

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

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

FLÁVIA HELENA DANTE ALVES



O livro didático de marketing como elemento de aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem

Orientador: Prof. Dr. Celso Cláudio de Hildebrand e Grisi

São Paulo

2003

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

FLÁVIA HELENA DANTE ALVES

DEDALUS - Acervo - FEA



20600025148



O livro didático de marketing como elemento de aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem

Dissertação apresentada ao Departamento de Administração da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Administração.

Orientador: Prof. Dr. Celso Cláudio de Hildebrand e Grisi

São Paulo

2003

A Alexandre, Hugo, Glória, Márcio e Vicente. Por tudo.

Agradecimentos

Primeiro, gostaria de agradecer àquele que me acompanhou ao longo deste importante processo, com as constantes mudanças que o trabalho sofreu, minha ansiedade, meus erros. Que soube me motivar, estar sempre disponível (não importando o avançar das horas), sugerir saídas para problemas aparentemente sem solução e, com seu elevado padrão de qualidade, exigir o melhor, criticando sempre que preciso, mas de uma forma única: positiva e profunda, mas com elegância e educação. Pelos valores e experiências comigo compartilhadas, independentemente do trabalho. Pelo prazer com que realiza todas suas atividades e que se reflete nos que o rodeiam. Pelo entusiasmo e riqueza de detalhes com que freqüentemente relata seu modo de ver o livro didático (resgatando os ideais visionários de seu pai), de atender aos alunos e numerosos orientandos, de vivenciar a academia, de ensinar. Enfim, a tudo o que o prof. Celso Cláudio de Hildebrand e Grisi representou durante esses anos de convivência dedicados ao presente trabalho.

Ao professor Daniel Augusto Moreira, pelos motivos reportados acima: pela prontidão em ajudar, pelo exemplo de educador e pesquisador, pelos profundos conhecimentos que possui sobre tudo que é ligado ao ensino e à aprendizagem e que colocou à disposição. Por seus comentários precisos e preciosos, desde a concepção do projeto até sua conclusão. Pela segurança que proporciona a colaboração e cuidadosa leitura de um acadêmico deste porte.

Ao professor Marcos Henrique Nogueira Cobra, pelo incentivo e sugestões. Pela indicação de novas perspectivas e compartilhamento de seu conhecimento como professor, autor e editor.

À professora Alessandra Ventura, pela sua valiosa contribuição e ensinamentos, principalmente no aspecto estatístico do trabalho. Pelas noites, até mesmo de sexta-feira, que dedicou para ajudar-me com Excel, tabelas dinâmicas, SPSS, análises multivariadas... Pelo estímulo, idéias e, sobretudo, paciência quando os dados pareciam conspirar contra, assim como o tempo disponível.

Ao professor Isak Kruglianskas, pelos *insights* metodológicos, além dos debates e pontos de vista proporcionados.

A todos os professores que perderam um pouco do seu escasso tempo para responder ao questionário, dar opiniões sobre o tema e, sobretudo, sugestões e estímulo a este trabalho. Às críticas, apoio, leituras e releituras detalhadas e pronta ajuda de Tânia Modesto Veludo de Oliveira. A Carlos Brito, por suas embasadas e sempre corretas críticas, pela sua irradiante

companhia como monitor e orientando do prof. Celso Grisi. A Lilitana Vasconcellos pelo cuidado com que se debruçou na leitura do trabalho, proporcionando-me constatações importantes e excelentes sugestões. A Sidney Maçazzo Caigawa, Carlos Augusto da Silva Loures, Marcelo Esteves Alves, Renato Telles, Alvarez pelos comentários, principalmente quanto ao pré-teste do questionário, e prontidão em ajudar. A Ana Lúcia, pela paciência ao longo destes anos. A todos meus colegas da pós-graduação, que incentivaram uns aos outros nesta jornada, e a meus amigos, que souberem compreender a minha falta de atenção a eles durante este tempo todo.

Se é tão nobre a invenção do barco que leva de um lugar a outro as riquezas e os prazeres da vida e comunica entre si as regiões mais distantes para que compartilhem seus diversos produtos, muito mais deve-se exaltar aos livros que, como os navios, atravessam os extensos mares do tempo e permitem aos homens participar da sabedoria, das luzes e dos descobrimentos das idades mais remotas.

Francis Bacon

Resumo

Este trabalho procura estudar o livro didático como instrumento para a melhoria do ensino e da aprendizagem, tomando como base a área de marketing. Conquanto a literatura tenha dado pouca atenção a esta temática, o livro didático configura-se como um dos principais protagonistas das situações de ensino-aprendizagem, além do tipo de livro mais lido e vendido no Brasil.

A crítica fácil ao livro didático é posta em xeque, reconhecendo-se o amplo papel que ele desempenha na educação, sem, contudo, deixar de lado suas limitações. Por meio de uma pesquisa por e-mail com os professores de marketing, puderam ser estudados os diversos atributos funcionais necessários ao livro didático para o aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem, reduzidos depois pelo uso da análise fatorial. O presente estudo também proporciona outros dados relacionados ao tema, como uma visão de como os professores respondentes tomam conhecimento acerca do livro didático de marketing, ou seja, priorizando, sobretudo, os catálogos, visitas às livrarias e exemplares de cortesia e as principais situações nas quais é mais utilizado, como na elaboração do programa, de provas e planejamento das aulas.

