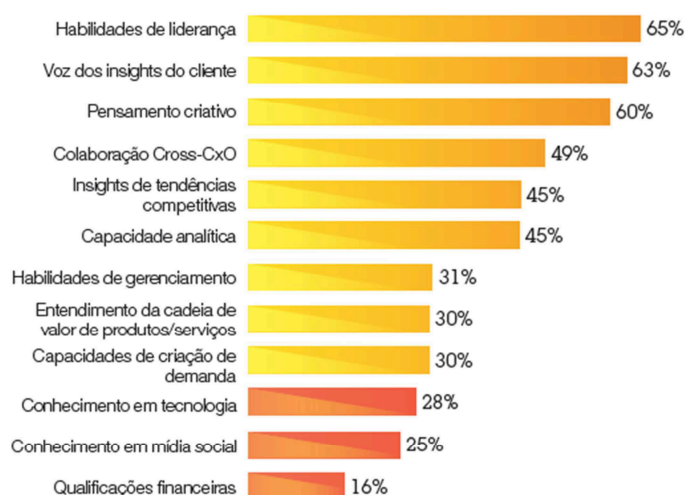
Mesmo sendo os responsáveis diretos pelo ROI, os executivos de Marketing mostram que sua influência sobre todo o composto de Marketing (4 P's – Produto, Praça, Promoção e Preço) é menor do que deveria. Os CMO exercem grande influência sobre a comunicação, mas em geral desempenham um papel de menor importância em outras partes fundamentais. Porém, reconhecem que as outras áreas influenciam, significativamente a preferência do cliente, de acordo com o Gráfico 10.



**Gráfico 10:** Influências significativas no Mix de Marketing  
**Fonte:** IBM (2011)

Na visão dos entrevistados, a forma de melhorar essa influência está na importância de se adquirir novos talentos. “Nós precisamos de uma nova combinação de qualificações, especialmente com o advento das tecnologias remotas e Web. Nossos funcionários possuem qualificações muito tradicionais. Eles sabem sobre as coisas que eram importantes no passado, mas não compreendem necessariamente o novo cenário.” Acrescentou um CMO da área de produtos químicos e petróleo na França (IBM, 2011, p.49).

Em todo o estudo, as questões relacionadas à proficiência digital, tecnológica e financeira aparecem com grande destaque de importância na visão dos CMO. Mas, quando questionados sobre os atributos que julgavam serem necessários para serem pessoalmente bem sucedido no futuro, eles deram maior ênfase às características de lideranças mais tradicionais, de acordo com o Gráfico 11.



**Gráfico 11:** Habilidades para o sucesso pessoal  
**Fonte:** IBM (2011)

De qualquer forma, fica evidenciado, em todo estudo, que, de acordo com os problemas cruciais que as empresas vão enfrentar, os profissionais precisarão se qualificar em usos da tecnologia, formatos inovadores de interação social e responsabilidade financeira.

O estudo também identificou o que diferencia os executivos de Marketing cujas empresas têm desempenho destacado das demais. Foram encontradas quatro características, conforme quadro 15.

|   |   |
|---|---|
| <b>Eles procuram ativamente compreender os indivíduos e os mercados.</b>  | Ainda que as mídias sociais ponham em xeque suas expectativas, habilidades e abordagens conceituais, são conscientes da distância que tem de percorrer. Além de utilizar fontes de informação convencionais, exploram novas fontes digitais de dados. |
| <b>Concentram-se nos relacionamentos, não nas transações.</b>             | Usam a informação para despertar interesse por aquilo que suas organizações oferecem e estreitar vínculos com os clientes.  |
| <b>Assumem o compromisso de desenvolver uma personalidade corporativa</b> | Reconhecem que as crenças e a conduta de uma empresa são tão importantes como as vendas e ajudam gestores e funcionários a encarar os valores e propósitos da campanha.   |
| <b>Preocupam-se com o ROI de Marketing</b>                                | Os parâmetros que usam para medi-lo estão mudando, e quase dois terços dos entrevistados consideram que esse será o principal indicador de eficácia até meados desta década.  |

**Quadro 15:** Diferenciação do profissional de Marketing  
**Fonte:** IBM (2011)



Esses estudos mostram como o exercício da profissão de Marketing é complexo, exigindo do profissional a busca incessante por conhecimentos e novas aprendizagens. A responsabilidade inerente ao cargo de gestor e o envolvimento com decisões estratégicas de toda a organização obrigam esse profissional a ter uma visão holística e uma formação acadêmica de múltiplas disciplinas do saber para conseguir corresponder às demandas necessárias.

### 3 MÉTODO

A descoberta ou compreensão dos fatos só é possível se feita com coerência com os procedimentos e métodos científicos.

Gil (2002, p.17) afirma que “Pode-se definir pesquisa como o procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.” Egg (1978 *apud* MARCONI; LAKATOS 1999) diz que a pesquisa é “procedimento reflexivo sistemático, controlado e crítico, que permite descobrir novos fatos ou dados, relações ou leis, em qualquer campo do conhecimento”.

A pesquisa dessa dissertação resvala no contexto do comportamento organizacional e Wagner III e Hollenbeck (2006, p.6 *apud* OLIVEIRA, 2007) o definem como “[...] um campo de estudo voltado a prever, explicar, compreender e modificar o comportamento humano no contexto das empresas.”

Oliveira (2007) ressalta que os pesquisadores veem buscando o aperfeiçoamento na forma de explorar distintas metodologias, no cerne de um mesmo problema, com ganhos na compreensão dos fenômenos e no processo de se produzir conhecimento. E continua sua análise com a ponderação:

Se refletirmos que, no estudo do comportamento organizacional o olhar interdisciplinar se coloca como uma perspectiva necessária para melhor compreender as questões que surgem das relações entre os indivíduos, suas equipes de trabalho e suas organizações, constataremos que esse olhar também deve ser constantemente guiado pela busca de superar falsas dicotomias impostas por um único modelo de ciência e pelo compromisso de buscar e disseminar diferentes caminhos para lidar com as questões que se colocam no estudo das organizações (OLIVEIRA, 2007, p.184).

#### 3.1 TIPO DE PESQUISA

Conforme Oliveira (2004, p.2 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.185) lembra que:

Assim como a obra de um artista é o retrato de como ele vê o mundo, a metodologia adotada por um pesquisador revela sua forma de ver a realidade que está a sua volta e, conseqüentemente, revela sua forma de conceber e produzir o conhecimento científico.

Nesse projeto de pesquisa foram utilizadas duas abordagens quantitativa e qualitativa. Sendo o maior enfoque na abordagem qualitativa, já que dados quantitativos foram gerados apenas na fase documental para corroborar com a abrangência da pesquisa.

E, conforme os ensinamentos de Denzin e Lincoln (2006, *apud* OLIVEIRA, 2007, p.184) a pesquisa qualitativa atravessa disciplinas, campos e temas; e essa é a abordagem desse estudo.

Godoy (2000) ensina que a pesquisa qualitativa busca a compreensão e a explicação de um fenômeno social com o menor distanciamento possível do ambiente em que ele está inserido. E isso só é possível se “os sujeitos forem ouvidos a partir de sua lógica e exposição de razões” (GODOY, 2000, p. 91).

Strauss e Corbin (1998) conceituam pesquisa qualitativa como:

[...] qualquer tipo de pesquisa que produz descobertas não obtidas por procedimentos estatísticos ou outros meios de quantificação. Pode se referir à pesquisa sobre a vida das pessoas, experiências vividas, comportamentos, emoções, sentimentos, assim como funcionamento organizacional, fenômenos culturais e interações entre as nações [...] e a parte principal da análise é interpretativa (STRAUSS E CORBIN, 1998, p.10 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.187).

Por fim, Gilgun (1992 *apud* OLIVEIRA, 2007) dá a definição que mais se aproxima do ideal desse estudo; ele define pesquisa qualitativa como: “ entrar na experiência das pessoas para poder compreendê-las, é ouvir suas histórias e identificar as ideias centrais.” Nesse contexto, esse estudo busca ouvir as experiências profissionais dos executivos de mercado para explorar, por intermédio delas, conceitos e competências essenciais para construção de um novo conhecimento, aquele que ajudará as IES na formação desse novo profissional.

A busca por lógica e explicação de razões fez-se necessária nesse projeto; por isso seu objetivo foi exploratório na investigação de como se deu até hoje a formação do profissional de Marketing no Brasil.

Os procedimentos técnicos utilizados foram, em primeira instância, a análise bibliográfica entre os mais renomados pesquisadores do tema e autoridades no assunto, o que fundamenta e possibilitou uma análise de forma a demonstrar as reflexões necessárias sobre o tema. Para Manzo (1971 *apud* MARCONI; LAKATOS, 1999, p.73) a bibliografia “oferece meios para definir, resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas

não se cristalizaram suficientemente”. Portanto, esse tipo de pesquisa não se caracteriza por uma simples repetição do que já foi publicado, mas possibilita um novo exame sob enfoques diferenciados, podendo levar a novas conclusões. (MARCONI; LAKATOS, 1999)

Posteriormente, a pesquisa estendeu-se para pesquisa documental de universidades que ofereçam a formação em Marketing (Bacharelado ou Tecnologia), com fins a delimitar suas ofertas e apresentar os aspectos formativos constantes no projeto pedagógico, por meio da sua grade curricular. A fonte para essa pesquisa documental foi o Ministério da Educação, o qual forneceu dados das universidades que obedecem esse critério.

Finalmente, um estudo de campo, que, conforme Gil (2002, p.53), “procura muito mais o aprofundamento das questões propostas do que a distribuição das características da população segundo determinadas variáveis”. Com o intuito de levantar essas informações, foram feitas entrevistas semiestruturadas com executivos de Marketing, Diretores ou acima, com mais de 20 anos de atuação na área, independente de sua formação, para se delimitar as competências, habilidades e atitudes necessárias para a formação do novo profissional e, posteriormente, avaliar se os projetos pedagógicos contemplam essas necessidades.

### **3.2 ÁREA DE REALIZAÇÃO, POPULAÇÃO E AMOSTRA**

A apresentação da grade curricular foi restrita às IES que atuam na Cidade de São Paulo, assim como as entrevistas foram realizadas na grande São Paulo (SP) que devido à alta concentração econômica da região, concentra um grande número de executivos de mercado.

Para a análise documental, de acordo com o MEC, existiam (na época da pesquisa) 40 IES autorizadas, sem pendências e em atividade oferecendo cursos presenciais de Marketing na Cidade de São Paulo, sendo 4 na modalidade Bacharel e 36 na modalidade Tecnólogo. Essas IES atuam por meio de 155 locais e/ou período em toda cidade.

Na pesquisa de campo, Oliveira (2007) aponta que a seleção da amostra é caracterizada de acordo com as necessidades e não por critérios externos. Os

participantes devem ser selecionados de acordo com a mesma experiência ou conhecimento; por isso, serão selecionados profissionais que possuam cargos de alta gestão e experiência comprovada de mais de 20 anos em Marketing, na cidade de São Paulo. A seleção não restringiu setores de atuação, pois isso não influencia na gestão profissional, já que é comum que profissionais interajam com diversos setores do mercado ao longo de sua carreira. Apoiado nos ensinamentos de Strauss e Corbin (1998, p.43 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.188), busca-se nesse projeto “[...] ouvir o que eles têm a dizer, ver o que eles veem, e representar esses dados da forma mais acurada possível.”

Como essa pesquisa não teve fins estatísticos, optou-se pelo uso da amostra não probabilística intencional. Marconi e Lakatos (1999) apontam que cabe ao pesquisador a escolha de pessoas, que, no seu entender, por palavras, atos ou atuações, tem propriedade ao falar do tema.

Godoy (2000) apresenta que a falta de preocupação com a representatividade estatística possibilita ao pesquisador a flexibilidade de se retornar ao campo para ampliar ou aprofundar o tema do trabalho. Com base nisso, optou-se por entrevistas semiestruturadas de forma sequencial, com respostas em aberto, sendo que o tamanho ou número de observações da seleção intencional obedece a critérios *ex-post*. É função das respostas obtidas, que serão analisadas e ampliadas até atingir o critério de saturação teórica citados por (GLASER, 1978; GLASER; STRAUSS, 1967 *apud* STRAUS; CORBIN, 1998 *apud* OLIVEIRA, 2007), cujo processo de coleta e análise ocorrem simultaneamente e constrói-se categorias até que a coleta esteja saturada, ou seja:

Nenhum dado novo ou relevante parece emergir com relação a cada categoria; Cada categoria está bem desenvolvida em termos de suas propriedades e dimensões; e as relações entre as categorias estão bem estabelecidas e validadas (OLIVEIRA, 2007, p. 195).

A saturação é o instrumento epistemológico que determina quando as observações deixam de ser necessárias, pois nenhum novo elemento permite ampliar o número de propriedades do objeto investigado. [...] O esquema de saturação é objetivamente válido à medida que ele satisfaz as exigências lógicas de julgamento em um universo determinado. [...] O critério de saturação é um processo de validação objetiva em pesquisas que adotam métodos, abordam temas e colhem informações em setores e áreas em que é impossível ou desnecessário o tratamento

probabilístico da amostra. É uma das formas de lidar com o paradoxo da amostragem (THIRY-CHERQUES, 2009, p.21).

O paradoxo da amostragem se expressa da seguinte forma: a amostra é inútil se não for verdadeiramente representativa da população. Para saber se a amostra é representativa, é preciso conhecer as características da população, o que dispensa não só a amostra, mas a realização da pesquisa. O paradoxo se resolve pelo entendimento de que representatividade não é uma propriedade da amostra, mas do procedimento que leva à sua determinação (KAPLAN,1975, p.245 *apud* THIRY-CHERQUES, 2009, p.21-22).

Outro aspecto importante é apresentado por Thiry-Cherques (2009) sobre a Teoria do Consenso, que demonstra que os especialistas na área tendem a ter a mesma visão. Essas garantias da representatividade são dadas pelas condições genéricas de investigação: as observações/entrevistas são feitas isoladas e privadamente; os participantes não conhecem as respostas uns dos outros; as questões formuladas estão circunscritas a um domínio coerente de conhecimentos (THIRY-CHERQUES, 2009, p.23).

A critério do pesquisador e à medida que respostas similares sejam apresentadas, o processo será finalizado por não haver mais dados adicionais capazes de contribuir para o desenvolvimento da pesquisa (GODOI, 2000).

Strauss (1967 *apud* GODOI, 2000) afirma que o critério de saturação imprime rigor ao processo qualitativo, indiferente à aleatoriedade da amostra estatística. Sendo assim, a qualidade e a profundidade das informações recolhidas no estudo é de suma importância e, enquanto novos dados e perspectivas aparecerem, a investigação deve continuar (OLIVEIRA, 2007).

Thiry-Cherques (2009) apresenta que o estado da arte, reportado por Guest; Bunce e Johnson (2006), busca, pelo viés da deseabilidade social, determinar quantas entrevistas são necessárias para se tornar confiável a pesquisa. Cruzando dados da literatura internacional, com seus próprios estudos, concluíram que a saturação ocorre, geralmente, até a 12ª entrevista, e que os elementos básicos de metatemas aparecem até a 6ª entrevista. Com base nisso, as categorias saturam quando o equivalente a 1/3 das observações já efetuadas não acrescenta novas propriedades.

Seguindo essa recomendação, foram feitas 12 entrevistas com executivos de Marketing, com cargos de diretor e/ou presidente, com mais 20 anos de experiência

profissional, em diversos setores da indústria ou serviço, na grande São Paulo. Assim, essa opção foi escolhida por se entender que trará ao estudo uma contribuição extremamente relevante.

### **3.3 INSTRUMENTO**

O instrumento utilizado para coleta de dados foi uma pergunta desencadeadora, norteada posteriormente por tópicos essenciais que, se não tivessem sido abordado pelo entrevistado, a pesquisadora levantou para complementar o estudo. Marconi e Lakatos (1999) citam que não há acordo entre os autores se deve ou não haver um guia de entrevistas, ferramenta que apresente a ordem dos temas com a função de recordar os principais pontos a serem questionados.

De qualquer forma, para esse estudo, optou-se por uma padronização mínima de temas em todas as entrevistas e que também serviu de guia, a fim de que nada fosse esquecido.

Posteriormente, as entrevistas foram gravadas e transcritas a fim de que não ocorressem erros na interpretação e análise dos dados.

#### **3.3.1 Modelo do Instrumento**

Pergunta desencadeadora: Quais são as lacunas, frente às demandas do Mercado, do profissional de Marketing recém-egresso da universidade?

##### **Tópicos a serem abordados na entrevista**

- Formação
- Tempo de experiência profissional
- Trajetória profissional
- Marketing na concepção pessoal
- Marketing na concepção do mercado
- Expectativa sobre o profissional de Marketing que espera receber

- Avaliação quanto aos cursos superiores (graduação) de Marketing no Brasil
- Mercado de trabalho hoje para o profissional de Marketing. Perspectivas para o futuro
- Exigências do mercado para a aceitação de profissionais de Marketing
- Preferência - novo profissional ou conhecimentos sólidos.
- Solidificar conhecimentos em Marketing
- Impacto das diferentes formações (Administração, Propaganda, Marketing etc)
- Defina competência profissional?
- Considerando a sua definição de competências:

| <b>Competência</b> | <b>Exercício da profissão</b> | <b>A formação atual supre</b> |
|--------------------|-------------------------------|-------------------------------|
| SABER              |                               |                               |
| SABER FAZER        |                               |                               |
| POSTURAS / VALORES |                               |                               |

- Expectativa das empresas ao contratarem um profissional de Marketing
- Competências que diferenciam o profissional de Marketing de outros profissionais
- Fator relevante do nome da universidade.