Este trabalho procura, enfim, incentivar o interesse tanto dos diversos *stakeholders* envolvidos como da pesquisa pelo tema, mostrando que o livro didático é fundamental na literatura, no desenvolvimento de um povo e, especialmente, nas salas de aula brasileiras.

Palavras-chave: Marketing, livros didáticos, marketing: estudo e ensino, mercado editorial.

Abstract

This work aims to study the textbook as an instrument for the improvement of the teaching and the learning, relying on the marketing area. Although the literature has been giving little attention to this field, the textbook configures the main protagonist of the teaching and learning situations and the best-selling and the readiest kind of book in Brazil.

The easy criticism regarding the textbook is kept in check, recognizing its wide role in education, without forgetting its limitations. Through an e-mail research with marketing teachers, the several functional attributes needed by a textbook are studied and, after, reduced by the factorial analysis technique. The current work also provides other kind of data, such as an overview of the way the teachers that answer the questionnaires get to know the marketing textbook — preferring the catalogues above all, as well as bookstores visits and free copies — and the main situations in which the textbook is more used — to prepare the course program, the tests (examinations) and the classes.

At last, this work intends to stimulate the interest for the several stakeholders of a textbook as much as the research in the general field, showing that the textbook is primordial in the literature, in a nation development and, in special, in the Brazilian classrooms.

Keywords: Marketing, textbook, marketing: teaching and learning, publishing market.

Sumário

| | |
|---|----|
| AGRADECIMENTOS | 3 |
| RESUMO | 6 |
| ABSTRACT | 7 |
| SUMÁRIO | 8 |
| LISTA DE FIGURAS | 13 |
| LISTA DE TABELAS..... | 14 |
| LISTA DE QUADROS | 15 |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS | 16 |
| INTRODUÇÃO..... | 18 |
| A ESTRUTURA DO TRABALHO | 21 |
| CAPÍTULO 1: JUSTIFICATIVA DO TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA..... | 24 |
| 1.1 JUSTIFICATIVAS PARA A ESCOLHA DO TEMA | 24 |
| 1.2 DELIMITAÇÃO DO TEMA E DO PROBLEMA..... | 29 |
| 1.3 LIMITAÇÕES DO TEMA | 31 |
| 1.4 O PROBLEMA DE PESQUISA..... | 34 |
| 1.4.1 Objetivos específicos..... | 35 |
| CAPÍTULO 2: O LIVRO DIDÁTICO | 38 |
| 2.1 O LIVRO | 38 |
| 2.1.1 Classificações do livro | 39 |
| 2.2 O MERCADO EDITORIAL | 41 |
| 2.3 BREVE HISTÓRICO | 45 |
| 2.3.1 Origens do livro e do livro didático..... | 45 |
| 2.3.2 Surgimento do livro didático no Brasil..... | 48 |

| | |
|--|------------|
| 2.4 DEFINIÇÃO E PRINCIPAIS FUNÇÕES DO LIVRO DIDÁTICO | 51 |
| 2.5 A IMPORTÂNCIA DO LIVRO DIDÁTICO E OS BENEFÍCIOS PROPORCIONADOS..... | 52 |
| 2.5.1 Sumariando os benefícios proporcionados pelo livro didático: considerações finais | 57 |
| 2.6 PRINCIPAIS CRÍTICAS E LIMITAÇÕES ASSOCIADAS AO LIVRO DIDÁTICO | 59 |
| 2.6.1 Sumariando as críticas ao livro didático: considerações finais | 62 |
| 2.7 BREVE DESCRIÇÃO DOS <i>STAKEHOLDERS</i> DO LIVRO DIDÁTICO | 64 |
| 2.7.1 As editoras..... | 65 |
| 2.7.2 Livreiros e distribuidores..... | 67 |
| 2.7.3 Os autores..... | 68 |
| 2.7.4 Os professores | 70 |
| 2.7.5 Os alunos | 71 |
| 2.8 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO | 73 |
| CAPÍTULO 3: O LIVRO DIDÁTICO DE MARKETING | 76 |
| 3.1 HISTÓRICO | 76 |
| 3.1.1 Introdução..... | 76 |
| 3.1.2 Breve cronologia e livros didáticos de marketing de destaque no Brasil..... | 78 |
| 3.1.3 Panorama atual: os livros didáticos de marketing disponíveis no Brasil | 83 |
| 3.1.4 A hegemonia do livro traduzido em debate..... | 97 |
| 3.2 O LIVRO DE MARKETING NO PAPEL: O PAPEL DO LIVRO DIDÁTICO DE MARKETING | 103 |
| 3.3 EDUCAÇÃO EM MARKETING: A PERSPECTIVA DO LIVRO DIDÁTICO | 105 |
| 3.4 CRÍTICAS E CONTRACRÍTICAS RELATIVAS AO LIVRO DIDÁTICO DE MARKETING | 109 |
| 3.4.1 A padronização dos livros de marketing: mesma fôrma e mesmos ingredientes..... | 110 |
| 3.4.2 O esgotamento das fórmulas tradicionais: as conseqüências negativas da desvalorização do leitor..... | 112 |
| 3.4.3 Ênfase e ordem: o quanto e o quando..... | 113 |
| 3.4.4 O direcionamento do livro didático de marketing: para quem os livros são voltados? | 115 |
| 3.4.5 “Pouco caso”: as conseqüências negativas da desvalorização do livro didático no ambiente acadêmico | 117 |