### **3.4 PROCEDIMENTO DE COLETA E ANÁLISE**

Para a coleta de dados documental foi feito o levantamento da grade curricular dos cursos que foram avaliados de acordo com dados fornecidos pelo Ministério da Educação, conforme figura 5.

Os critérios utilizados foram:

- Cursos de graduação: Marketing
- Unidade Fiscal: São Paulo



- Município: São Paulo
- Modalidade: Presencial
- Grau: Bacharelado e Tecnológico
- Situação: Em Atividade

**Figura 5 :** Consulta IES  
**Fonte:** MEC (2014)

Posteriormente foi feita a categorização das disciplinas, por similaridade de conteúdo, para facilitar o entendimento dentro da proposta desse estudo. Essa categorização buscou alinhar temas macros para quantificar dentro das grades curriculares estudadas quantas disciplinas de cada categoria a IES propõe em seu projeto pedagógico. A intenção final foi de extrair qual o direcionamento dado pelo curso, ou seja, um curso direcionado a Administração de Empresas, Comunicação Social, ou Marketing.

A visão de como a IES forma seu corpo discente, por meio da formalização de seu projeto pedagógico foi subdivididas da seguinte forma, de acordo com o Quadro 16:

|                              | <b>Disciplina</b>   |
|------------------------------|---|
| <b>Administração</b>         | Contabilidade, Matemática, Gestão de Pessoas, Gestão Financeira             |
| <b>Comunicação</b>           | Criatividade, Propaganda e Promoção, Publicidade e Propaganda               |
| <b>Marketing</b>             | Planejamento de Marketing, estratégia de Vendas, estratégia de precificação |
| <b>Outros</b>                | Liderança, Empreendedorismo, Ética, Direito                                 |
| <b>Projetos Integradores</b> | TCC, Projetos multidisciplinares  |

**Quadro 16 :** Exemplos de disciplina

Para a coleta de dados requer foco exclusivo no relacionamento com as pessoas a serem entrevistadas, pois a cooperação é fundamental. Katz (1974 *apud* GIL, 2002) sugere alguns procedimentos capazes de auxiliar esse processo:

1. Apoio de lideranças locais
2. Aliar-se a pessoas e grupos que tenham interesse na pesquisa
3. Fornecer aos membros as informações obtidas
4. Preservar a identidade dos respondentes.

Seguindo as sugestões dadas pelo autor e por princípios éticos dessa pesquisa, a identidade dos respondentes permanecerá em sigilo sob qualquer circunstância, sendo que a todos será enviado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, só então, se autorizado, a entrevista será realizada.

A análise qualitativa é menos formal do que a análise quantitativa; no entanto, esta depende de muitos fatores: como se deu a coleta de dados, os instrumentos usados e os pressupostos que norteiam essa pesquisa.

Como será utilizada a técnica de saturação, faz-se necessário que a coleta e análise ocorram de maneira simultânea e a transcrição da entrevista seja feita logo após o seu término, podendo serem incluídos dados de observação para completar a análise. É muito interessante que o pesquisador faça uma análise crítica de aspectos verbais e não verbais de pontos que lhe chamaram a atenção (OLIVEIRA, 2007).

A coleta de dados aconteceu com executivos de Marketing, com mais de 20 anos de atuação na área, em diferentes setores de atuação, sendo todas elas realizadas na Cidade de São Paulo.

Foram contatas 45 pessoas via email, com o cargo de diretor ou acima em empresas de grande porte com marcas reconhecidas no mercado Nacional. Essas pessoas foram selecionadas pelo relacionamento do autor e indicações de outros executivos. Das pessoas contatas:

- 12 foram entrevistados, sendo solícitos e com disponibilidade em participar do estudo;
- 5 responderam que participariam, mas cancelaram a participação alegando falta de tempo
- 1 declinou formalmente, agradecendo o convite
- 29 não responderam ao email.

- 1 entrevista foi desconsiderada, por não corresponder aos parâmetros desse estudo.

A primeira entrevista foi realizada no modelo piloto para avaliar se o questionário se adequava a compreensão, ao tema, e se oferecia condições para o alcance dos objetivos do estudo. O desempenho foi satisfatório, e o entrevistado não teve dificuldades com os questionamentos.

Para análise o processo recomendado se dá em reduzir os dados, categorização, interpretação e depois a redação do relatório. Por redução, entende-se o estabelecimento da seleção e simplificação dos dados; mas, para que isso ocorra, faz-se necessário objetivos claros, a fim de que não se acumulem informações que não são relevantes. A categorização é a forma em que o pesquisador vai organizar os dados para que possa tomar decisões e tirar conclusões. Para isso, é obrigatório a criação de categorias descritivas que possam ser fundamentadas no referencial teórico proposto (GIL, 2002).

Denzin e Lincoln (2006 *apud* OLIVEIRA, 2007, p.200) apontam uma variedade de métodos diferentes de análise de dados, incluindo estratégias de análise de conteúdo, análise textual, análise da narrativa e estratégias semióticas. O método de análise será escolhido de acordo com o que for mais significativo e relevante ao estudo, de acordo com o material coletado.

De qualquer forma, após a coleta, a organização, categorização e interpretação do material, faz-se necessária para início da análise que pode ser feita através de softwares disponíveis no mercado que auxiliam na análise mais profunda do conteúdo obtido. Por fim, a capacidade do pesquisador em articular a teoria a seus dados obtidos em consistência com o projeto de pesquisa é fundamental. Ressaltando as considerações de Duarte (2002 *apud* OLIVEIRA, 2007, p. 201) “[...] isso demanda esforço, leitura, experiência e a capacidade do pesquisador de incorporar com seriedade referências teóricas e metodológicas.”

Por esse motivo, optou-se pela análise de conteúdo que é um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais subtis se em constantemente aperfeiçoamento, que se aplicam a discursos (conteúdos e continentes) extremamente diversificados (BARDIN, 1977, p.9), principalmente na área das ciências sociais, com objetivos bem definidos e que servem para desvelar o que está oculto no texto, mediante decodificação da mensagem:

A Análise de Conteúdo aparece como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo da mensagens. [...] a intenção da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção (ou eventualmente, de recepção), inferência esta que recorre a indicadores (quantitativos ou não) (BARDIN, 1977, p.38).

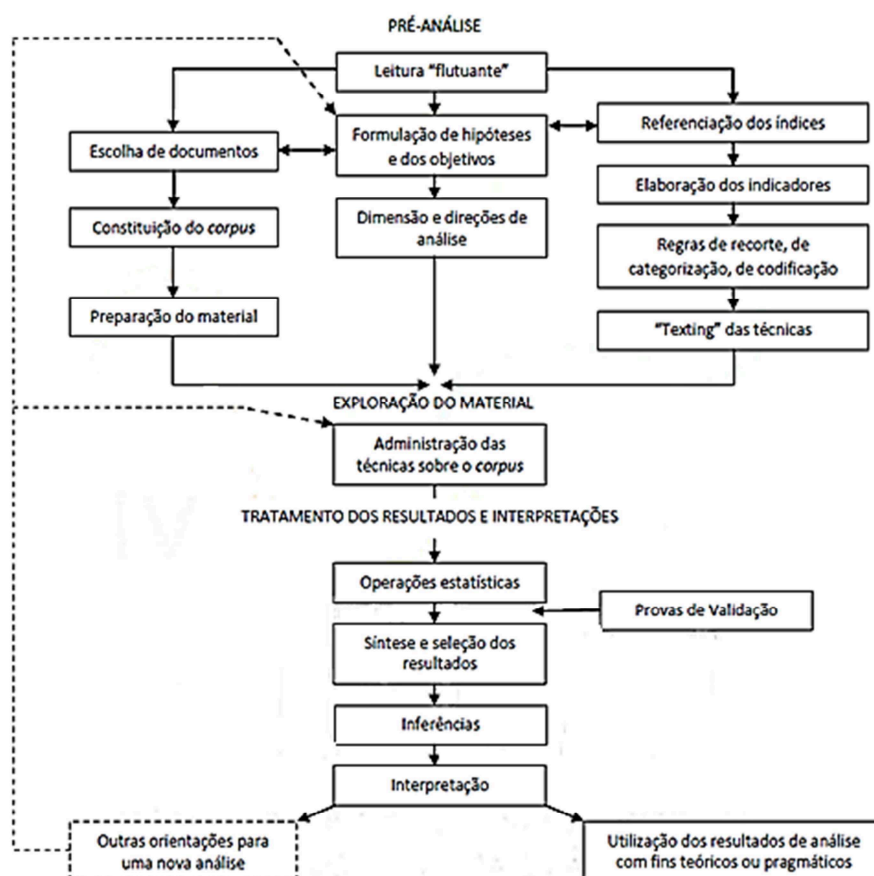
As fases da análise de conteúdo, tal como inquérito sociológico ou experimentação, de acordo com o Quadro 17:

|   |   |
|---|---|
| <b>1 – Pré-Análise</b>  | Organização propriamente dita. Período de intuições, mas tem por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais de maneira a conduzir ao plano de análise.                              |
| <b>2 – Exploração do Material</b>                                     | Administração sistemática das decisões tomadas. Consiste em operações de codificação.   |
| <b>3 – Tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação.</b> | Os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos (falantes) e válidos. Para um maior rigor, estes resultados são submetidos a provas estatísticas, assim como a testes de validação. |

**Quadro 17** : Análise de Conteúdo

**Fonte:** Bardin (1977)

Como modelo e sequenciamento lógico para a Análise de Conteúdo, a autora propõe o seguinte modelo, conforme a Figura 6.



**Figura 6 :** Resumo esquemático das fases da Análise de Conteúdo  
**Fonte:** Bardin (1977, p.102)

Rocha e Deusdará (2005) comentam o método destacando a apresentação e a análise em três pontos relevantes, apresentado no Quadro 18:

|                 |   |
|-----------------|---|
| <b>Primeiro</b> | Vê-se a concepção de linguagem como representação de uma realidade a priori: a linguagem seria apenas um veículo de transmissão de uma mensagem subjacente, sendo a esse conteúdo que se pretende chegar com uma pesquisa em Análise de Conteúdo  |
| <b>Segundo</b>  | Não-problematização das perguntas que compõem o referido instrumento de pesquisa e da própria situação de entrevista acadêmica. A pergunta importa menos do que as respostas, ou seja, independentemente da pergunta feita, o que importa é ter acesso à relação psicológica do indivíduo |
| <b>Terceiro</b> | A apresentação das perguntas contribui para um apagamento do pesquisador como co-participante da situação de entrevista. As perguntas são vistas como motivações para fazer emergir "significações profundas", constituindo para estas um efeito de verdade                               |

**Quadro 18 :** Pontos para Análise de Conteúdo  
**Fonte:** Rocha e Deusdará (2005, p. 311)

Deste modo, nota-se que as bases para uma pesquisa em Análise de Conteúdo acenam para a busca e descoberta de resultados, e não a construção de uma análise, que se desprende da não problematização da pergunta norteadora (ROCHA e DEUSDARÁ, 2005).

Nesse sentido para se desenvolver a análise de conteúdo, a fim de extrair as Competências necessárias para formação de um profissional de Marketing (objetivo desse estudo de campo), buscou-se interpretar e categorizar, quando possível, os dados obtidos nas entrevistas, para sistematizar os resultados da seguinte forma, conforme Quadro 19:

|  |  |
|--|--|
| <b>Conhecimentos Administrativos</b>   | Obtido na graduação e na busca pelo aprendizado contínuo. (Saber)                                      |
| <b>Habilidades Gerenciais</b>          | Iniciado em sua graduação e reforçado pela prática profissional. (Saber Fazer)                         |
| <b>Atitudes e Habilidades Pessoais</b> | São oriundos do comportamento familiar mas também podem ser reforçados na sua formação. (Querer fazer) |

**Quadro 19** : Categorização das Competências

As verbalizações seguiram essa padronização apoiadas nas definições de Durand (1998 *apud* BRANDÃO e GUIMARÃES, 2001), que dá a Competência três dimensões: Conhecimentos, Habilidades e Atitudes.

Por fim, após os dados interpretados e analisados, segue-se para a parte de redação do relatório, onde o pesquisador tem muito mais liberdade para apresentar, da maneira mais conveniente, seus resultados (GIL, 2002).

## **4. RESULTADOS E DISCUSSÃO**

A discussão de resultados será feita em dois momentos. Primeiro será dada pela análise da grade curricular das IES da Cidade de São Paulo, subdividindo as disciplinas oferecidas em cinco grandes áreas: Administração, Comunicação, Marketing, Outros e Projeto Interdisciplinar. Posteriormente, serão analisados os dados coletados na pesquisa com profissionais da área e seu conteúdo. Finalizando, as duas visões serão cruzadas para avaliar a coerência da formação atual brasileira.

### **4.1 ANÁLISE DOS CURSOS**

Da estratificação dos dados obtidos pelo MEC, foram identificados 155 cursos com essas características em 40 IES diferentes. E dentre essas IES apresentam os seguintes cursos:

- Cursos de Tecnologia em Marketing: 36 IES
- Cursos de Bacharelado em Marketing: 3 IES
- Curso de Propaganda e Marketing: 1 IES

Dessas 40 IES, somente 24 apresentam suas grades curriculares para consulta em seu endereço eletrônico na internet.

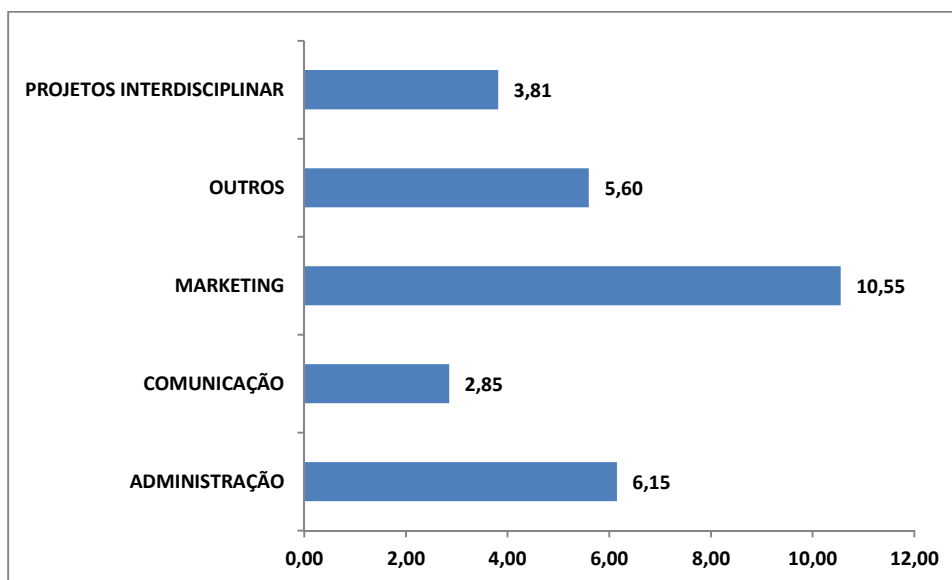
#### **4.1.1 Cursos de Tecnologia em Marketing**

Das 36 IES que oferecem esse curso na cidade de São Paulo, apenas 20 apresentam a grade curricular disponível para consulta em seu endereço eletrônico na internet.

Os cursos de Tecnologia apresentam uma formação mais rápida (mínima de 2 anos), vocacionados para uma atuação imediata no mercado de trabalho, dando destaque, na sua formação, para o foco mais operacional.

Dentre as 20 IES consultadas, a média das disciplinas apresentadas em cada categoria estabelecida previamente demonstra a predominância das matérias

relacionadas ao Marketing, seguidas pelas disciplinas relacionadas à Administração de Empresas, conforme o Gráfico 12.



**Gráfico 12** : Cursos de Tecnologia em Marketing das 20 IES analisadas

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

As disciplinas constantes nas grades curriculares apresentam foco no Mix de Marketing – os 4 Ps criados por Jerome McCarthy em 1960, que delimita as táticas de Marketing em: Produto, Preço, Praça e Promoção – ou na Ativação do Marketing, que conforme Richers (1978) visa a criação das utilidades de tempo, local e posse de um produto ou serviço.

A ausência ou o restrito número de disciplinas relacionadas a todo escopo da função mercadológica pode comprometer a formação do novo profissional, conforme Richers:

Na prática administrativa, cada uma das quatro funções, ou até mesmo parte delas, podem ser atribuídas a especialistas [...], mas há uma função vital que escapa à delegação: a integração das quatro funções. E, essa é de longe, a função mais árdua do administrador mercadológico, pois não só exige o domínio sobre um dos instrumentos, como sobretudo a capacidade de conjugá-los nas proporções certas ou mais racionais, a fim de não desperdiçar recursos e de tirar o máximo proveito do potencial de mercado e de enfrentar os concorrentes (RICHERS, 1978, p.27).



Na prática, todo o processo de Marketing segue um raciocínio lógico e sua sequência é fundamental; essa abordagem tenciona a reconhecer e harmonizar o escopo e as complexidades das atividades, aproximando os profissionais de suas principais tarefas que é saber identificar, criar, comunicar, entregar e monitorar valor para um cliente.

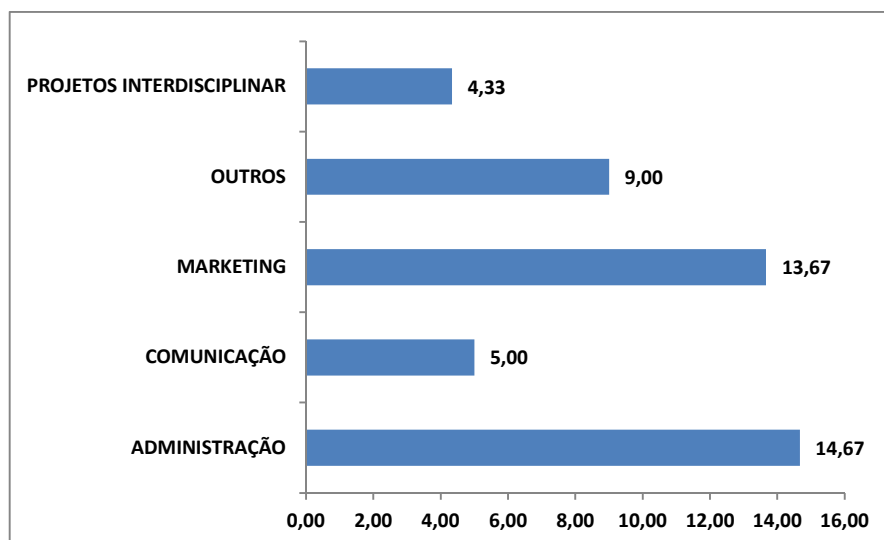
Os cursos, por opção das IES, limitam-se a aplicar o mínimo de horas necessárias (1600 horas) para que se possa adquirir o diploma universitário. Por isso, fica evidenciado, por falta de tempo e prioridade, que o foco dos cursos de Tecnologia são para rápida inserção no mercado de trabalho e acabam por limitar-se à perspectiva prático-operacional, o que pode prejudicar o futuro do jovem egresso em caso de progressão na carreira, pois limita seu olhar integrador e sua capacidade de conexão entre todas as funções mercadológicas.

#### **4.1.2 Cursos de Bacharelado em Marketing**

Das três IES que ofertam o curso de Bacharelado em Marketing, todas apresentam sua grade curricular em seu endereço eletrônico na internet, e foi feito a subdivisão das disciplinas, seguindo o mesmo critério anterior.

Ao contrário do curso de Tecnologia em Marketing, o Bacharelado – com um mínimo de 4 anos de formação ou 3000 horas – apresenta mais disciplinas relacionadas à Administração de Empresas, bem como um maior número de matérias pautadas em todas as funções mercadológicas apresentadas por Richers (1978). Destaca-se uma das IES analisadas, que apresenta uma grade curricular com foco exclusivo na Administração e no Marketing.

A média apresentada entre as IES estudadas demonstra o equilíbrio das disciplinas entre os principais eixos das funções mercadológicas (Administração e Marketing), conforme o Gráfico 13.



**Gráfico 13** : Cursos de Bacharelado em Marketing das 3 IES analisadas

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

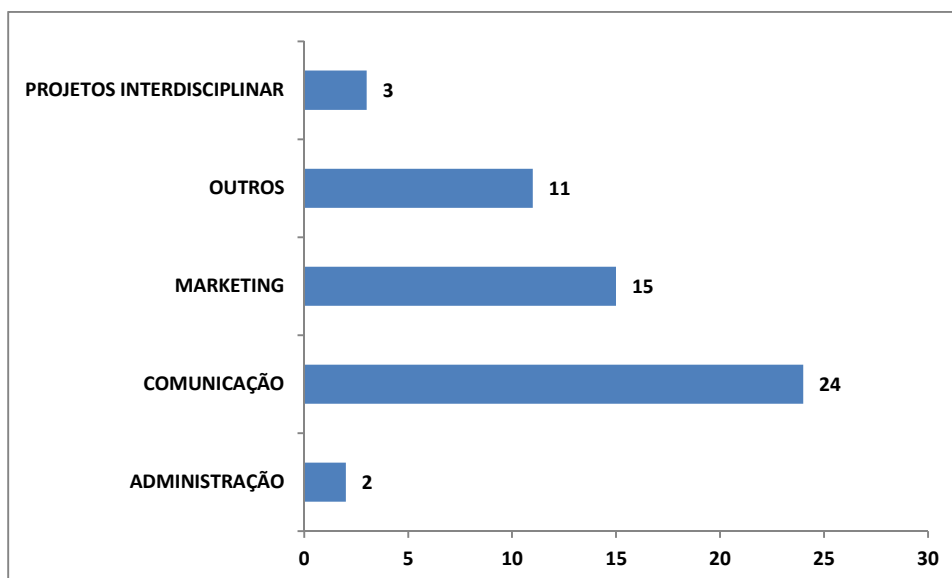
Os cursos de Bacharelado, em si, apresentam uma formação mais ampla e, principalmente, com embasamento teórico e evolutivo das teorias de Marketing e Administração, o que vai ao encontro das diretrizes do MEC, as quais ressaltam a necessidade de se incentivar uma sólida formação geral.

Apesar de somente três IES oferecem um curso de bacharelado em Marketing, essa perspectiva mostra a intenção em atender as preposições e necessidades das demandas profissionais, com egressos melhores formados e capazes de atuar em todo ambiente de Marketing.

#### 4.1.3 Cursos de Propaganda e Marketing

Apenas uma IES na cidade de São Paulo oferece o curso de bacharelado em Propaganda e Marketing.

É um curso voltado para Comunicação Social (Publicidade e Propaganda), já que o maior número de disciplinas na área demonstra isso. Vale ressaltar o baixo número de disciplinas relacionadas à Administração de Empresas, conforme apresentado no Gráfico 14.



**Gráfico 14** : Cursos de Bacharelado em Propaganda e Marketing da IES analisada

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

No curso citado, o enfoque das disciplinas de Marketing se dá em sua Ativação e poucas de suas disciplinas são voltadas a todas as funções mercadológicas e sua integração.

Deste modo, conclui-se que esse curso não oferece todos os subsídios para atuação de um profissional de Marketing, já que o enfoque principal é da Promoção – pois a Propaganda está inserida dentro do Mix de Marketing –, que é uma das atribuições da profissão, e não o contrário. Esse é um equívoco muito comum no meio acadêmico e empresarial.

Cabe ressaltar que existem muitos cursos intitulados de Propaganda e Marketing que, no entanto, são registrados junto ao MEC como cursos de Publicidade e Propaganda, ou seja, um curso de Comunicação Social e, por essa razão, não foram contabilizados nesse estudo.

## 4.2 PESQUISA DE CAMPO

A pesquisa de campo válida se deu com 11 executivos, com mais de 20 anos de atuação na área, em diferentes setores de atuação, sendo que todas as entrevistas foram realizadas na Cidade de São Paulo. Todos os entrevistados estão em cargos de Diretoria Executiva ou acima, possuindo uma idade média de 32 anos

de profissão, oriundos de cursos de graduação em Administração de Empresas, Engenharia, Direito, Arquitetura, Química, sendo que apenas um entrevistado é formado em Publicidade e Propaganda. Cabe ressaltar que nenhum profissional é formado em Marketing e que a diversidade na formação, dos que hoje ocupam cargos de alta gestão, demonstra que o ambiente acadêmico não ofereceu, até então, cursos específicos de graduação na área. Quanto a cursos de pós-graduação, especializações e MBA, a grande maioria possui diversos cursos na área de Marketing e Administração de Empresas, em renomadas escolas nacionais e internacionais.

A experiência profissional dos entrevistados é bem variada, sendo que alguns advém da área de produto (Engenharia e Gerência), outros da área de Finanças, Vendas, Administração e Marketing, e apenas um entrevistado, em sua carreira profissional, teve experiência em agência de propaganda.

#### **4.2.1 Pergunta Desencadeadora**

A entrevista com os executivos se deu por um roteiro, sendo que a pergunta desencadeadora foi realizada e, posteriormente, discorria-se sobre os outros tópicos. Essa pergunta visou estabelecer a primeira percepção do entrevistado acerca do assunto e apontou as lacunas do profissional recém-egresso da universidade frente às demandas do mercado. As principais verbalizações seguem na sequência, conforme Quadro 20:

|   |
|---|
| <p>“...não tem a vivência, não tem esse olhar analítico, tudo bem o olhar faz parte do desenvolvimento mas você precisa sair, você precisa largar já com alguma bagagem né, então, não dá pra você largar do básico e olhando uma parte, porque é verdade, porque os formandos de publicidade, propaganda e Marketing e não sei o que, saem da faculdade achando que aquilo que eles aprenderam no livro do Kotler cara é empresa, e não é.”</p>                                  |
| <p>“A primeira delas é não conhecer finanças, essa é uma lacuna muito grande, a segunda é não conseguir trabalhar em equipe e a terceira eu diria que é um pouco de falta de lealdade, ele é muito arrogante, ele é prepotente o profissional de Marketing (eu acho que com o tempo melhora)...”</p>  |
| <p>“Basicamente as habilidades gerenciais e administrativas. O profissional de Marketing não tem nada disso.”</p>   |
| <p>“A lacuna é o entendimento quantitativo, uma das coisas, e também de conseguir imaginar o futuro, conseguir ser criativo, porque as pessoas não são mais observadoras, então elas não são mais criativas.”</p>   |
| <p>“...o profissional de Marketing que sai do mercado, ele teve muito pouca disciplina ao que se refere, que faz referência ao mundo <i>online</i>, então ele tem uma lacuna, porque também é difícil a teoria e o atual, as teorias de Marketing são muito antigas, então se você pegar a bíblia do Marketing do Kotler o mundo <i>online</i> quase que não existe é muito superficial, então toda a base de Marketing hoje é teórico e diria que completamente defasado...”</p> |

**Quadro 20:** Lacunas do Profissional recém-egresso da universidade  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Pouco se discute na literatura sobre algo relevante que promova uma discussão mais aprofundada entre as percepções dos entrevistados e a teoria, pois não existe um descritivo do esperado por um profissional de Marketing, incluindo os Conhecimentos, Habilidades e Atitudes requisitadas pelo mercado para que se possam discutir as lacunas apresentadas. Exceto o projeto de Lei no. 1226/07, que regulamenta a profissão, mas que ainda está em tramitação e, portanto ainda suscetível à mudanças, não há argumentos necessários para essa discussão. Porém, alguns autores apresentam as necessidades e desafios da área e, correlacionadas a elas, pode-se compor uma análise sobre isso.

O Marketing, como o conhecemos, com suas idiossincrasias e desgovernanças está com os dias contados pois seu caráter antieconômico, intensivo em investimentos (budgets, verbas, fees) e avesso à indicadores, métricas e controle – sem correlação direta com resultados tangíveis e intangíveis – não tem apelo na nova realidade pós-crise financeira global (STRATEGY PARTNERS, 2010).

Essa avaliação já apresenta a necessidade direta do alto conhecimento em Finanças e Administração, para que o profissional tenha habilidades para gerir a nova realidade global, pois fica inviável um profissional da área que não saiba lidar bem com indicadores, métricas e controles e isso requer um conhecimento

quantitativo grande. Nos depoimentos dos executivos, fica clara a carência dessa competência quando se verbaliza sobre as lacunas profissionais. Falta de conhecimento numérico, entendimento quantitativo, conhecer finanças foram algumas das considerações afetas à pergunta em questão.

Outra necessidade apontada no estudo foi a falta de habilidades gerenciais, administrativas e da vivência empresarial. Essa necessidade, quando comparada à maioria dos cursos oferecidos na Cidade de São Paulo (cursos de Tecnologia), acaba por se confrontar, já que esses cursos abdicam dessas disciplinas e ressaltam as matérias mais relacionadas com a tática do Mix de Marketing. A vivência empresarial, por exemplo, pode ser realizada por meio de estágios, mas que, em cursos de Tecnologia, não são obrigatórios.

Foi ressaltada também a necessidade do domínio do novo profissional com a plataforma online, cuja velocidade de atualização não é refletida na universidade. Vale ressaltar que a abrangência da necessidade de competências relacionadas à tecnologia vai muito além da inserção da marca no mundo virtual. O estudo publicado pela IBM (2011, p.28) cita a análise de um executivo que diz: “As pessoas de Marketing precisarão de qualificações exclusivas em um futuro próximo. Elas precisarão ser capazes de integrar Marketing e TI”. Assim, a Tecnologia da Informação será a responsável pela integração de todas as funções mercadológicas com as funções administrativas da empresa, facilitando o gerenciamento da organização e a rápida tomada de decisão.

É evidente que todas essas características elencadas pelos entrevistados são aprimoradas pela experiência profissional e o tempo de atuação; contudo, cabe ressaltar que um curso de graduação tem por princípio declarado pela UNESCO (1998):

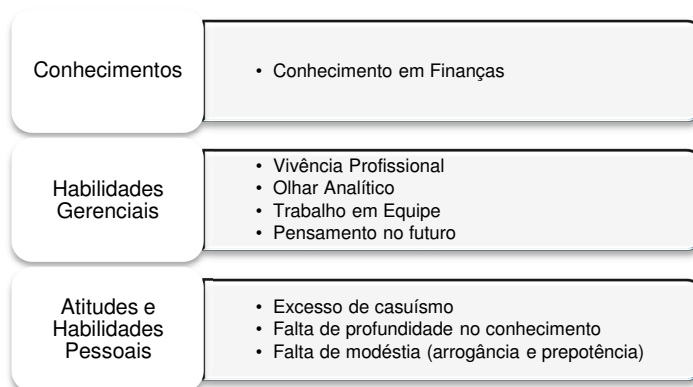
Artigo 1º: (a) educar e formar pessoas altamente qualificadas, cidadãos e cidadãos responsáveis, capazes de atender as necessidades de todos os aspectos da atividade humana, oferecendo-lhes qualificações relevantes, incluindo capacitações profissionais nas quais sejam combinados conhecimentos teóricos e práticos de alto nível mediante cursos e programas que se adaptem constantemente às necessidades presentes e futuras da sociedade.

Com isso, ressalta-se que a universidade não tem só o papel de formar profissionais para o mercado de trabalho, mas também possui uma função importante no desenvolvimento sustentável da sociedade. Entretanto, ela precisa

estar atenta, em seus programas e cursos, com a adaptação constante das necessidades empresariais.

Conforme proposto no método dessa pesquisa, a análise de conteúdo se deu pela interpretação e categorização dos dados, com foco em apresentar as competências necessárias para a formação do profissional de Marketing.

A pergunta desencadeadora buscou descobrir as lacunas na formação do profissional, e seu resultado segue conforme Figura 7:



**Figura 7:** Lacunas do Profissional recém-egresso da universidade  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

#### 4.2.2 Conceitos de Marketing

Na sequência, buscou-se descobrir a percepção dos entrevistados quanto ao conceito de Marketing, como também sobre o que ele acredita que as pessoas entendam por Marketing. Essas duas perguntas tinham por objetivo avaliar a uniformidade de conceitos e percepções sobre o tema, a fim de saber se os entrevistados estavam alinhados em relação a essas definições. Conforme o Quadro 21, o conceito do que é Marketing é:

|   |
|---|
| <i>“...é uma filosofia de gestão. É tudo o que você faz em relação ao mercado, porque senão seu lucro não vem, então você tem que estar constantemente se adaptando ao que é a expectativa do mercado. [...] se você administra com essa cabeça, onde tudo é voltado para o mercado, aí a empresa tem sucesso.”</i> |
| <i>“...primeiro o entendimento do consumidor e do mercado que você atua. Segundo tem uma função primordial de criar oportunidades de mercado, então o Marketing tem que ter esse olhar e para isso ele precisa estar envolvido com o negócio.”</i>  |
| <i>“...Marketing é a alma da empresa.”</i>  |
| <i>“...um conjunto de atividades desde antes da existência de qualquer produto ou serviço que venha a atender uma necessidade de qualquer mercado [...] até depois do uso ou destruição desse ou seu consumo.”</i>  |
| <i>“...Marketing cria o ambiente, Marketing é o oxigênio da empresa moderna que ativa todas as suas decisões sob a ótica do cliente, sob a ótica do mercado[...] se colocar permanentemente no lugar das outras pessoas. [...] Marketing é a ideologia da empresa moderna</i>                                       |

**Quadro 21:** Definição de Marketing

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

A visão dos entrevistados, apesar de verbalizações distintas, se aproxima muito. Todos tem o mesmo entendimento do que é Marketing e sua função dentro da organização. Cabe ressaltar que a perspectiva de atuação como Filosofia de Gestão, apresentada por alguns participantes, é uma visão moderna e abrangente, não limitando a área como apenas um departamento, e o que corresponde ao levantado pela teoria.