| | |
|---|------------|
| 3.4.6 Revisitando e sumariando as críticas sobre o livro didático de marketing | 121 |
| 3.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO | 122 |
| CAPÍTULO 4: O LIVRO DIDÁTICO COMO ELEMENTO DE APERFEIÇOAMENTO DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM: ATRIBUTOS FUNCIONAIS NECESSÁRIOS | 124 |
| 4.1 ATRIBUTOS FUNCIONAIS NECESSÁRIOS AO LIVRO DIDÁTICO PARA O APERFEIÇOAMENTO DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM..... | 124 |
| 4.2 CATEGORIAS E ATRIBUTOS ADOTADOS..... | 131 |
| 4.2.1 O conteúdo | 132 |
| 4.2.1.1 O conteúdo de marketing..... | 134 |
| 4.2.1.2 Compreensibilidade do texto: legibilidade e inteligibilidade | 137 |
| 4.2.2 Estrutura do livro..... | 139 |
| 4.2.3 Aparência visual e projeto gráfico | 140 |
| 4.2.4 Recursos de aprendizagem ou motivação do aluno | 143 |
| 4.2.5 Material para o professor | 145 |
| 4.2.6 Marketing editorial | 151 |
| 4.2.7 Sumarizando os atributos funcionais para aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem | 152 |
| 4.3 ANÁLISE DO PROCESSO DE SELEÇÃO: UM MEIO DE VERIFICAÇÃO DOS ATRIBUTOS FUNCIONAIS PARA A MELHORIA DO LIVRO DIDÁTICO | 154 |
| 4.3.1 Particularidades e limitações da abordagem | 155 |
| 4.3.2 Outras pesquisas sobre o processo de escolha: os atributos funcionais apontados..... | 159 |
| 4.4 MELHORANDO O PROCESSO DE ESCOLHA DO LIVRO DIDÁTICO..... | 161 |
| 4.5 CONSIDERAÇÕES FINAIS DO CAPÍTULO | 164 |
| CAPÍTULO 5: METODOLOGIA DA PESQUISA | 166 |
| 5.1 MÉTODO DE PESQUISA | 166 |
| 5.1.1 A pesquisa bibliográfica e de campo..... | 167 |
| 5.1.2 Tipo de pesquisa: conceitos e classificações adotadas | 168 |
| 5.1.2.1 A pesquisa exploratória | 168 |
| 5.1.2.2 A pesquisa quantitativa..... | 169 |
| 5.2 COLETA DOS DADOS | 171 |
| 5.2.1 Definição e vantagens dos questionários..... | 172 |

| | |
|--|------------|
| 5.2.2 Limitações e desvantagens do instrumento | 174 |
| 5.2.3 As questões | 176 |
| 5.2.4 A pesquisa por e-mail | 181 |
| 5.2.5 Procedimentos de campo: acompanhamento e estímulo aos respondentes | 185 |
| 5.3 POPULAÇÃO | 186 |
| 5.4 ANÁLISE DOS DADOS | 187 |
| 5.4.1 Técnicas de análise dos dados | 187 |
| CAPÍTULO 6: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS | 191 |
| 6.1 RETORNO E RECEPTIVIDADE DA PESQUISA | 191 |
| 6.2 PERFIL DOS RESPONDENTES | 191 |
| 6.2.1 Distribuição geográfica | 192 |
| 6.2.2 As instituições nas quais os respondentes lecionam | 193 |
| 6.2.3 Número de alunos | 197 |
| 6.2.4 Os respondentes | 198 |
| 6.2.5 Disciplinas lecionadas | 201 |
| 6.3 OS LIVROS DIDÁTICOS DE MARKETING | 203 |
| 6.4 O PROBLEMA DA PESQUISA: OS ATRIBUTOS FUNCIONAIS DO LIVRO DIDÁTICO PARA APERFEIÇOAMENTO DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM | 210 |
| 6.4.1 Análise fatorial: agrupando as variáveis | 212 |
| 6.4.2 Análise discriminante | 220 |
| 6.4.2.1 <i>Clusters</i> : as diferenças entre os grupos de professores respondentes | 220 |
| 6.4.2.2 A análise discriminante: as funções de classificação | 222 |
| 6.5 RESPONDENDO AOS OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA PESQUISA | 223 |
| 6.5.1 Como o professor <i>toma conhecimento</i> acerca do livro didático de marketing | 223 |
| 6.5.1.1 O catálogo | 224 |
| 6.5.1.2 Visitas às livrarias | 226 |
| 6.5.1.3 Exemplares de cortesia | 227 |
| 6.5.1.4 Outros meios | 228 |
| 6.5.2 O que o professor utiliza como material didático de marketing | 230 |
| 6.5.3 Os recursos atrelados ao livro didático de marketing utilizados pelo professor | 233 |
| 6.5.4 <i>As situações</i> nas quais o professor se utiliza do livro didático de marketing | 237 |
| 6.5.4.1 <i>O uso do livro para elaboração do programa</i> | 237 |

| | |
|---|------------|
| 6.5.4.2 <i>O uso do livro para elaboração de provas</i> | 239 |
| 6.5.4.3 <i>O uso do livro para planejamento das aulas</i> | 241 |
| 6.5.4.4 Quantidade de situações de uso do livro didático..... | 242 |
| 6.5.5 <i>A intensidade de uso do livro didático pelo professor</i> | 242 |
| 6.5.6 <i>A opinião e atitude do professor acerca do livro didático de marketing</i> | 244 |
| CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS | 250 |
| 7.1 CONCLUSÕES | 250 |
| 7.2 LIMITAÇÕES DO TRABALHO | 254 |
| 7.3 CONTRIBUIÇÃO | 254 |
| 7.4 SUGESTÃO PARA TRABALHOS FUTUROS | 255 |
| BIBLIOGRAFIA | 259 |
| APÊNDICE A: QUESTIONÁRIO | 278 |