Nesse sentido, Webster (1997 *apud* HOOLEY; PIERCY; NICOLAUD, 2011) afirma que, de todas as funções administrativas, talvez o Marketing seja a mais difícil de definir seu papel dentro da organização, por ser ao mesmo tempo: Cultura – valores e crenças que impulsionam a organização a exercer um comprometimento em atender as necessidades do consumidor; Estratégia – desenvolvendo estratégias para mudar o ambiente mercadológico, definindo segmentos de mercado e desenvolvendo e posicionando ofertas de bens e serviços; e Tática – todas as atividades de rotina na administração dos produtos, distribuição, comunicação etc.

Já a definição do que o Mercado entende por Marketing foi quase unânime, conforme Quadro 22:



|   |
|---|
| <i>“...campanhas publicitárias. E não sabem diferenciar o que é propaganda e o que é publicidade. É panfletagem de esquina, distribuição de brindes, campanhas eleitoreiras, tudo isso é entendido popularmente como Marketing”</i> |
| <i>“...como o responsável pela propaganda...”</i>   |
| <i>“...confundem Marketing como propaganda, então tem no mercado hoje uma zona cinzenta que é até onde vai o papel do Marketing...”</i>   |
| <i>“...muita gente faz propaganda e publicidade como se tivesse a visão de que isso é Marketing, Marketing é muito mais do que isso. Isso é um foco, isso é a comunicação do Marketing.”</i>  |
| <i>“Quinhentas mil coisas, uma boa parte não entende absolutamente nada e uma outra parte entende que Marketing é propaganda, Marketing é comunicação.”</i>   |

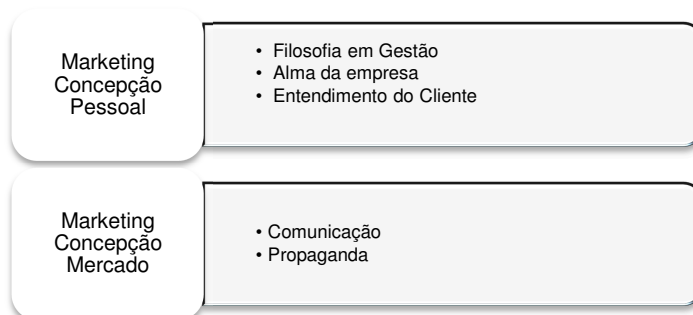
**Quadro 22:** Definição de Marketing para o mercado

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Essas afirmações refletem a relevância inicial proposta nesse estudo que, a princípio, delimitava os equívocos na conceituação do que é Marketing no Brasil. Richers (2000, p.12) afirma que “Infelizmente, para a grande maioria dos brasileiros, o Marketing não é encarado como meio para aumentar a eficácia da empresa como um todo. E não é por menos, porque, mal entendido como o Marketing é, não merece mais do que isto”.

Esse conflito também foi incentivado pelos pensadores de Marketing, sendo que esse foi um dos problemas levantados pelos professores da área na pesquisa realizada por Bacellar e Ikeda (2007, p.162) que afirmam: “todo mundo passou a achar que fazia Marketing e, pior, que sabia Marketing”. A consequência desses equívocos na conceituação está também presente no meio acadêmico, que é responsável pela formação dos novos profissionais. Bacellar e Ikeda (2007, p.152) apresentam que “no Brasil, a preocupação com o ensino dessa disciplina não aparece de forma tão explícita. A relativa escassez de materiais de pesquisa especificamente voltados para o ensino de Marketing revela, aqui, certo desprestígio em relação à atividade de ensino”.

Categorizando essas duas questões, pela análise do conteúdo, têm-se, conforme Figura 8:



**Figura 8:** Definição de Marketing  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Sendo assim, fora as interpretações errôneas e deturpadas propagadas pelo mercado e grande mídia, o meio acadêmico também se torna o responsável pela formação incorreta do novo profissional. Esse círculo vicioso necessita ser rompido, com definições mais claras da profissão, da atuação e de seus conceitos, tanto na academia quanto dentro das organizações.

#### 4.2.3 Expectativas do Mercado e da Graduação

Na sequência, foram levantados questionamentos sobre a expectativa de como esse profissional de Marketing chegará ao mercado, a avaliação dos cursos de graduação, a avaliação do mercado e como este aceitará esse recém-egresso. Essas questões tinham por objetivos avaliar não só o conhecimento do entrevistado sobre os cursos de graduação e a formação de hoje, como também começar a delimitar as competências necessárias para atuação.

Quanto à expectativa sobre como o profissional de Marketing chegará ao mercado, os entrevistados retrataram, conforme Quadro 23:

|  |
|--|
| <i>“...se ele não conseguir ler o demonstrativo de resultados, esquece, não dá pra ser um profissional de Marketing.”</i>  |
| <i>“...primeiro que fosse analítico, que souber enxergar o resultado de uma empresa, que se interesse pelo negócio, comunicação na minha visão de Marketing é a ultima linha [...] eu não contrato gente formada em publicidade, não contrato mesmo, porque eu acho que é uma visão curtíssima do negócio.”</i>  |
| <i>“... o que falta, eu acho, nos profissionais é esse empreendedorismo, essa visão mais crítica e criteriosa, e de deixar um pouco de lado essa visão publicitescas – aí, olha que anúncio bonito que eu fiz – isso pra nós pouco importa.”</i>   |
| <i>“...hoje o profissional de Marketing deveria sair com uma base muito forte de estatística, raciocínio lógico para pode avaliar as campanhas. O profissional de Marketing está muito voltado para comunicação, ele tem pouco aprofundamento na questão de analisar, questão analítica mesmo, de pesquisa, de estatística, e é isso que está defasado.”</i> |
| <i>“...esperaria receber uma pessoa generalista, com forte dosagem de lógica, muita capacidade de observação e organização de dados e que consiga criar cenários, que consiga imaginar o futuro porque a maioria trabalha no passado.”</i>   |

**Quadro 23:** Expectativa do profissional**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

A visão apresentada pelos participantes é contraditória com o oferecido hoje nos cursos de Marketing analisados, que em sua maioria são cursos de Tecnologia (com formação mínima de 1600 horas) e que não são abrangentes quanto ao quesito formação mais generalista, analítico e financeiro, como o esperado pelos entrevistados. Os cursos analisados possuem um viés prático nas rotinas do Mix de Marketing, sendo a propaganda o principal destaque.

Mesmo com a falta de regulamentação da profissão, como já visto nesse estudo, o Ministério da Educação propõe Diretrizes Curriculares bem definidas para o curso de Administração de Empresas (base para o curso de Marketing), e também para o curso de Tecnologia em Marketing uma definição ampla; então esse desalinhamento é injustificável entre a expectativa do mercado e a oferta de cursos pelas IES.

Conclui-se que os profissionais de Marketing reconhecem suas atribuições e potencialidades de atuação dentro de uma organização, esperando receber profissionais qualificados para isso. Não obstante, a academia não estimula o desenvolvimento profissional nesse sentido.

Na sequência, foi pedido que os entrevistados avaliassem os cursos de graduação em Marketing; conforme Quadro 24, seguem as principais verbalizações:

|   |
|---|
| <p><i>"Eu não sou especialista na área, eu conheço cursos, as imagens que eu tenho, ESPM tem um curso de alto gabarito, A Fundação Getúlio Vargas, todo mundo que eu pego da GV é bom, porque eles são duros no curso [...] toda faculdade que é difícil de entrar é normalmente é uma boa indicação pra mim..."</i></p>  |
| <p><i>"Muito fracos, cada um faz o que bem entende, porque não há um conceito de Marketing muito claro, apesar deles entrarem no site da AMA e baixarem a definição, ninguém entende muito bem o que é aquilo ...então cada um faz o curso de Marketing do jeito que bem entende..."</i></p>  |
| <p><i>"...acho que no mundo inteiro eles estão com essa defasagem em todos os sentidos, porque o próprio professor está aprendendo com o que existe hoje no mercado e acaba que a questão da pesquisa fica a reboque do que tá acontecendo..."</i></p>  |
| <p><i>"Eu acho que eles estão respondendo só por um pedaço do quadrado hoje, que é a parte mais próxima a comunicação e talvez gestão do produto [...] mas os novos quadrados que entraram no Marketing são estanques, assim, a formação de alguém graduado em Marketing, cuida apenas de sei lá 35% a 50%, mas ela não só tem pouco contato com os outros 50% , quanto não tem receptividade, porque não faz parte do domínio das pessoas, eu acho que tem uma coisa mal resolvida, que é o Marketing hoje, ele não forma para as práticas exigidas, alguém que não entenda de algoritmos e de matemática, hoje, dificilmente nas partes mais áridas do Marketing, e aí que acontece nos departamentos de Marketing, eles chamam os engenheiros, estatísticos, economistas para fazer esse papel..."</i></p> |
| <p><i>"São extremamente pobres e ocios..."</i></p>  |

**Quadro 24:** Expectativa dos cursos

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

A avaliação feita pelos participantes, apesar de parcial, pois a grande maioria se mostrou desconfortável em responder esse questionamento, já que não pertencem à área acadêmica, retrata que provavelmente os profissionais que chegam ao mercado de trabalho não correspondem às expectativas no tocante aos conhecimentos necessários para o exercício da profissão.

Magalhaes e Motta (2009) também retratam que na área de Marketing não há corpo teórico coeso para a disciplina e destacam que:

Apesar do desenvolvimento teórico do Marketing, presente em inúmeros artigos, livros e periódicos especializados na área, constata-se que este ainda não recebeu o tratamento devido em relação à unificação de seu corpo teórico. Muitos autores debruçam-se sobre novas teorias e novas análises de fenômenos mercadológicos, porém poucos se interessam em integrar todo o conhecimento gerado. Isto faz do Marketing uma ciência difusa e fragmentada, dificultando a formação de seus profissionais, que têm que enfrentar um campo nebuloso e cheio de armadilhas em meio à variedade e complexidade de teorias, modelos, tipologias, estudos e ideias. É impossível que este profissional não se perca em meio a tanta confusão. O que, potencialmente, poderia enriquecer sua formação acaba se tornando problemático, uma vez que não há um corpo teórico coeso, capaz de abarcar seu escopo central e seus principais

ramos de atuação e estudo (MARANHÃO e MOTTA, 2009, p. 11).

Vale ressaltar que a emergência de problemas, que não encontram soluções nos antigos fundamentos e pressupostos compartilhados pela doutrina oficial, começa a ser denunciada por importantes autores, apesar de a produção propriamente acadêmica sobre o assunto ser ainda escassa (BARROS; LOPES, 2005, p.1). E, Roach, Johnston e Hair (1994 *apud* QUINTÃO *et al*, 2011) ressaltam que a educação atual em Marketing dá ênfase aos currículos, sendo que poucos cursos incorporam as novidades da área, pois, provavelmente, seus planos de ensino são reflexos dessa desatualização.

Outro ponto que merece destaque, conforme Sampaio *et al* (2012), estabelece que os acadêmicos não estão percebendo as necessidades e problemas que as empresas enfrentam e, conseqüentemente, não se tornam relevantes aos executivos de mercado, citando pesquisas que comprovam a baixa aplicabilidade e adoção dos modelos estudados, não assegurando uma produção e disseminação de conhecimentos relevantes. Conciliar essa união, não apenas com o objetivo da criação e do desenvolvimento de teorias, mas, também, de transmissão, disseminação e, sobretudo, de plena aplicação de seus conceitos no dia-a-dia de sala de aula, é um papel que deve ser estimulado pela área acadêmica (BACELLAR; IKEDA, 2007).

Essa deficiência, apontada pelos entrevistados e apoiada na discussão dos autores, fica comprovada pela recente avaliação pelo MEC (Enade) do curso de Tecnologia em Marketing, o qual apresenta um desempenho ruim do corpo discente, o que pode ser reflexo de cursos mal elaborados, pela falta de coesão do tema ou pela falha de entendimento conceitual, representado pela verbalização de um dos entrevistados como : “então cada um (IES) faz o curso de Marketing do jeito que bem entende....”

Como exemplo, cita-se um dos questionamentos da prova do Enade, cujo tema era Segmentação, um item básico dentro do entendimento do que é Marketing; o Relatório do Sinaes (2013) cita:

No geral, as respostas demonstraram falta de conhecimento sobre o assunto. Alguns estudantes escreveram respostas com conceitos básicos de Marketing que não se relacionavam à segmentação, definindo como critérios a matriz de SWOT, a matriz de BCG, a pirâmide das necessidades de Maslow e os 4 pês (este com maior frequência).

Os alunos que demonstraram conhecimento sobre a matéria citaram os critérios demográficos, psicográficos (chamados mais como psicológicos) e geográficos, sem necessariamente nomeá-los. Poucas vezes foram mencionados os critérios comportamentais. Algumas respostas apresentaram fatores de segmentação que são abordados, em parte, na literatura, tais como analisar o produto comercializado, conhecer as características do mercado e o público-alvo. Raríssimas vezes houve a nomeação correta dessas quatro variáveis.

Conclui-se que, sem o apoio teórico, por teorias difusas, não atualizadas e a má formação dentro da academia, o discente acaba por chegar ao mercado de trabalho refém do pouco conhecimento adquirido.

Quanto à avaliação do mercado de trabalho para o egresso da universidade, os apontamentos foram, conforme Quadro 25

|  |
|--|
| <i>“...de que o Marketing se torne cada vez mais sistêmico, mais sistemático, mais exato, muito mais ligado à área de exatas considerando economia, matemática, administração, finanças e a própria área de TI. [...] o profissional de Marketing é valorizado no momento em que qualquer economia entra em crise, ou seja, às pessoas acham que elas tem que vender mais...”</i>  |
| <i>“Eu vejo com bons olhos, expectativas, nesse sentido que o mercado para o profissional de Marketing está em ampla expansão no sentido das possibilidades, ou seja, hoje as empresas estão precisando cada vez mais dos profissionais de Marketing em vários níveis...”</i>  |
| <i>“...ele não está estacionado, há procura por esse profissional, o que não existe é esse profissional, você não encontra, você encontra muita gente querendo achar que entende da área...”</i>   |
| <i>“ Dificil, difícil porque tem muito jovem que entra em qualquer curso e fala que tem um sonho de trabalhar em Marketing, ele vê propaganda, ele vê televisão, ele vê internet, na internet ainda mais, porque as possibilidades de internet são infinitas, se faz um número absolutamente enorme de iniciativas mas aquelas que realmente vão dar dinheiro, que realmente vão trazer retorno, são muito poucas, é uma pessoa em 10 mil que faz, que faz o nome, então há hoje um mercado difícil; a pessoa que sai formada de uma faculdade que não tem nome, que não é difícil de entrar ou difícil de sair como eu falei pra você, ela sai pensando no sonho, ai tem o choque da realidade porque o sonho dela vai estar distante, não esta muito perto e isso vai desmotivar...”</i> |
| <i>“ Cada vez mais competitivo, cada vez mais difícil, esse é um mercado que não vai simplificar...”</i>   |

**Quadro 25:** Avaliação do mercado

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Os entrevistados tiveram percepções diferentes, provavelmente influenciados pelo comportamento do mercado em que atuam. Mas, em geral, as verbalizações apontam que há boas perspectivas para o mercado de trabalho, mas o que falta é o profissional capaz de atuar.

Para as exigências do mercado de trabalho, as principais verbalizações foram, conforme Quadro 26:

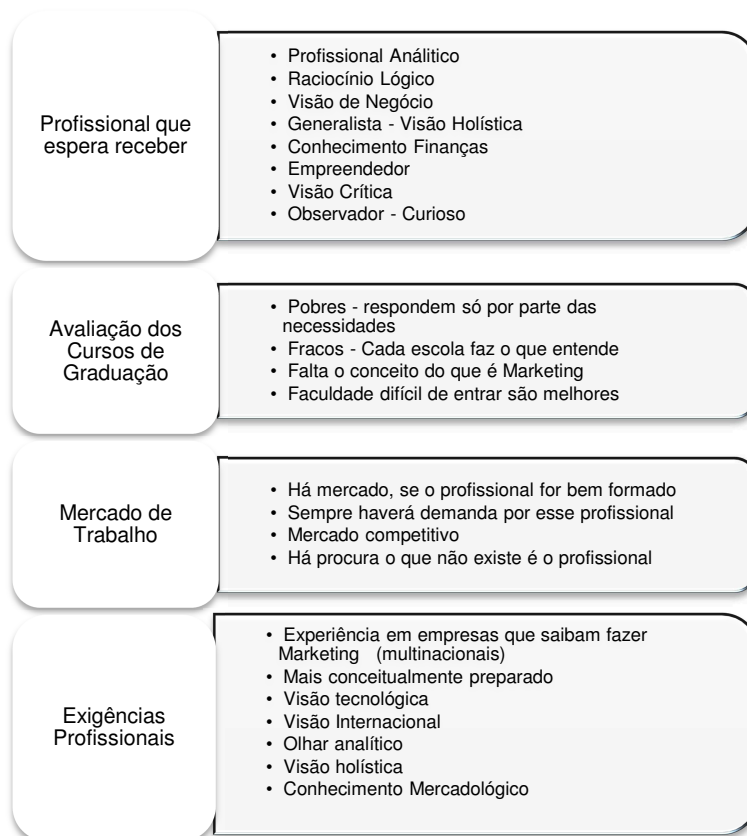
|  |
|--|
| <i>“ Eles pedem experiência passada, todos eles gostam de alguém que venha de uma multinacional, que é reconhecida como empresas que saibam fazer Marketing [...] já aprendeu para poder fazer alguma coisa por nós...”</i>  |
| <i>“...vai sobreviver quem tiver um olhar analítico, tanto é que tem um monte de gente que faz faculdade e está desempregado, ou que está trabalhando em empresas que não tem tanta relevância no mercado, porque é o que eu falo, aqui também é um forno auto limpante, se você não se desenvolve, se você não se aprimora, se você não surfa a onda que você tem que surfar e tá antenada, na próxima que vai vir é um forno auto limpante, o mercado limpa, é natural...”</i> |
| <i>“Essa visão que eu chamo de visão helicóptero, um cara que consegue ver o todo, não precisa nem ser estrategista, mas ter uma visão bem ampla do todo. Ele precisa de conhecimento mercadológico, pois a grande falha desse profissional que trabalha em Marketing, conhece pouco do mercado onde está inserido, ele é muito especialista, ele olha muito pequenininho...”</i>  |
| <i>“...tem que ter uma visão tecnológica, uma visão internacional, hoje inglês é fundamental, e ele tem que ser uma pessoa muito antenada”</i>   |
| <i>“...alguém que venha de uma boa escola, mais conceitualmente preparado...”</i>  |

**Quadro 26:** Exigências do mercado  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Nessa questão, poucos entrevistados foram precisos e diretos em suas respostas. Talvez pela própria indefinição e limitação do papel do Marketing nas Empresas em que atuam. Reforçam competências e habilidades requeridas pelo mercado (conforme pergunta anterior), mas não definem claramente o papel reforçador que o curso de graduação deve ofertar, já que a universidade deveria ser a principal responsável em atender, em sua formação, as necessidades do mercado.

Consonante com a necessidade de formação do novo profissional, as demandas empresariais evoluem a cada dia, obrigando as IES a repensarem seus projetos pedagógicos, à luz desse enfoque. Por isso, a coerência no processo educacional não pode focar somente as razões ligadas aos aspectos metodológicos ou da difusão do conhecimento técnico, mas também deve priorizar a instituição inserida em seu contexto social e mercado de trabalho e, também, a importância do exercício da cidadania.

Como forma de organização de dados, a análise de conteúdo regulariza o entendimento das questões abordadas acima e esquematiza as variáveis nessa análise, de acordo com a Figura 9.



**Figura 9:** Percepções do Mercado  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

No geral, os entrevistados tem uma visão clara do profissional que esperam receber e também das exigências para atuação no mercado; por isso, conclui-se que são bem definidas as competências necessárias para ser um profissional de Marketing. Mas, mesmo de forma empírica (já que alguns alegaram falta de conhecimento mais profundo), a avaliação dos cursos foi muito ruim, reafirmando que o resultado da formação não é satisfatória.

As experiências educativas e as exigências ao longo do curso são baseadas pela definição principal de um projeto pedagógico; a definição de que tipo profissional se quer formar, para que tipo de sociedade, de vida, e de atuação como cidadão, respeitando a individualidade e a autonomia sobre como organizar e desenvolver as atividades propostas.

Refletindo sobre a análise dos dados, conclui-se que a proposta pedagógica da IES deve ser orientada para a integração das dimensões do saber/fazer, ou seja, conhecimentos que são trabalhos em diversas situações de aprendizagem inseridos



no contexto de projeto pedagógico. Assim, pressupõe docentes qualificados e comprometidos no entendimento da complexidade atual da profissão, domínio do referencial teórico e, principalmente, no desenvolvimento de práticas pedagógicas orientadas para os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para o exercício profissional, para que a formação profissional atenda as expectativas do mercado de trabalho.

#### 4.2.4 Suficiência Do Curso Universitário

Na sequência, buscou-se avaliar junto aos entrevistados se a qualificação oriunda da universidade é suficiente para se iniciar a atuação no mercado de trabalho e, caso não seja, o que o egresso precisa fazer para solidificar esses conhecimentos. Tais questionamentos visaram reforçar a avaliação do entrevistado sobre a qualidade do ensino, de acordo com o apresentado no Quadro 27.

|   |
|---|
| <i>"Depende do cargo, se for pra desenvolver a pessoa eu prefiro uma pessoa verde, que tenha algum preparo teórico e o resto eu adequo..."</i>  |
| <i>"Eu prefiro com conhecimentos mais sólidos, quanto mais sólidos melhor, tem que ser maduro em relação ao que acontece no mundo, nas relações e no comportamento do consumidor."</i>  |
| <i>"Na atual circunstância, eu prefiro menos qualificado, pelos cursos que eles veem com muitos conhecimentos e dogmas, e a economia mostra hoje que tudo o que você aprendeu, você tem que reaprender no dia seguinte, porque as respostas já estão completamente diferentes..."</i> |
| <i>"...é muito mais fácil você desenvolver uma pessoa mais qualificada, segundo eu acho que com certeza gera muito mais valor para empresa, terceiro eu prefiro muito mais trabalhar com pessoas que eu puxe do que eu empurre..."</i>  |
| <i>"...com conhecimentos mais sólidos, porque eu prefiro ter alguém que eu possa conversar e discutir, eu não acredito nesse negócio de formar pessoas e é sempre melhor alguém que já tem experiência para conversar."</i>   |

**Quadro 27:** Qualificação Profissional

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Nesse quesito, fica evidenciado que os entrevistados esperam receber um profissional mais bem preparado egresso da universidade. Com a velocidade do mercado, não há tempo para preparar o novo profissional para atuar; em consequência, a expectativa acaba sendo de que a universidade exerça um papel fundamental nessa formação, tanto no aspecto conceitual e teórico, quanto na

prática profissional. Mesmo quem verbalizou preferir um profissional menos qualificado, ressaltou que essa pessoa deva ter uma boa formação; portanto, esse papel está nas mãos da academia.

Segundo Gisi *et al* (2001, p.4), necessita-se formar profissionais que possam ser capazes de pensar e agir crítica e reflexivamente; saber observar e interpretar a realidade; tomar decisões; planejar as ações necessárias, e, ainda, capazes de gerenciar, com competência, o processo de trabalho [...] em todos os âmbitos da atuação profissional; atuar em equipes multiprofissionais [...]; e aprender a aprender, de forma contínua, tornando-se um agente de ação transformadora e capazes de fazer a leitura do mundo em que vivem.

Conclui-se, conforme o autor, que o preparo na formação profissional deve estar atento não só aos conceitos teóricos e técnicos, mas também ao desenvolvimento de habilidades gerenciais. A preferência por profissionais egressos mais bem qualificados reflete essa necessidade.

Para solidificar seus conhecimentos, o egresso precisa, conforme quadro 28.

|   |
|---|
| <i>"...precisa colocar a mão na massa, ele tem que ter vivência, ter a prática..."</i>  |
| <i>"Se manter antenado, com tudo o que acontece, o que não usa atrofia, não dá pra você se formar e achar ok – me formei –, tenho um diploma, grande porcaria, tem que ler, tem que se informar, tem que estar na internet, tem que estar onde as coisas acontecem, conversar com pessoas de outros segmentos, de outras áreas, acho que isso é importantíssimo, estar no seu ciclo de amizades..."</i> |
| <i>"...acho que a curiosidade é uma coisa importante [...] você é o responsável pela sua carreira..."</i>   |
| <i>"...eu gosto de gente que gosta de se desenvolver, não pra mostrar pro chefe, mas porque ele tem tesão no seu auto desenvolvimento e em nenhum momento profissional ele pode entrar numa zona de conforto..."</i>  |
| <i>"...continuar estudando coisas diversas, como por exemplo TI (Tecnologia da Informação), acompanhar inovações, estudar profundamente a concorrência, porque a concorrência nem sempre é óbvia, estudar línguas, viajar, conhecer culturas e outras manias e necessidades."</i>   |

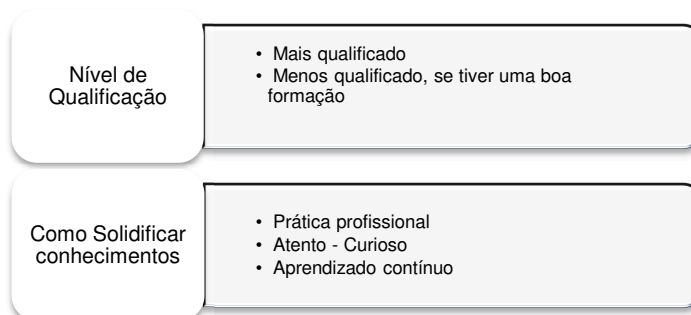
**Quadro 28:** Solidificar conhecimentos

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Essa pergunta traz uma reflexão importante sobre a necessidade da aprendizagem contínua, já que nem sempre há tempo para se investir em novos cursos e especializações. Por esse motivo, o papel da universidade deve ser reforçador, principalmente em aplicar novas tecnologias de aprendizagem, cujo discente também se torne um ator no processo e não simplesmente um coadjuvante.

Isso certamente estimulará essa busca pela autoaprendizagem como disciplina e rotina profissional.

A análise de conteúdo que sintetiza as questões, de acordo com os dados obtidos, apresenta suas interpretações conforme Figura 10:



**Figura 10:** Qualificação Profissional

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Essas análises demonstram que se espera um egresso preparado e com estímulo para o aprendizado contínuo, o que, em geral, não é uma necessidade só da área de Marketing e sim uma ambição geral de qualquer empregador.

#### 4.2.5 Cursos Oferecidos pelo Mercado

O próximo tópico abordado buscou conhecer a percepção dos entrevistados sobre seus conhecimentos acerca dos cursos oferecidos pelo mercado e da capacidade que cada um deles tem em formar profissionais capacitados para atuar evidenciados no Quadro 25.

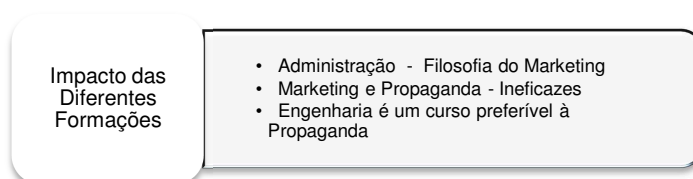
|  |
|--|
| <p><i>“Quem faz administração consegue pegar mais rapidamente o que é a filosofia de Marketing, quem faz Marketing, fica com um viés de que ele é de agência e quem faz propaganda é claro, esse já está totalmente viciado em agência, não é nem viés, é vício.”</i></p>  |
| <p><i>“...as duas áreas que realmente são importantes para a formação de um bom profissional de Marketing, na minha opinião, são a administração geral e engenharia [...] a área de propaganda ou mesmo graduação em Marketing, as que existem, são muito ocas, são muito vazias, muito superficiais, e como as pessoas e mesmo as faculdades não sabem o que é Marketing, como é que elas podem oferecer um curso de graduação num sub item...”</i></p>   |
| <p><i>“...salvo o caso de administração, que eu acho que de todos tem a formação mais ampla, eles vão ter que procurar ajuda...”</i></p>   |
| <p><i>“...eu prefiro contratar um engenheiro do que um publicitário [...] a publicidade é uma parte do Marketing então como se você esquetejasse o negócio [...] assim como eu acho que a faculdade de Marketing é um esquetejamento de uma faculdade de administração, então são duas faculdades que tem seu valor, mas tem seus limites...”</i></p>  |
| <p><i>“...a formação em Marketing, se for numa escola legal, eu acho legal, a administração eu acho legal, é um pouquinho mais abrangente, mas eu acho legal [...] mas não colocaria propaganda e sim relações públicas, porque o publicitário ainda é um tocador de violino, é muito restrito, limitado, ele é induzido a pensar assim, o profissional de relações públicas é treinado a pensar em todos os stakeholders, eu diria que relações públicas ainda é um curso melhor para quem quer caminhar pelo Marketing do que propaganda...”</i></p> |

**Quadro 25:** Diferentes Formações

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Fica evidenciado a preferência pela formação em Administração de Empresas, por ser um curso mais generalista e que abrange grande parte da Filosofia do Marketing. Nota-se também a citação de cursos de Engenharia que oferecem, em princípio, uma boa base matemática, raciocínio lógico e capacidade em gerenciar projetos. Os cursos de Propaganda são mal vistos e os cursos de Marketing são considerados ineficazes.

Para fins da análise de conteúdo, os dados extraídos das verbalizações estão apresentados na Figura 11.



**Figura 11:** Diferentes formações

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

#### 4.2.6 Competência Profissional

A sequência deu-se por questionamentos acerca da competência profissional, avaliando conceitos, definições para competências e os conhecimentos, habilidade e atitudes fundamentais para o profissional.

A primeira pergunta foi sobre a definição conceitual do que é Competência profissional para cada entrevistado e as verbalizações são apresentadas no Quadro 30.

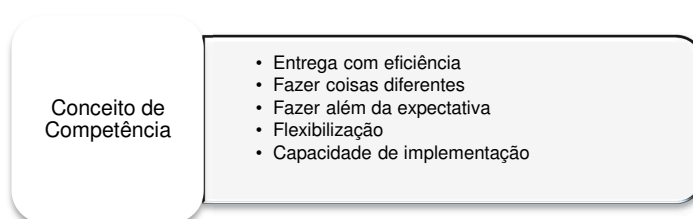
|   |
|---|
| <i>“...uma pessoa que entrega com eficiência, uma pessoa que de certa forma é líder, que consegue amarrar todos os objetivos em prol de uma ação e entrega de uma forma eficiente, dentro do prazo, dentro do custo, com retorno, com avaliação perfeita, então acho que competência é uma pessoa que realmente entende o motivo das coisas e avalia o que ela está fazendo.”</i> |
| <i>“...é aquele que faz além da expectativa...”</i>   |
| <i>“...é você ter resultados, é você conseguir mensurar esses resultados de forma a poder tomar novas decisões...”</i>  |
| <i>“...capacidade de implementação, realização mesmo...”</i>  |
| <i>“...saber quais são os requisitos da sua função, o que ele precisa fazer e como ele vai fazer, competência é a união dessas duas coisas.”</i>  |

**Quadro 30:** Competência Profissional

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Pelas repostas difusas, fica evidenciada a falta de conceito claro sobre o tema. Há, durante os anos, uma evolução no conceito de competência profissional, sendo que todas elas, apresentadas nesse estudo, de alguma forma são retratadas nas verbalizações dos entrevistados. A definição adotada nessa pesquisa foi a de Durand (1998), que dá três dimensões para competência: acúmulo dos saberes adquiridos no tempo (conhecimento), juntamente com a aplicação prática do conhecimento teórico para buscar soluções as demandas (Habilidades), com o estado humano que afeta seu comportamento em relação à pessoa ou eventos, determinando qual ação será tomada (atitude) (DURAND 1998 *apud* BRANDÃO; GUIMARÃES, 2001).

Conforme a extração dos dados, a análise do conteúdo apresenta que, para os entrevistados, competência profissional é, conforme Figura 12.



**Figura 12:** Competência Profissional

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Decorrente da pergunta anterior foi solicitado que os entrevistados falassem sobre quais eram os conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para se exercer a profissão de Marketing, de acordo com o Quadro 31.

| CONHECIMENTOS   | HABILIDADES  | ATITUDES   |
|---|--|--|
| <i>Comandar uma equipe / Trabalhar em equipe</i>  | <i>“Botar a mão na massa” para entender o negócio (eu vivenciei e vivencio o varejo)</i>                                   | <i>Ética</i>   |
| <i>Dominar os fundamentos de Marketing</i>  | <i>Dominar as ferramentas de Marketing</i>   | <i>Não ser centralizador</i>   |
| <i>Conhecimento das áreas funcionais da empresa</i>   | <i>Capacidade de pensar estrategicamente</i>   | <i>Curioso</i>   |
| <i>Conhecimento de finanças / Estatística / Matemática</i>  | <i>Planejar estrategicamente</i>   | <i>Observador</i>  |
| <i>Conhecimento Legal</i>   | <i>Saber executar</i>  | <i>Enxergar além do futuro</i>   |
| <i>Analisar e sintetizar questões de dados, pesquisas de mercado, formação macroeconômica (o quanto impacta no negócio) e transformar isso em excel e power point para serem usadas</i> | <i>Relacionamento</i>  | <i>Investir em educação</i>  |
| <i>Entender do ambiente em que a empresa está inserida</i>  | <i>Entender a missão da empresa</i>  | <i>Trabalho em equipe</i>  |
| <i>Conhecer o comportamento do consumidor</i>   | <i>Pensar no futuro</i>  | <i>Entender o consumidor (isso é emocional e como impacta a sociedade)</i> |
| <i>Economia</i>   | <i>Entender de números (só se consegue trabalhar com estratégia se sabe números)</i>                                       | <i>Empreendedor</i>  |
| <i>Sociologia / Psicologia</i>  | <i>Estatística</i>   | <i>Não pode ser chato</i>  |
| <i>Administração geral</i>  | <i>Matemática</i>  | <i>Bom comunicador</i>   |
| <i>Tecnologia da Informação</i>   | <i>Execução</i>  | <i>Alinhado com os valores da empresa</i>                                  |
| <i>Engenharia (processos de produção, raciocínio lógico)</i>  | <i>Uma coisa é o que ele precisa fazer, muito bem feito para poder executar um plano é convencer a empresa a executar.</i> | <i>Transparência</i>   |
| <i>Área de humanas (observar comportamentos)</i>  | <i>Saber executar a estratégia, até o ponto de vista tático</i>  | <i>Ótima índole</i>  |
| <i>Sempre atualizado / Estar antenado / Saber de tudo</i>   | <i>Avaliar se ela foi bem sucedida ou não</i>  | <i>Respeitar as pessoas</i>  |
| <i>Consciência da missão dele</i>   |  | <i>Se colocar permanentemente no lugar do outro</i>                        |
| <i>Saber analisar o resultado das suas boas ações</i>   |  | <i>Integridade</i>   |
| <i>Entender de produto (ciclo de vida – desde sua concepção até o pós venda)</i>  |  | <i>Saber o limite das coisas</i>   |

**Quadro 31:** Conhecimento, Habilidades e Atitudes

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Apesar das citações serem diversas, há uma padronização de pensamento e repetições de competências no decorrer das verbalizações. Como já exposto anteriormente, não há embasamento teórico relevante para se comparar a expectativa do mercado com a teoria vigente, o que impede uma discussão mais aprofundada sobre o tema.