Lista de figuras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 – Subdivisão da área a ser estudada | 30 |
| Figura 2 – Entendendo o problema de pesquisa: os usos e usuários do livro didático | 35 |
| Figura 3 – Entendendo os objetivos específicos da pesquisa | 37 |
| Figura 4 – Número de títulos produzidos em 1998 | 41 |
| Figura 5 – Número de exemplares produzidos em 1998 (em milhões) | 42 |
| Figura 6 – Títulos editados na América Latina (1993-1995) | 43 |
| Figura 7 – Metodologia da pesquisa..... | 167 |
| Figura 8 – Divisão por Estados | 192 |
| Figura 9 – Instituições públicas x privadas: de quem é o controle | 194 |
| Figura 10 – Tipos de instituição de ensino superior: a predominância das universidades | 195 |
| Figura 11 – Instituições de melhor x pior desempenho..... | 196 |
| Figura 12 – Anos de magistério dos respondentes | 198 |
| Figura 13 – Regime de dedicação ao magistério (horas por semana)..... | 199 |
| Figura 14 – Titulação dos respondentes | 199 |
| Figura 15 – Reconhecimento das instituições na Capes..... | 200 |
| Figura 16 – Tipo de material mais utilizado por indicação dos professores durante o curso na visão dos alunos | 230 |
| Figura 17 – Materiais didáticos utilizados pelos professores respondentes em seus cursos na área de marketing..... | 231 |
| Figura 18 – Intensidade de uso do livro pelo professor..... | 243 |

Lista de tabelas

| | |
|--|-----|
| Tabela 1 – Produção e venda de livros no Brasil: evolução do mercado de 1990 a 2001 | 42 |
| Tabela 2 – Número de instituições de ensino superior nas quais o professor leciona | 193 |
| Tabela 3 – Os conceitos obtidos no Exame Nacional de Curso | 196 |
| Tabela 4 – Quantidade de alunos por sala | 197 |
| Tabela 5 – Número de disciplinas lecionadas por professor respondente | 201 |
| Tabela 6 – Carga horária semanal das disciplinas ministradas pelos respondentes..... | 201 |
| Tabela 7 – Livros mais citados como adotados..... | 203 |
| Tabela 8 – A adoção dos livros de autoria de Philip Kotler | 204 |
| Tabela 9 – Quantidade ideal de questões por capítulo | 205 |
| Tabela 10 – Opinião dos respondentes quanto ao número ideal de páginas..... | 206 |
| Tabela 11 – Opinião dos respondentes quanto ao número ideal de capítulos..... | 206 |
| Tabela 12 – Número de páginas por capítulo | 207 |
| Tabela 13 – Anos para atualização do livro | 208 |
| Tabela 14 – Preço ideal dos livros..... | 209 |
| Tabela 15 – Atributos que mais receberam nota 10 | 211 |
| Tabela 16 – Atributos que mais receberam notas iguais ou superiores a 7 | 211 |
| Tabela 17 – Os dez fatores com melhor e pior avaliação pelos professores..... | 212 |
| Tabela 18 – Fatores de conteúdo e estrutura do livro | 213 |
| Tabela 19 – Projeto gráfico e marketing editorial | 215 |
| Tabela 20 – Recursos disponíveis para alunos e professores | 216 |
| Tabela 21 – Os dois <i>clusters</i> de professores..... | 221 |
| Tabela 22 – Formulação da função discriminante..... | 222 |
| Tabela 23 – Resultados da classificação..... | 223 |
| Tabela 24 – O catálogo como meio de conhecimento do livro didático pelo professor | 225 |
| Tabela 25 – As visitas às livrarias como meio de conhecimento do livro didático pelo professor..... | 226 |
| Tabela 26 – Exemplares de cortesia como meio de conhecimento do livro didático pelo professor..... | 228 |
| Tabela 27 – Meios utilizados com mais frequência pelos professores | 229 |
| Tabela 28 – Quantidade de meios utilizados pelos professores para informações sobre o livro didático | 229 |
| Tabela 29 – Recursos utilizados pelo professor | 233 |
| Tabela 30 – Quantidade de recursos utilizadas pelos professores | 236 |
| Tabela 31 – Situações com maior frequência de uso do livro didático pelo professor | 237 |
| Tabela 32 – O uso do livro para a elaboração do programa do curso..... | 238 |
| Tabela 33 – O uso do livro para a para elaboração de provas | 240 |
| Tabela 34 – O uso do livro para o planejamento das aulas..... | 241 |
| Tabela 35 – Quantidade de situações nas quais o uso do livro pelo professor é freqüente | 242 |
| Tabela 36 – Livros lidos durante o curso de graduação em média por ano, excetuando-se os escolares | 245 |
| Tabela 37 – Opinião dos professores acerca de aspectos selecionados relacionados ao livro didático.... | 248 |

Lista de quadros

| | |
|---|-----|
| Quadro 1 – Breve cronologia do livro..... | 46 |
| Quadro 2 – Livros didáticos de marketing publicados no Brasil..... | 95 |
| Quadro 3 – Os três tipos de abordagem de educação em marketing e sua relação com o livro didático.. | 105 |
| Quadro 4 – Modelos e respectivos critérios de avaliação do livro didático | 126 |
| Quadro 5 – Atributos funcionais para aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem..... | 153 |
| Quadro 6 – Pesquisa qualitativa <i>versus</i> quantitativa | 170 |
| Quadro 7 – Vantagens e desvantagens dos métodos do questionário e observação | 171 |
| Quadro 8 – Escalas utilizadas na pesquisa | 180 |
| Quadro 9 – Vantagens e desvantagens das questões de múltipla escolha | 181 |
| Quadro 10 – Retorno e problemas enfrentados durante a pesquisa | 191 |
| Quadro 11 – Disciplinas mais lecionadas pelos respondentes..... | 202 |

Lista de abreviaturas e siglas

AAAS: American Association for the Advancement of Science

AACSB: Association to Advance Collegiate Schools of Business

Abigraf: Associação Brasileira da Indústria Gráfica

ABL: Academia Brasileira de Letras

ABDR: Associação Brasileira de Direitos Repográficos

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

Abrelivros: Associação Brasileira de Editores de Livros

Angrad: Associação Nacional dos Cursos de Graduação em Administração.

Anpad: Associação Nacional dos Programas de Pós-Graduação em Administração.

B2B: Business to Business

BN: Fundação Biblioteca Nacional

Bracelpa: Associação Brasileira de Celulose e Papel

CBL: Câmara Brasileira do Livro

Cerlalc: Centro Regional para o Livro na América Latina e Caribe

CFA: Conselho Federal de Administração.

CNLD: Comissão Nacional do Livro Didático

Colted: Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático

CTP: [livro] científico/técnico/profissional

FAE: Fundação de Assistência ao Estudante

Fename: Fundação Nacional do Material Escolar

FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

INL: Instituto Nacional do Livro

MEC: Ministério da Educação

PLDEM: Programa do Livro Didático – Ensino Médio

PLDESU: Programa do Livro Didático – Ensino Superior

PLDIEF: Programa do Livro Didático – Ensino Fundamental

PNLD: Programa Nacional do Livro Didático

Snel: Sindicato Nacional dos Editores de Livros

Usaid: Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional

INTRODUÇÃO

O bom livro entra até nas casas onde não pode entrar o padre é tolerado até pelos maus como lembrança ou como presente. Quando se apresenta não fica vermelho; se é desprezado, não se importa; lido, ensina a verdade com calma; ofendido não se lamenta, e provoca o remorso que talvez desperta o desejo de conhecer a verdade, pois está sempre pronto a ensiná-la.

Dom Bosco

O desenvolvimento de uma nação está diretamente ligado à cultura e educação de seu povo, à qualificação dos que dela fazem parte. E grande parcela deste conhecimento necessário para o avanço de um país pode ser obtida por meio da leitura, havendo vários estudos que relacionam (e comprovam) os desenvolvimentos social, econômico e político com o hábito de leitura dos cidadãos, com o tamanho da massa crítica de leitores de um país. Esta leitura tão importante, especialmente para o caso do Brasil que ainda tem uma longa jornada a percorrer em termos de desenvolvimento, pode se dar de diversas formas, mas:

por detrás desta diversidade dos tipos e meios de leituras encontra-se sempre o mesmo objeto, o mais poderoso instrumento do saber jamais inventado pelos homens: o *livro*. É impossível produzir jornais, computadores, tabelas, anúncios, relatórios e tudo mais sem um longo treino anterior que só pode ser obtido com os *livros* (grifos nossos, DE FIORI, In: WEFFORT; SOUZA, 1998)

Sobretudo nos dias de hoje, em que vivemos a tão propagada (e já lugar comum) era da informação, na qual o conhecimento e a mudança são as palavras de ordem, o saber torna-se ainda mais essencial. E, mais uma vez, a aquisição deste conhecimento, principalmente o do tipo formal, é propiciada por esse recurso de grande portabilidade, disponível em qualquer lugar e a qualquer hora há séculos e séculos. Praticamente todo tipo de informação pode ser encontrado nos livros. Sua importância é tão grande, que foi considerado por Darcy Ribeiro a maior invenção da história e a base de todas as outras conquistas da civilização e por Antenor Gonçalves, parte fundamental do grande projeto de formação da cidadania. Arnaldo Niskier atribui ainda ao livro a possibilidade de ampliar e enriquecer a concepção do mundo, revelar-se e transformar-se, aprender, internalizar e interpretar, de se remeter para além de si mesmo.