Entretanto, o debate acerca das competências necessárias para a formação profissional deve estar atento às necessidades do mercado de trabalho, bem como da competitividade, produtividade e inovação no sistema produtivo. Perrenoud (1999, p. 32), cita que se deve “responder a uma demanda social dirigida para a adaptação ao mercado e às mudanças e também fornecer os meios para apreender a realidade e não ficar indefeso nas relações sociais”.

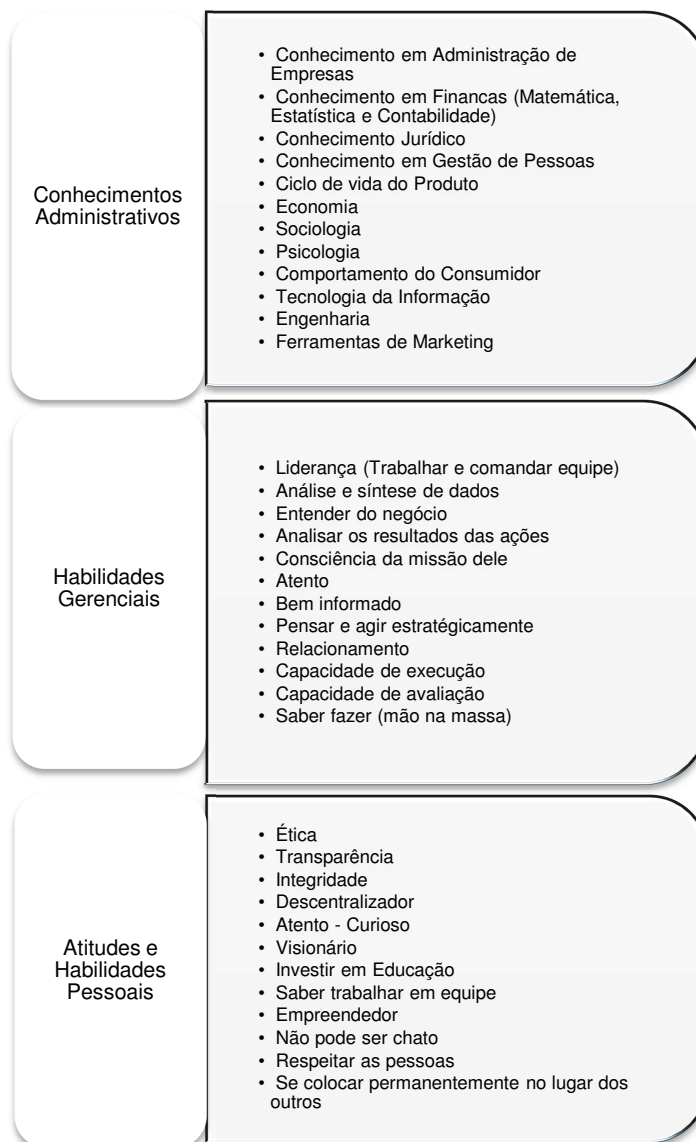
Prova disso é que a declaração feita pela UNESCO, em 1998, refletiu os movimentos já acompanhados por estudiosos sobre a pedagogia das competências, que é definida como “um conjunto de formulações que se propõe a orientar práticas educativas que tenham por objetivo o desenvolvimento de capacidades humanas amplas, entendidas como necessárias ao exercício profissional nas condições atuais de flexibilização do trabalho que o mundo produtivo vem colocando” (ARAÚJO, 2001, p. 43).

Ou mesmo um processo que defende a substituição de um ensino centrado nos saberes disciplinares por um que produza competências capazes de serem verificadas em situações específicas (TANGUY, 2003), ou seja, um processo em que seja possível determinar competências exigíveis ao término da formação, as quais sejam aplicáveis ao cotidiano empresarial.

Com esse embasamento, esse levantamento foi feito, a fim de averiguar o delineamento das competências exigidas ao término da formação. Em todos os quesitos, foi ainda perguntado se a formação atual supre as necessidades profissionais; por unanimidade, nos três quesitos, a resposta foi não. A formação atual não supre os conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para se atuar na profissão de Marketing.

Para a análise de conteúdo, os dados citados foram categorizados em três tipos: conhecimentos administrativos, habilidades gerenciais e atitudes e habilidades pessoais para futuramente uma relação mais aprofundada com a pergunta desencadeadora que foi elencada da mesma forma em sua categorização, conforme Figura 13.





**Figura 13:** Conhecimento, Habilidades e Atitudes  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Destacam-se aqui os conhecimentos administrativos necessários para o exercício da profissão. Esses conhecimentos são amplos e voltados para atuação em todas as funções mercadológicas e com pouco direcionamento para as funções prático-operacionais do Marketing.

Vale ressaltar que a orientação para o mercado e o domínio das estratégias de Marketing faz-se necessário não só para demandas imediatistas da área, mas também para antecipar tendências, sendo capaz de adapta-los de forma eficaz, antes que a concorrência o faça. Day (2011), cita algumas capacidades, que também podem se tornar um processo de melhoria, se colocados na prática, tais

como : Aprendizado Vigilante (capacidade de antecipação organizando os sinais emitidos pelo mercado); Experimentação de mercado para adaptação (aprender continuamente com experimentos); Marketing aberto (Estabelecer relações com quem está adiantado na tecnologia). E para isso, o autor ainda explicita que o profissional de Marketing precisa tornar-se um líder vigilante, com as seguintes competências: Foco Externo (profundo sentimento de curiosidade e um foco além do imediato); Prospectiva Estratégica (trabalhar num horizonte de longo prazo com uma abordagem flexível); Explorador e cultura da descoberta (Ativar uma cultura criativa).

Essa afirmação corrobora na análise que o profissional precisa ser um constante aprendiz e atento a novas competências que serão requeridas pelas áreas. Esse mesmo estudo ainda apresenta o diferencial de executivos das empresas que se destacaram no mercado. Entre eles: Compreender indivíduos e mercados, Foco em Relacionamentos e não em transações, Assumem o compromisso de desenvolver uma personalidade corporativa e preocupam-se com o ROI de Marketing.

Perguntou-se, na sequência, quais as competências que diferenciam um profissional de Marketing de outros profissionais. O objetivo desse questionamento era assinalar características únicas para a atuação desse profissional de acordo com o Quadro 32.

|   |
|---|
| <i>"...atitude de olhar, de trazer, de questionar fundamentado, porque não é questionar por questionar..."</i>  |
| <i>"Criatividade sem dúvida nenhuma. A visão mais sistêmica da empresa..."</i>  |
| <i>"...o profissional de Marketing tem uma visão muito abrangente da empresa..."</i>  |
| <i>"...quando ele é realmente competente, ele é inovador, descobre as mudanças, identifica as necessidades, consegue desenvolver um produto ou serviço que atendam essas novas necessidades, que se modificam o tempo inteiro [...] a diferença de outros profissionais é que ele vive no futuro...."</i> |
| <i>"é realmente saber olhar o mercado, realmente entender o mercado para poder atender da forma adequada..."</i>  |

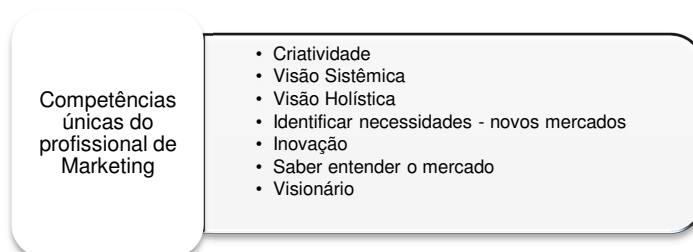
**Quadro 32:** Competências que diferenciam um profissional de Marketing

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Essas características, evidentemente, são de profissionais mais experientes, cuja vivência de mercado possibilita essa percepção. Contudo, esse direcionamento

pode ser exercitado na universidade, principalmente com o enfoque da responsabilidade a ser assumida pelo cargo.

Para a análise de conteúdo, os dados extraídos são apresentados na Figura 14:



**Figura 14:** Competências que diferenciam um profissional de Marketing  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

#### 4.2.7 Expectativa da Empresa

Apesar de o ponto a seguir merecer um estudo específico; a fim de saber uma rápida percepção do profissional quanto à expectativa de uma empresa ao contratar um profissional de Marketing, com o objetivo de averiguar a visão dele quanto a importância da área dentro de uma organização, foi-se levantado o questionamento a seguir no Quadro 33:

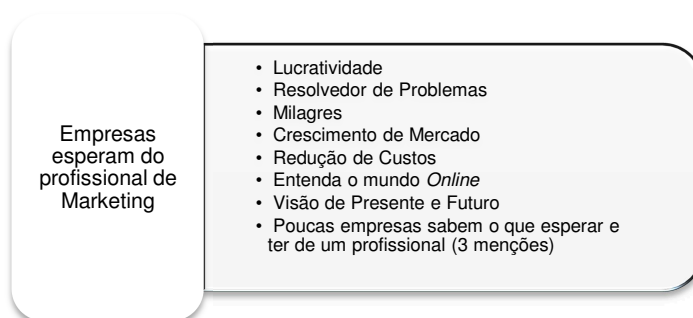
|   |
|---|
| <i>"Que ele aumente a lucratividade da linha de produtos pela qual ele vai ser responsável..."</i>  |
| <i>"...um grande resolvidor de problemas. Ele tem que saber levar a empresa do ponto A para o ponto B..."</i>   |
| <i>"Não é alta e isso é até perverso, injusto até. O fato da ciência do Marketing ser tão difusa dentro da empresa, que nem a própria empresa sabe o que fazer com ele"</i> |
| <i>"...esperam algum milagre, porque elas próprias não tem noção das possibilidades dos instrumentos de Marketing e entendem muitas vezes de maneira distorcida..."</i>     |
| <i>"...muitas empresas nem sabem que precisam desse profissional..."</i>  |
| <i>"Crescimento de mercado e redução de custos"</i>   |
| <i>"Alguém que tenha essa visão de presente e futuro..."</i>  |
| <i>"...pouquíssimas empresas sabem verdadeiramente o que espera encontrar e ter de resultado de um profissional de Marketing..."</i>  |

**Quadro 33:** Expectativa ao contratar um profissional de Marketing  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

As percepções apresentadas são de executivos de mercado, com mais de 20 anos de atuação e que tem ciência da responsabilidade do Marketing e principalmente de sua capacidade de atuação dentro da organização. Convém destacar a visão de alguns profissionais, os quais ressaltaram que a própria empresa não sabe o que esperar de um profissional da área, o que leva à conclusão de que, mesmo sabendo de sua potencialidade, a empresa não reconhece a área de Marketing.

Volta-se aqui à discussão de Maranhão e Motta (2009) e Richers (2000), que apontam os equívocos de conceituação e aplicação que tornam o Marketing uma ciência difusa e fragmentada. Essas percepções que acabam por transitar pelo mercado profissional limitam as empresas a usarem todo o potencial da área.

A categorização pela análise de conteúdo se deu como apresentado a seguir na Figura 15.



**Figura 15:** Expectativa ao contratar um profissional de Marketing  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

#### 4.2.8 Importância do Nome da IES

Por fim, foi questionada a importância do nome da IES em que o recém-egresso se graduou, com o objetivo de avaliar se só o nome da instituição já seria suficiente para certificar o aluno e deixá-lo apto para o exercício da profissão de acordo com o Quadro 34.

|   |
|---|
| <p><i>“...contratar um engenheiro da Poli é melhor que qualquer um, né. Sem citar outras universidades, mas é melhor que um engenheiro formado na escola da esquina...”</i></p>   |
| <p><i>“Porque na verdade a formação dele é certificado por um nome, por um selo que é da instituição em que ele se formou, então é obvio que há exceções, existem excelentes alunos em faculdades que não são tão expressivas, como também existem péssimos alunos em faculdades que tem bom nome, mas o nome é uma forma de te assegurar que aquela pessoa tem um domínio melhor sobre aquela determinada profissão, como um atestado, é quase uma marca de um produto...”</i></p> |
| <p>“Pelos códigos vigentes no mundo e nesse país, sim. [...] não deveria mais ser assim, nada contra as escolas, é muito importante você fazer uma escola legal, mas a pessoa deveria ser completa por outras razões e motivos, né, que transcendem, que são mais importantes que a escola, mas ainda continua sendo muito importante sim, você ter feito USP, GV, na comunicação e no Marketing ter feito ESPM, mais recentemente o INSPER, são cinco ou seis referências.</p>     |
| <p>“ É complicado falar nisso, mas eu acredito que faculdade de primeira linha elas tem primeiro referências melhores [...] o profissional no final das contas se ele é bom ele vai se desenvolver mais isso pesa na contratação, pesa porque você sabe o grau de exigências de uma e de outra, você sabe o currículo de uma e de outra, não dá para comparar uma GV com uma outra faculdade qualquer, então sim, eu acho que pesa sim.”</p>  |

**Quadro 34:** Faculdade que se graduou

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

As verbalizações deixam claro que o nome da IES em que o egresso se formou dá a esse jovem profissional um certificado de garantia; mesmo que ainda deficiente em conceitos e competências, ela dá a mínima garantia da boa formação.

### 4.3 PRINCIPAIS ANÁLISES

Os objetivos dessa entrevista foram de se obter a percepção dos executivos sobre o mercado e a formação do jovem egresso da universidade e, também, extrair desse diálogo as competências necessárias para a formação profissional nas quais as IES deveriam voltar suas atenções.

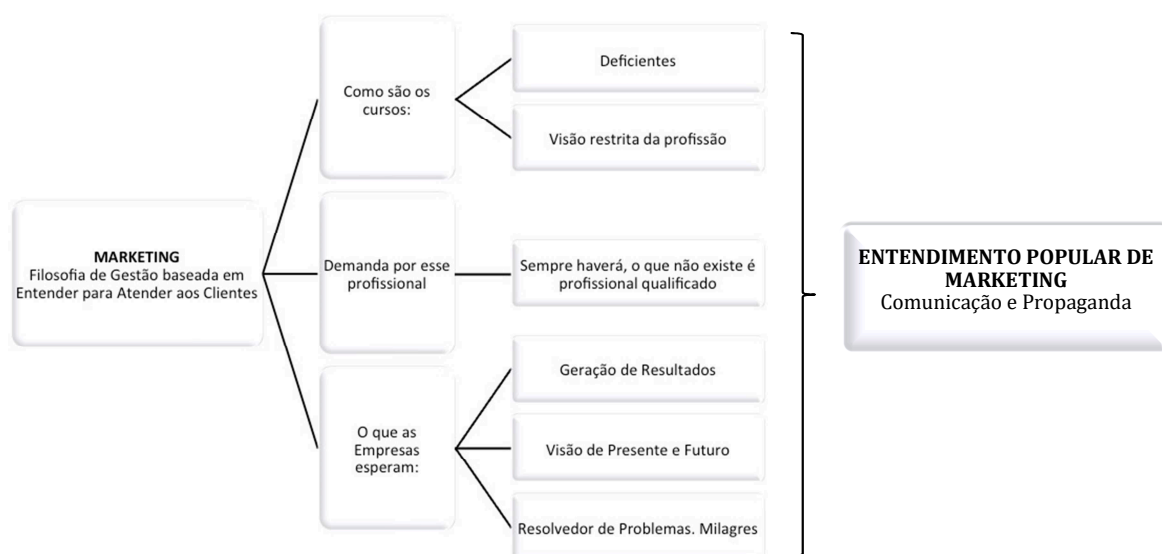
Inicialmente, foi levantada a percepção dos executivos acerca dos cursos de formação profissional, mercado de trabalho e entendimento do que é Marketing (por ele e pelo mercado). Ficou evidenciado que os executivos possuem uma visão clara e concisa do que é Marketing, seus conceitos, atribuições e principalmente capacidades de atuação. Mas, a distorção ocorrida no mercado, entre empresas,

IES, mídia etc, faz com que a percepção geral do trabalho do profissional de Marketing esteja limitada a somente a área de Propaganda e Marketing.