Palco de tamanha responsabilidade e substanciais mudanças na sociedade, os próprios livros, buscando acompanhar a dinâmica da informação e do conteúdo que contemplam, vêm igualmente passando por transformações tão severas, que colocam em xeque até mesmo sua própria identidade:

[...] os conceitos tradicionais de leitura, texto, leitor, autoria e literatura passaram por uma profunda revisão, pois se romperam os limites entre essas categorias, em função do aparecimento de novas necessidades, novos usos e conhecimentos sobre o assunto, exigidos pelo momento histórico (PONDÉ, 2001).

Dentre as mudanças que afetaram todos os setores, algumas atuaram de forma mais específica sobre os livros, como o aumento da população urbana e do nível de escolarização (com destaque para o ensino universitário), as políticas de massificação da leitura e os diversos modos de reprodução da linguagem e de entrega do conteúdo (PONDÉ, 2001). Conseqüentemente, nas últimas décadas, o panorama do mercado editorial vem sendo alterado de forma profunda, inserindo o livro num ambiente com variáveis novas e completamente diferentes. Epstein (2001), editor de reputação internacional e autor de vários livros acerca do mercado editorial, discorre sobre essa nova realidade para o livro, acreditando que a tecnologia também tem um papel fundamental nesta remodelação, com destaque para recursos, como a Internet e o *e-book*, que continuarão a promover uma revolução na área. Revolução esta que, em vez de eliminar o livro, como muito se discutiu na mídia em tempos recentes, traz cada vez mais novos contextos e atributos para ele (GORDON, 2001).

O próprio ciclo de vida de um livro diminuiu. Diversamente do passado, quando chegava a ser usado por períodos de tempo que se prolongavam por diversas décadas, como mostram Galvão e Batista¹, G. Johnson (1990, p. 8-9) e Walker e Black (2000), o livro, especialmente o didático, hoje possui um tempo de vida cada vez menor. É crescente também a facilidade com que ele fica desatualizado, sendo causas importantes do encurtamento desse ciclo os bombardeios que sofre das novidades da concorrência, da mídia e da sociedade como um todo e, sobretudo, do rápido, intenso e complexo avanço do conteúdo e do desenvolvimento das pesquisas, além do próprio interesse comercial das editoras.

¹ Este artigo, assim como o de Regina Zilberman, comentado na página 63, além de outros citados ao longo deste trabalho, foram todos publicados pela Unicamp e podem ser acessados na íntegra pelo endereço <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Pesquisas/index.htm>. Esta instituição possui um núcleo para o estudo do livro didático e sua história, o Projeto Memória do Livro Escolar, que visa a identificação, resgate, preservação e estudo dos livros didáticos, além de ser um dos centros no qual mais intensamente se pesquisou esta problemática, conforme comprovam vários autores (FREITAS, 1979; MOTTA, 1979; HOFLINGM 1981; BORGES, 1982; FRACALANZA, 1982; FONTES, 1984), citados por Freitag, Motta e Costa (1987, p. 97-98). A citação desses artigos neste trabalho está sem a data, pois esta não foi veiculada no *site*. A Unicamp conta também com uma grande quantidade de publicações individuais, notadamente dissertações e teses sobre

Contudo, mesmo com essas mudanças, o livro didático tem mantido sua primazia no meio educacional. Assim, conforme corroborado por Herlihy (1992, p. 11), o livro didático ainda é um dos protagonistas das situações de ensino-aprendizagem, refletindo — da mesma forma que ocorre com o currículo, com os professores e com o sistema educacional como um todo — as normas, valores e anseios de nossa comunidade. O fato de neste novo milênio muitas dessas normas parecerem estar sendo postas em xeque, com passado e futuro da área se contrapondo, se, de um lado, gera conflitos, do outro, promove, aliás, um intenso debate sobre o tema.

Por meio do exame dos livros didáticos da cadeira de marketing e como estes podem contribuir para o aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem, o foco deste trabalho recai, no ensino superior, sobre os cursos de Administração, um dos que mais cresceram nas últimas décadas, havendo previsão de que alcancem cerca de 1,6 milhões de matrículas em 2004, o que corresponderia a 18% de todo o contingente universitário brasileiro (ANDRADE; ALVAREZ, 2000). E, como complementam estes autores, no ensino de Administração assim como em todas as ciências sociais, o livro é adotado como "principal recurso informacional", como alicerce dos processos pedagógicos.

Entretanto, mesmo com essa importância do livro didático na educação em Marketing, em Administração e em todos os outros campos, além das perspectivas de profundas mudanças que se designam para a área, convém ressaltar a escassa pesquisa e destaque para o tema. Como descortina Apple (1986, p. 85, tradução nossa), conquanto seu importante papel no campo pedagógico, grandes e importantes conhecimentos são disponibilizados por "algo que nós temos prestado pouca atenção — o livro didático".

Tome-se ainda que, nas esparsas discussões existentes sobre o tema, a crítica fácil sobre o instrumento é um lugar comum. Muitos acadêmicos apregoam ser o livro didático algo ultrapassado, um mal necessário, uma mídia com os dias contados, sem terem, no entanto, um conhecimento mais aprofundado do que dizem. A grande maioria dos estudiosos sobre o tema, conforme mostram autores como Martin (1992), Alaíde Oliveira (1986), João Batista Araújo Oliveira (1983), corrobora a existência dessa visão pessimista sobre o livro, dando a conhecer que se repete o refrão em voga de que os livros deveriam ser descartados, sem que se tenha o cuidado de antes avaliar seus atributos e os desafios a ele inerentes. A complexidade desse processo não é uma desculpa ou uma resposta para resultados inferiores, mas um alerta para a visão tão comum no meio universitário de que "gerar um texto de

qualidade não é uma tarefa significativa" (MARTIN, 1992, p. 121). Esta constatação, cunhada para os Estados Unidos, parece ser válida no Brasil, até mesmo (ou *sobretudo*) nas mais prestigiadas instituições de ensino superior do país. Embrenhando-se na grande maioria das escolas de administração brasileiras, dos mais diversos níveis, pode-se perceber claramente que não se valoriza tanto formal — vide as metodologias para avaliação do professor e sua produtividade — como informalmente a dedicação do docente para escrever um livro didático ou para melhor conhecê-los, escolhê-los e utilizá-los.

A proposta deste trabalho é que, com o estudo dessa temática, o livro didático possa “ser produzido em adequação a parâmetros que se imagina constitutivos de um instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem” (MUNAKATA, 1997, p. 101). Com isso, espera-se trazer à tona questões acerca da forma de utilização do livro didático, de como o professor toma conhecimento a seu respeito, de que atributos são importantes para seu aprimoramento, entre outras de semelhante importância. Para atingir este propósito, escolheu-se como objeto de estudo a área de marketing, de sorte que são apresentadas tanto as particularidades do livro didático de marketing como o contexto no qual ele se insere, salvo o trabalho de campo também ter sido efetuado com professores da disciplina. Essas duas frentes para o estudo do problema, teórica e empírica, são apresentadas a seguir.

A estrutura do trabalho

O presente trabalho inicia-se com uma parte teórica, na qual além de serem descritos os principais conceitos referentes ao livro didático propriamente dito e ao contexto particular do livro didático de marketing, são levantados os estudos que tratam de como o livro didático deve ser, do que seria o livro ideal, sobretudo por meio do estudo do processo de escolha da obra pelo docente.

Destarte, na parte prática, uma pesquisa predominantemente por e-mail com professores na área de marketing foi levada a efeito. O objetivo principal consistiu em, por meio do modo como os professores escolhem os livros, descrever quais os atributos funcionais que seriam responsáveis pelo aprimoramento da relação ensino-aprendizagem. Examinam-se também outras questões sobre o uso do livro e opiniões acerca do tema, correlacionadas e explicadas com mais detalhe na seção sobre os objetivos específicos almejados por esta pesquisa.

O trabalho está dividido em sete capítulos. O próximo capítulo contextualiza brevemente o tema, por meio da explicação do motivo de sua escolha, suas delimitações e limitações e da apresentação do problema de pesquisa e dos objetivos específicos do trabalho.

O segundo capítulo aborda os conceitos básicos relacionados ao assunto, como definições, usos, peculiaridades e críticas. Portanto, no Capítulo 2, *O livro*, examinam-se o livro, seu contexto e o mercado editorial. Depois de definido o que é um livro didático, parte-se para a discussão de seu uso, estudando-se as vantagens e importância de seus recursos, para as contrapor às suas limitações e problemas.

Após esta abordagem genérica, válida para todas as áreas de conhecimento, o livro didático da área de marketing pode ser especificamente estudado. Assim, no Capítulo 3, *O livro didático de marketing*, são explorados assuntos como o contexto do livro didático de marketing e seus usuários (professores da disciplina e alunos). Discute-se da mesma forma uma realidade muito comum na área: a do livro traduzido.

O Capítulo 4, *O livro didático como elemento de aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem: atributos funcionais necessários*, explora, enfim, as duas abordagens adotadas para a discussão de como deveria ser o livro didático, ou seja, ao que corresponderia o livro didático ideal. A primeira parte do capítulo abrange as teorias relativas à construção do livro ideal e dos atributos funcionais a ele desejáveis. De forma a já inter-relacionar a parte de levantamento bibliográfico com a de pesquisa de campo, a segunda metade deste capítulo abrange os modelos de análise e seleção do livro didático pelos professores, ressaltando-se tanto os atributos que valorizam como as limitações que pesam sobre essa perspectiva. Procurou-se, em suma, revelar como ocorre o processo, sua importância para se entender como os livros devem ser e, por fim, destacar os atributos privilegiados pelos professores pesquisados.

Ainda neste capítulo, são levantados os diferentes atributos funcionais necessários ao livro didático para o aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem, além de serem apresentados alguns modelos já desenvolvidos para a área. Após essa discussão, mostram-se as categorias e os atributos adotados no presente trabalho: o conteúdo (com destaque para uma seção abordando especificamente o conteúdo de marketing), a compreensibilidade do texto (com ênfase nos conceitos de legibilidade e inteligibilidade), os componentes do livro, o projeto gráfico (ressaltando-se o papel e a polêmica em torno das ilustrações e da parte estética), os recursos de aprendizagem ou motivação do aluno, o material para o professor (mostrando-se uma tendência que desponta no Brasil e que já é praticamente um padrão nos Estados Unidos: os pacotes com material suplementar para os livros didáticos de marketing,

ou seja, os recursos para os professores oferecidos pelas editoras) e, por fim, o marketing editorial.

Além do estudo da análise do processo de seleção como forma de saber quais os atributos funcionais para a melhoria do livro didático, o capítulo também mostra as particularidades e limitações dessa abordagem e o resultado de pesquisas feitas na área.