Da mesma forma, as empresas, muitas vezes, desconhecem a capacidade de atuação profissional e acabam por não saber o que esperar da área ou limitá-la à tomada de decisão das áreas de comunicação e propaganda, ao invés de garantir à área a participação efetiva em todas as áreas da empresa, principalmente por sua visão holística, capacidade de entendimento do consumidor, visão no futuro e habilidade para gerar resultados. Além disso, mesmo que sempre exista demanda para esse profissional, há dificuldades em sua contratação, pois, na visão dos executivos, não existe essa pessoa no mercado.

Limitados por cursos e pela visão da empresa, a área de Marketing fica incapacitada de atuar corretamente e, como num círculo vicioso, acaba por responder somente a uma pequena parte de sua capacidade profissional.

A Figura 16, a seguir, representa a interpretação das informações realizadas por meio da análise de conteúdo.



**Figura 16:** Mapa de Percepção dos entrevistados  
**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

Paralelo a isso temos um crescimento do ensino superior nos últimos anos que é retratado por dados do INEP, o qual indica que mais de 7 milhões de pessoas efetuaram matrículas no ensino superior em 2012, número 81% maior que nos últimos dez anos.

Esse crescimento também se faz presente no aumento do número de IES, número de cursos e número de vagas oferecidas, sendo que o destaque é para o curso de Tecnologia, que cresceu 51% no número de matrículas e no número de vagas. Porém, é sabido que quase metade das vagas abertas em processos seletivos no Brasil não são ocupadas e que apenas 53% dos ingressantes obtêm seu diploma.

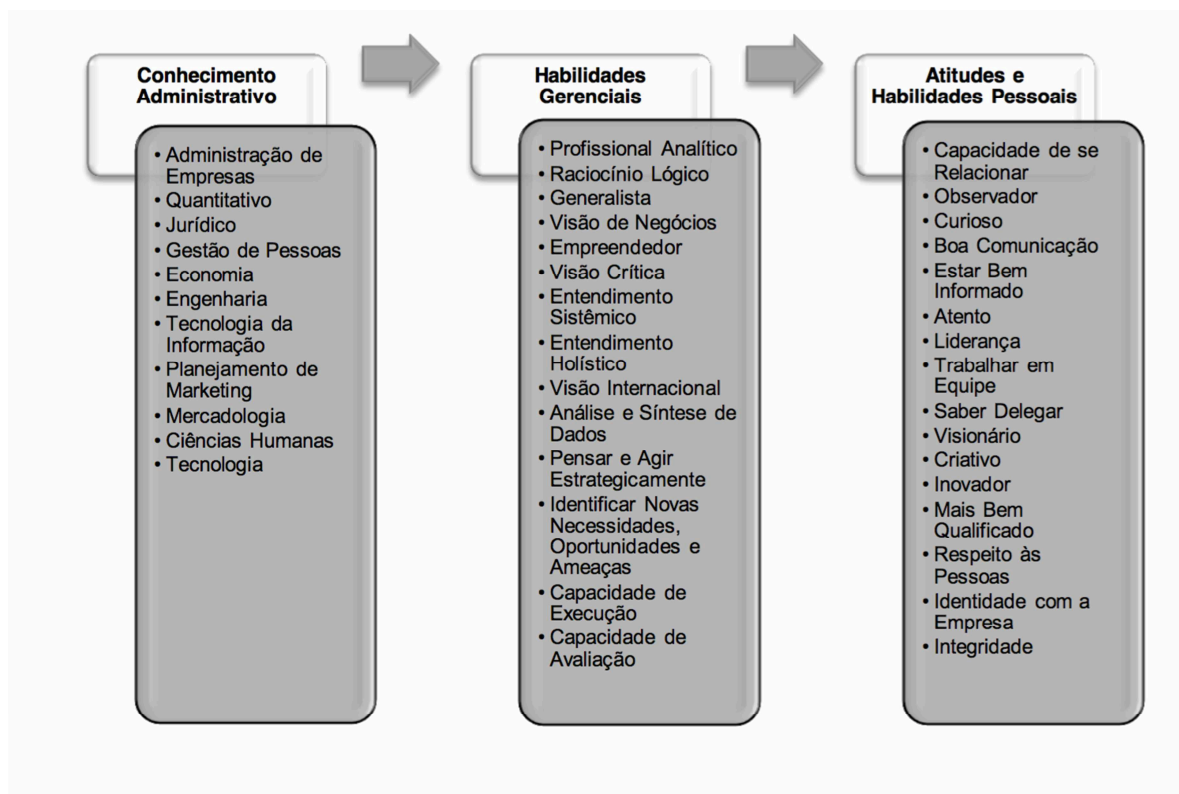
A educação também favorece fortemente o aspecto econômico desse crescimento, já que claramente o egresso obtém um aumento no incremento de renda. Por isso, é impossível dissociar o papel do governo em investimentos na educação, como agente capaz de reduzir as ineficiências do mercado e prover melhorias nas condições de vida. Hodiernamente, isso é feito por meio de programas sociais de incentivo à educação superior (Prouni e Fies) e também de apoio as IES (Reuni).

Por outro lado, a prática da avaliação de desempenho das IES é uma ferramenta de fundamental importância, quando se acredita que a educação não é um sistema estático; ao contrário, pode e deve promover reformas educacionais coerentes com a necessidade da sociedade. O SINAES, formalmente instituído em 2004, tem uma abordagem sistêmica de avaliação e abrange: **Avaliação Institucional** (autoavaliação interna e externa), **Avaliação de Curso** (realizada pelos pares, na avaliação *in loco*, pelos estudantes, pelos coordenadores e professores) e também pela **Avaliação de desempenho dos estudantes ingressantes** (Enade).

Paralelo às contradições e conflitos inerentes ao método de avaliação, o Enade é a avaliação formal que mede se o estudante adquiriu as competências necessárias para o exercício da profissão. São esses resultados que podem ajudar na melhoria do processo de formação do egresso.

A última avaliação realizada (Enade 2012) demonstra resultados abaixo da linha de qualidade e acaba por conjugar-se também à percepção dos entrevistados sobre os egressos do ensino superior. Não há uma formação adequada para o profissional do ensino superior. Mas, se há direcionamento do MEC quanto à formação do profissional e têm-se os resultados das avaliações realizadas pelos órgãos responsáveis, existem certamente embasamentos para a criação de cursos com mais qualidade e mais condizentes com a realidade do mercado.

Por fim, como o objetivo desse trabalho era de ampliar o debate sobre a formação do profissional de Marketing, usando a correlação das análises para formatar as competências necessárias para o exercício da profissão, e auxiliando as IES na formação desse profissional, têm-se resultado apresentado na Figura 17.



**Figura 17:** Mapa de Percepção das competências

**Fonte:** Dados de pesquisa (2015)

As competências são subdivididas em 3 categorias: Conhecimentos Administrativos, Habilidades Gerenciais, Atitudes e Habilidades Pessoais. Foi possível identificar competências, que certamente não são atendidas, quando comparadas às levantadas nas IES da cidade de São Paulo.

Com relação aos conhecimentos administrativos, destaca-se a necessidade de ser um profissional com experiências mais profundas em Administração de Empresas, Marketing, Tecnologia da Informação e Engenharia. As duas primeiras mais voltadas à gestão da empresa e seu mercado e as duas seguintes em como o uso da tecnologia e o raciocínio lógico podem ajudar a empresa em gerar resultados.

No tocante às habilidades gerenciais, retrata-se a necessidade de profissionais egressos mais bem preparados, principalmente do ponto de vista



prático, com capacidade de análise e lógica; um entendimento sistêmico e holístico da organização, e que sejam capazes de pensar no futuro. Essas habilidades certamente podem ser adquiridas com vivências de práticas profissionais mais coerentes e realistas do mercado, de modo que esse seja um exercício constante dentro de sua formação, não apenas uma disciplina dentro da sua grade curricular.

Entre as Atitudes e Habilidades Pessoais, estão as principais características de um profissional de Marketing que é a de ser observador, curioso, atento, bem informado e relacionado e, principalmente, visionário, com a capacidade de antever as necessidades de seus consumidores, sem contar a questão da ética e integridade, as quais são fundamentais na profissão. Essas habilidades certamente podem ser aplicadas dentro da formação profissional, por meio de direcionamento nas disciplinas ou até mesmo no exercício prático do curso.

Essas competências finalizam a análise proposta por esse estudo, que é de sistematizar minimamente as competências necessárias para formação de um profissional de Marketing, a fim de que as IES possam atuar de forma mais eficiente na elaboração de seus projetos pedagógicos e grade curricular.

Infelizmente, não é possível uma análise mais profunda sobre as competências desse profissional, por haver somente dados empíricos e, portanto, não haver comprovação científica disponível na literatura, impedindo a confrontação de dados e a validação de uma maneira mais eficaz.

Não obstante, fica evidenciada, por meio dessa pesquisa, a lacuna na formação dos egressos do ensino superior, que não atende às expectativas do mercado, seja por cursos não direcionados à profissão ou pela existência de cursos tecnólogos, que enfocam somente a parte operacional da atuação. Essa lacuna acaba por formar um círculo altamente vicioso, que prejudica a profissão e denigre a capacidade do profissional de Marketing.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conceito de Marketing, no Brasil, não é de fácil assimilação e compreensão das pessoas em geral. Afinal, tal conceito é relativamente novo, considerando que a cultura mercantilista no Brasil é ainda atrasada. Mas, de qualquer forma, Marketing é um conceito complexo e que envolve diversas competências necessárias para o exercício da profissão.

A palavra é fruto de um modismo e a proposição que tudo pode ser Marketing acaba contribuindo para essa conjectura, o que dá muitas vezes à palavra um sentido depreciativo. Porém, o exercício da profissão de Marketing é complexo e exige do profissional a busca incessante por novos conhecimentos e aprendizagens, e seu envolvimento com decisões estratégicas o obrigam uma visão e atuação holística na organização, portanto a formação acadêmica necessita de múltiplas disciplinas do saber para conseguir corresponder às demandas necessárias.

Existe também o agravante da falta da regulamentação da profissão. O projeto de lei que trata do assunto tramita no Congresso Nacional desde 2007; desde então, passa por constantes mudanças, aberturas e arquivamentos de processo, o que impossibilita a devida definição e finalização.

Esse estudo propôs-se a entender o processo de formação do profissional de Marketing, com foco nas possíveis lacunas que podem interferir na evolução de sua carreira. Para isso, primeiramente, foram avaliados os cursos superiores (graduação e tecnologia) na cidade de São Paulo, extraído dessa análise se o direcionamento dado pelos projetos pedagógicos, por meio de suas grades curriculares, era voltado à área de Marketing.

Ficou evidenciado na análise das IES da cidade de São Paulo que a grande maioria dos cursos é de Tecnologia em Marketing, bem como que o aumento desse tipo de curso é explicado pela necessidade de qualificação para rápida inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, cabe ressaltar que os descritivos dos cursos proporcionam subsídios somente para cargos de baixa capacidade de gestão, ou seja, seu foco concentra-se somente nas ferramentas operacionais do Marketing, impedindo assim o discente de participar de todo contexto organizacional em que o departamento estará inserido. Essas lacunas na formação limitam os discentes no entendimento da evolução das teorias administrativas e sua importância no dia a dia do exercício

da profissão. Além disso, o foco em atividades mais operacionais não capacita o aluno no envolvimento com assuntos mais estratégicos e de sua progressão de carreira.

Os cursos de graduação são deficientes em sua função e possuem uma visão restrita da atuação. Analisando a perspectiva de crescimento educacional nos últimos anos, sabe-se que o crescimento do ensino superior no Brasil se deu pelo impacto da forte expansão das IES privadas, cuja oferta de cursos e vagas está amplamente condicionada ao mercado de rápida formação profissional, leia-se cursos de Tecnologia. Essas IES analisam a demanda de mercado, o que não surpreende, pois são empresas que buscam a maximização de seus lucros, garantindo a sustentação econômica de seus negócios. O processo de mercantilização educacional acarreta alguns problemas conjecturais que ampliam a discrepância de qualidade e orientação dos cursos, tais como: expansão indiscriminada de IES privadas, formação profissional voltada à empregabilidade e não à pesquisa, desigualdade no conhecimento, enquadramento às normas globais de suas mantenedoras, foco em produtividade (relação baseada em custo) entre outros. E, em sua ampla maioria, vêm dessas instituições os dados de baixa qualidade no ensino, apresentados no resultado do ENADE 2012.

Evidentemente, esse estudo não se pauta por generalizações, mas fica o questionamento do porquê de não se investir na criação de cursos de qualidade que reforcem o papel da universidade em grande provedora de mudanças e formação profissional. Certamente, abrem-se novas possibilidades de estudos mais aprofundados da dinâmica de formação dos cursos de Tecnologia, como também do número extremamente limitado da formação de bacharéis.

Não obstante, não é só a falta de qualidade retratada que influencia a formação profissional com pouca aderência ao mercado de trabalho. O desconhecimento da dimensão do que é Marketing, seus conceitos, ferramentas, sua aplicação no dia a dia e, principalmente, a não identificação das competências necessárias para o exercício da profissão acaba por levar o ensino de Marketing a um certo desprestígio, afetando a qualidade do ensino, caracterizando um círculo vicioso na qualidade.

Essa visão deve ser mudada inicialmente pelos projetos pedagógicos que precisam integrar as dimensões do saber/fazer e assim serem comprometidos com as competências necessárias para o exercício da profissão, pois esse debate indica

que a formação profissional precisa estar atenta às necessidades do mercado de competitividade, produtividade e inovação.

Esses dados ficaram claramente evidenciados na pesquisa de campo, com os executivos que foram entrevistados. Eles refletiram sobre a demanda de mercado e a falta de profissionais habilitados para preencher essas vagas, sendo unânime a visão acerca da necessidade de melhorar a formação do egresso, principalmente nas disciplinas do saber: Administração de Empresas, Engenharia e Tecnologia. Claramente insatisfeitos com o profissional recém-egresso, o executivo acaba por contratar universitários de IES renomadas para diminuir seu nível de dissonância.

Quanto à descrição das competências necessárias para o exercício da profissão, o contexto do Marketing atual exige: um profissional polivalente; que tenha uma visão abrangente; seja um agente de transformador de mudanças; que tenha conhecimento profundo em finanças e tenha foco em rentabilidade, seja hábil no tratamento de dados e na sua transformação em informações; sensível na captura de tendências e comportamentos; habilitado para atuar em atividades de diferentes áreas; possua sólida formação teórico-prática; visão para avaliação conjuntural, de cenários e organizações; e, principalmente, que esteja preparado para revolução digital que está alterando as formas de relacionamento com os clientes. Isso demonstra a preocupação no desenvolvimento de competências mais generalistas e com capacidade para atuar em toda a organização.

Portanto, respondendo ao problema desse estudo, as lacunas na formação profissional são muitas e influenciam de maneira significativa a inserção e a ascensão no mercado de trabalho do egresso.

Contudo há direcionamento técnico do MEC quanto às competências necessárias para formação e há, conforme esse estudo, subsídios dados por executivos de mercado, de diversos setores, quanto às necessidades de conhecimentos, habilidades e atitudes necessárias para a boa execução do trabalho. Certamente, isso auxiliará as IES a proporem novos projetos pedagógicos com mais qualidade e mais alinhados com as necessidades do mercado. Além disso, abre-se espaço também para novos estudos e pesquisas mais aprofundadas nos projetos pedagógicos, bem como em identificar qual é a visão do discente sobre o curso.

Destarte, com projetos pedagógicos adequados à realidade mercadológica, uma interpretação do que é Marketing e a compreensão da potencialidade desse

profissional farão as lacunas hoje existentes diminuir paulatinamente, contribuindo para o reconhecimento e desenvolvimento do Marketing no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ABMN. **Código de Ética**, Disponível em: <[http://abmn.com.br/menu/pdf/codigo\\_de\\_etica.pdf](http://abmn.com.br/menu/pdf/codigo_de_etica.pdf)>. Acessado em 05 de agosto de 2014.
- ALBERTO, J.L.M. BAZAN, N.C. Avaliação de projeto político-pedagógico pelos funcionários: espaços e representatividade. **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 13, n. 3, p. 745-770, nov. 2008.
- ALBINO, C.A.A. Avaliação do projeto político pedagógico no contexto de descentralização e autonomia. **Espaço do Currículo**, v.4, n.2, pp.254-270, Setembro de 2011 a Março de 2012.
- AMA**. Disponível em: <https://www.ama.org>. Acessado em 01 de agosto de 2014.
- ANDRE, M. E. D. O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação. In: CASTRO, A. D. e CARVALHO, A.M.P. (Orgs). **Ensinar a Ensinar**. São Paulo, 2001.
- ARAUJO, R. M. L. **Desenvolvimento de Competências profissionais**: as incoerências de um discurso. Belo Horizonte: Faculdade de Educação da UFMG, 2001. (Tese, Doutorado em Educação).
- BACELLAR, F.C.T; IKEDA, A.A.; Ensinar Marketing na visão de seus professores. **Organizações e Sociedade**. v.14, n.42, p.151-165, Julho-Setembro, 2007.
- Bacellar, F.C.T. Ikeda, A.K (2011). Evolução do Ensino de Marketing. Um breve histórico. **Organizações & Sociedade**, v.18, n.58, 487-511, Julho-setembro 2011.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.
- BITENCOURT, C. C. A Gestão de Competências como Alternativa de Formação e Desenvolvimento nas Organizações - uma Reflexão Crítica a Partir da Percepção de um Grupo de Gestores. In: Encontro Anual da ANPAD, **25. Anais**; Salvador, 2002.
- BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 04, de 1999. Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação profissional de nível técnico. Brasília, DF, 26 nov. 1999.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995. Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 nov. 1995. p. 19257, col. 1.
- \_\_\_\_\_. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>> . Acessado em: 03 jan. 2014
- BRANDÃO, Hugo Pena. GUIMARÃES, Tomás de Aquino. Gestão de competências e gestão de desempenho. **Revista RAE**, FGV,v.41, n.1, jan./mar. 2001
- BRITO, M. R. F. O SINAES e o ENADE: da concepção à implantação. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2008, vol.13, n.3, pp. 841-850.
- CARDOSO, F.R. **Educação superior e crescimento econômico**. Porto Alegre, 2006.

CHAUVEL, M. A. The History of Marketing Thought and “The Great Transformation” of Polanyi: How to Conciliate Social and Economic Interests. In: **Balas Conference**, 2001. San Diego. Anais...San Diego, 2001.

CARVALHO, C.A.S; MARINHO, C.R.P; GUTIERREZ, R.H. Desenvolvimento de Competências pelos formandos em Administração: um estudo de caso no Curso de Administração de uma Universidade Privada no Rio de Janeiro. In: IX Congresso Nacional de excelência em gestão, **22. Anais**. Rio de Janeiro, 2013.

CASTELLS, M. **A sociedade em Rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CONSELHO FEDERAL DE ADMINISTRAÇÃO. **Pesquisa Nacional Perfil, Formação, Atuação e Oportunidades de Trabalho do Administrador**. Disponível em: <<http://pesquisa.cfa.org.br/grep/>>. Acessado em: 03 jan. 2014

COSENZA, R.C.; JOLY, M. C; R.A; PRIMI, R. Perspectivas de avaliação no ensino superior: um estudo sobre o exame nacional de cursos de administração. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2003, vol.8, n.1, pp. 155-172.

CUNHA, L.A.C.R. **A universidade temporã: o ensino superior da colônia à era de Vargas**. Coleção Educação e transformação. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, Edições UFC, 1980.

DAY, G. Closing the Marketing capabilities gap. **Jornal of Marketing**, v.75, p. 183-195, 2011.

DIAS SOBRINHO, José. Avaliação e transformações da educação superior brasileira (1995-2009): do provão ao Sinaes. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2010, vol.15, n.1, pp. 195-224.

DURHAM, E.R. **O ensino superior no Brasil: público e privado**. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2003.

ECHENIQUE, V.L.L.B. Formação profissional. **Semina**, Londrina, V.11, n.3, p.150-153, set. 1990.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. Ed. São Paulo: Moraes, 1980.

BARROS, C.F. LOPES, F.T.P. Identidade e Consumo: Crise no Ensino de Marketing. **Encontro dos Núcleos de Pesquisa da Intercom**, 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GUIMARÃES, C. M. MARIN, F.A.D.G. Projeto Pedagógico. Considerações necessárias à sua construção. **Nunces**, v. IV, setembro de 1998.

GISI, M. L. *et al.* O processo de construção de um projeto pedagógico. Planejamento e Ação. **Revista Diálogo Educacional**, v.2, n.3, p.97-112, jan-jun 2001.

GODOY, A.S. *et al.* Competências Adquiridas Durante os Anos de Graduação: Um Estudo de Caso a Partir das Opiniões de Alunos Formandos de um Curso de Administração de Empresas. In: Encontro Anual da ANPAD, **29. Anais**. Brasília, 2005.

HANDFAS, A. Considerações sobre as mudanças nos processos produtivos e a formação profissional do trabalhador. In: Reunião Anual da ANPED, 24, 2001, Caxambu (MG). **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acessado em: 02 mai. 2014.

HOBSBAWM, E. J. **Tempos interessantes: uma vida no século XX**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

IBM. **Antes pressionados agora fortalecidos**. 2011.

IKEDA, A.A. BACELLAR, F.C.T. Revelando e Compreendendo o Relacionamento Professor-Aluno em Marketing. **Revista de Administração Mackenzie**, v.9, p.137-154, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE ECONOMIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional de Amostras de Domicílios (PNAD)**. Disponível em: <[http://www.ibge.com.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad\\_continua/default.shtm](http://www.ibge.com.br/home/estatistica/indicadores/trabalhoerendimento/pnad_continua/default.shtm)> Acessado em: 14 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **CENSO 2010**. Disponível em: <<http://www.ibge.com.br/home/estatistica/populacao/censo2010/default.shtm>> Acessado em: 14 abr. 2014.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da educação superior: 2011 – resumo técnico**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/resumo\\_tecnico/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_superior\\_2011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/resumo_tecnico/resumo_tecnico_censo_educacao_superior_2011.pdf). Acessado em: 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **ENADE 2012**. Relatório Síntese. Tecnologia em Marketing. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/relatorio\\_sintese/2012/2012\\_rel\\_tecnologia\\_Marketing.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/relatorio_sintese/2012/2012_rel_tecnologia_Marketing.pdf)>. Acessado em: 15 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Portaria INEP nº 136**, de 15 de maio de 2012. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/enade/legislacao/2012/Portaria\\_n\\_136\\_15\\_mai2012\\_nomeacao\\_comissoes\\_cursos\\_superiores.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_superior/enade/legislacao/2012/Portaria_n_136_15_mai2012_nomeacao_comissoes_cursos_superiores.pdf)>. Acessado em: 15 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Sinopses Estatísticas da Educação Superior – Graduação (2011 e 2012)**. Brasília: Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>. Acessado em: 10 abr. 2014.

KUENZER, A. Educação profissional: novas categorias para uma pedagogia do trabalho. **Boletim Técnico de Senac**, Rio de Janeiro, v. 25, n.2, p.19-29, 1999.

KUENZER, A. Formação de Professores para Educação Profissional e Tecnológica. Brasília: **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira**, 2008.

KOTLER, P. KELLER, K.L. **Administração de Marketing**. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2006.

HOOLEY, G. PIERCY, N.F. NICOLAUD, B. **Estratégia de Marketing e posicionamento competitivo**. São Paulo. Pearson Prentice Hall, 2011.

LEITE, D. B. C. Avaliação e tensões de estado, universidade e sociedade na América Latina. **Avaliação (Campinas)** [online]. 1997, vol.2, n.1.



MACIEL, M. Introdução. In: Ministério da Educação. **Comissão Nacional para Reformulação da Educação Superior**. Relatório final. Brasília, Nov. 1985.

LEVITT, T. *Marketing myopia*. **Harvard Business Review**, Boston, v.38, n.4, p.45-56, jul./ago.1960.

LEVY, P. **Cibercultura**. Rio de Janeiro: Ed.34, 1999.

McKENNA, R. *Marketing is everything*. **Harvard Business Review**, Boston, v.69, n.1, p.65-79, jan./fev.1991.

MARCONI, M.; LAKATOS, E. **Técnicas de pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados**. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. São Paulo: Atlas, 1992.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Resolução CNE/CES nº 4**, de 13 de julho de 2005. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Administração, bacharelado, e dá outras providências. Brasília, DF, 2005. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rces004_05.pdf)>. Acessado em: 15 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 10.861**, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. Leis, Brasília, DF, 2004. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/10861.pdf>>. Acessado em: 12 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Plano de Desenvolvimento da Educação Razões, Princípios e Programas**. PDE 2007 Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/livro/>> Acessado em: 14 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **Resolução CNE/CP nº03**, de 18 de dezembro de 2002. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a organização e o funcionamento dos cursos superiores de tecnologia. Brasília, DF, 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP032002.pdf>>. Acessado em: 15 dez. 2013.

\_\_\_\_\_. **Parecer Nº: CNE/CES 583/2001, de 04 de abril de 2001**. Orientação para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0583.pdf>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2013

\_\_\_\_\_. **Parecer Nº: CNE/CES 277/2006, de 07 de dezembro de 2006**. Nova forma de organização da Educação Profissional e Tecnológica de graduação. Brasília, DF, 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pces277\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/pces277_06.pdf)>. Acessado em: 15 de dezembro de 2013

\_\_\_\_\_. **Catálogo Nacional dos Cursos Superiores de Tecnologia**. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=719>>. Acessado em: 15 de dezembro de 2013

MARANHÃO, C.S. MOTTA, F.V. A dimensão mítica da formação do profissional de Marketing: 90% de inspiração e 10% de transpiração? **Revista Gestão Organizacional**, v.2, n.1, Jan – Jun 2009.

NASCIMENTO, L.C. Modelo de Competências x Pedagogia por Competências: reflexões sobre a formação do administrador. In: Encontro Anual da ANPAD, **30. Anais**. Salvador, 2006.

NUNES, S. C. O Ensino em Administração com Base na Abordagem das Competências: da Inserção no Projeto Pedagógico a Prática em Sala de Aula In: Encontro Anual da ANPAD, **23. Anais**; São Paulo, 2009.

NUNES, S. C.; BARBOSA, A. C. Q. A Inserção das Competências no Curso de Graduação em Administração: Um Estudo em Universidades Brasileiras. In: Encontro Anual da ANPAD, **24. Anais**; Atibaia, 2003a.

\_\_\_\_\_. Pedagogia das Competências: realidade no ensino em Administração? In: Encontro Anual da ANPAD, **30. Anais**; Salvador, 2006b.

NUNES, S. C.; FERRAZ, D. M., BARBOSA, A. C. Q. Organização curricular e acadêmica dos cursos de graduação em administração – Uma investigação da adoção do conceito de competências em faculdades de Belo Horizonte, Minas Gerais. In: XXVIII Encontro Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração – **Anais**; Curitiba: Anpad, 2004.

NUNES, S. C.; FERRAZ, H. M. A reforma do ensino no Brasil e a inserção da noção de competências: um estudo empírico em instituições de educação superior. In: Encontro Anual da ANPAD, **29. Anais**; Brasília, 2005.

PIMENTA, S. G. **Docência no ensino superior**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

OLIARI, S. F. A.; TENROLLER, R. M.; ROQUETTE, R. F.; NEZ, E. **Refletindo sobre a identidade e a formação do professor da educação superior**. Educação em foco UNISEPE, v. 5, p. 01-13, 2012.

OLIVEIRA, A.L. Comportamento Organizacional e Pesquisa Qualitativa: Algumas reflexões metodológicas. In: CHAMON, E.M.Q.O. **Gestão e Comportamento Humano nas Organizações**. 1. ed. Rio de Janeiro: Brasport, 2007. p. 180-205.

OLIVEIRA, S. R. G. Cinco décadas de Marketing. **GV Executivo**, São Paulo, v.3, n. 3, p.37-43, ago-out. 2004.

\_\_\_\_\_. O Processo de Institucionalização do Marketing nos Estados Unidos. **Organizações em contexto**, São Bernardo do Campo, ano 8, n.16, jul. – dez. 2012.

OLIVEIRA, M. R. **Avaliação de gestores baseada na gestão por competências: o caso de uma empresa de alta tecnologia**. Dissertação de Mestrado. Taubaté, 2007.

ORGANIZAÇÃO PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA DAS NAÇÕES UNIDAS. UNESCO. **Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI: Visão e Ações**. Paris: Conferência Mundial sobre o ensino Superior. 9 de outubro de 1998. Disponível em: <<http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Direito-a-Educa%C3%A7%C3%A3o/declaracao-mundial-sobre-educacao-superior-no-seculo-xxi-visao-e-acao.html>>. Acessado em 10 abr. 2014.

\_\_\_\_\_. **GLOBAL EDUCATION DIGEST 2012**. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/education/pages/ged-2012-press-release.aspx>> Acessado em: 14 abr. 2014.

PERRENOUD, P. **Construir as competências desde a escola**. São Paulo: Artmed, 1999.

PERRENOUD, P. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens: Entre duas lógicas.** Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

QUINTÃO, R. T *et al.* A literatura das disciplinas de Marketing em doutorados no Brasil e nos Estados Unidos: descrição e reflexões. In: Encontro Anual da ANPAD, **35. Anais**; Rio de Janeiro, 2011.

RICHERS, R.. **Marketing uma visão brasileira.** São Paulo: Negócios Editora, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ensaio de Administração Mercadológica.** Rio de Janeiro: Editora Fundação Getúlio Vargas, 1978.

RISTOFF, D.I. Avaliação institucional: pensando princípios. In: DIAS SOBRINHO, J.; BALZAN, N.C. **Avaliação institucional: teoria e experiências.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 37-52.

ROCHA, D.; DEUSDARÁ, B. Análise de conteúdo e análise do discurso: aproximações e afastamentos na (re) construção de uma trajetória. **Alea**, dez 2005, v.7, no.2, p.305-322.

ROPÉ, F.; TANGUY, L. (org). **Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa.** 4.ed. Campinas: Papyrus, 2003.

RUE, J. A formação por meio de competências: possibilidades, limites e recursos. In: ARANTES, V. A (Org). **Educação e competência: pontos e contrapontos.** São Paulo: Summus, 2009.

SAMPAIO, C.H *et al.* Pesquisa Científica da Área de Marketing no Brasil: uma Revisão da Primeira Década do Século 21. **RAC**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 3, pp. 459-478, Maio/Jun. 2012.

SANTOS, T.; LIMA, M. V. V.; BRUNETTA, D. F.; FABRIS, C.; SELEME, A. O desenvolvimento do Marketing: uma perspectiva histórica. **Revista de Gestão**, v. 16, n. 1, p. 89-102, 2009. Disponível em: <<http://www.regeusp.com.br/arquivos/767.pdf>>. Acessado em 14 abr. 2014.

SANCHES, R.C.F. RAPHAEL, H.S. Projeto pedagógico e a avaliação institucional: Articulação e importância. **Avaliação (Campinas)** p. 103-113, nov. 2006.

SCHWARTZMAN, S.; BOMENY, H.M.B; COSTA, V.M.R. **Tempos de Capanema.** 2ª ed. São Paulo, Rio de Janeiro: Paz e Terra; Editora da Fundação Getúlio Vargas, 2000.

SGUISSARDI, V. Universidade e mundo do trabalho: aproximações para uma discussão teórica. **Modelos Institucionais de Educação Superior:** Brasília, 13 e 14 de outubro de 2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

\_\_\_\_\_. Para avaliar propostas de avaliação do ensino superior. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Avaliação universitária em questão: reformas do estado e da educação superior.** São Paulo: Autores Associados, 1997. p. 41-70.

SILVA, E.L.; CUNHA, M.V. A formação profissional no século XXI: desafios e dilemas. **Ci. Inf.** [online]. 2002, vol.31, n.3, pp. 77-82.

SILVA, A.B.; GODOY, C.K.; MELO, R. **Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos.** São Paulo: Saraiva, 2006.

SOUZA, M.F.A. FILIPAK, S.T. Construindo o projeto pedagógico no ensino superior. A visão dos sujeitos. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.4 - p.95-103 - jul./dez. 2001

**STRATEGY PARTNERS.** Disponível em: <http://www.domsp.com.br/>. Acessado em 29 de julho de 2014.

TANGUY, L. Racionalização pedagógica e legitimidade política. In: ROPÉ, F.; TANGUY, L. (orgs). **Saberes e competências:** o uso de tais noções na escola e na empresa. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2003, p.25-67.

TEIXEIRA, G. **Avaliação da aprendizagem.** 2005. Disponível em: <<http://www.serprofessoruniversitario.pro.br/ler.php?modulo=4&texto=92>>. Acessado em: 19 setembro. 2011.

THIRY-CHERQUES, H. R. Saturação em pesquisa qualitativa: estimativa empírica de dimensionamento. **Revista PMKT.** n.3, p.20-27, 2009.

VASCONCELLOS, C. S. **Planejamento:** Plano de Ensino-Aprendizagem e Projeto Educativo. São Paulo: Libertat, 1995.

VEIGA, I.P.A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. CEDES** [online]. 2003, vol.23, n.61, pp. 267-281.

VERHINE, R.E.; DANTAS, L.M.V; e SOARES, J.F. Do Provão ao ENADE: uma análise comparativa dos exames nacionais utilizados no Ensino Superior Brasileiro. **Ensaio:** aval.pol.públ.Educ. [online]. 2006, vol.14, n.52, pp. 291-310.

ZANDEVALLI, C.B. Avaliação da educação superior no Brasil: os antecedentes históricos do Sinaes. **Avaliação (Campinas)** [online]. 2009, vol.14, n.2, pp. 385-438.