O Capítulo 5, *Metodologia da pesquisa*, apresenta qual foi a metodologia utilizada na pesquisa realizada junto aos docentes brasileiros. Para tanto, são discutidos neste capítulo os métodos e conceitos utilizados, além da pesquisa bibliográfica e a de campo serem explicadas, juntamente com definições importantes a elas relativas. Depois de apresentada a metodologia escolhida (predominantemente exploratória e quantitativa), o capítulo estuda o instrumento de coleta de dados a ser utilizado (questionário enviado por e-mail), mostrando suas vantagens e desvantagens e explicando a formulação das questões, além da população e a forma de acompanhamento para maximizar a taxa de retorno dos questionários (estimular os respondentes).

O Capítulo 6, *Análise e interpretação dos dados*, aborda os resultados obtidos na pesquisa efetuada, utilizando-se sobretudo de tabelas, quadros e figuras para apresentá-los de forma sucinta. Além de uma breve descrição do perfil dos respondentes e de outros aspectos a eles relacionados (como instituição, livros que adotam e características do trabalho docente), são interpretados também outros tipos de informações acerca do livro didático de marketing com o auxílio de técnicas uni, bi e multivariadas.

O Capítulo 7, *Considerações finais*, faz o fechamento do presente estudo, resumizando suas principais conclusões e contribuições. A fim de proporcionar um entendimento adequado do tema, também são mostradas as principais limitações do trabalho, sugerindo-se alguns estudos que possam vir a corrigir estes aspectos ou aprofundar e complementar a temática aqui abordada.

Por fim, o trabalho ainda traz uma bibliografia dos materiais consultados, além de um apêndice com o questionário empregado.

CAPÍTULO 1: JUSTIFICATIVA DO TEMA E O PROBLEMA DE PESQUISA

1.1 Justificativas para a escolha do tema

Não se pode escrever sem público e sem mito — sem um *determinado* público criado pelas circunstâncias históricas, sem um *determinado* mito do que seja a literatura, que depende, em larga medida, das exigências desse público.

Jean-Paul Sartre² (1993, p. 113)

Um dos principais motivos que justificam a escolha do tema é sua relevância social e científica. Às pesquisas sobre o livro didático, deve ser dada atenção especial em virtude da influência que este material exerce na formação do estudante (como indivíduo e como profissional), muito maior do que se pode supor inicialmente, conforme comprovam autores como Alaíde Oliveira (1986, p. 9-11), Balau (1981, p. i) e J. João Batista Araújo Oliveira³ e outros (1984, p. 111). O próprio J. Oliveira (1983, p. 7) adverte que "o livro didático é um problema sério, nem sempre tratado como merecia", exercendo grande impacto no ensino e na aprendizagem. Ele é peça-chave do arsenal de instrumentos das instituições educacionais e, principalmente, de contextos mais amplos de ensino e aprendizagem.

Outro fator de interesse para a pesquisa na área é a "natureza complexa" do livro didático, que é "mercadoria", e, portanto, sujeito às leis do mercado e às estratégias de marketing, e, ao mesmo tempo, "instrumento pedagógico" e "depositário dos diversos conteúdos educacionais". Em outras palavras, um "suporte privilegiado para se recuperar os conhecimentos e técnicas consideradas fundamentais por uma sociedade em uma determinada época" (BITTENNCOURT, 1993). Balau (1981, p. iv) complementa:

Se se admite a importância do texto didático, seja por seu uso generalizado, seja pelo papel que tem exercido na educação instituída, justificam-se esforços com vistas ao seu aperfeiçoamento.

² Todavia, a decisão e o conhecimento acerca do público-alvo são deveras complexos, em que até os grandes nomes da literatura, como Simone de Beauvoir e Jean Paul Sartre, questionam a si mesmos sobre isso. E desafiam: "para quem, nós escritores, escrevemos?" (VIEIRA, 1981).

³ Freitag, Motta e Costa (1987, p. 56) conclamam ser João Batista Araújo Oliveira um "dos mais incansáveis debatedores dos problemas do livro didático no Brasil".

[...] A gravidade dessas deficiências [de estilo, de nível (elementares ou complexos demais), de valores (tendência de dogmatismo e conclusões fechadas)] acentua a responsabilidade do educador, tanto na escolha dos textos didáticos quanto em sua produção editorial. Ao mesmo tempo, impõe também aos profissionais da educação um esforço de iniciativa, na pesquisa de recursos que possam concorrer para os aperfeiçoamentos pretendidos.

Diante disto, pretende-se que os conceitos teóricos aqui desenvolvidos somados aos resultados buscados com este trabalho permitam oferecer informações e ferramentais que ajudem os professores a melhor entender o livro didático, aprimorando seu processo de avaliação e seleção e, por conseqüência, seu uso. Se os professores de marketing puderem compreender melhor as vantagens e desvantagens do livro, a importância desse material, como ele deve ser analisado, escolhido e utilizado e o que é ou deveria ser levado em consideração nessa ocasião, haverá uma posição mais responsável e proativa tanto do seu próprio papel como do papel do livro. Benefícios e limitações trazidas pelo livro didático dependem em grande parte do professor que o usa. Procurou-se seguir a enunciação de Smith e DeRidder (1997) para as pesquisas na área: buscar que o conhecimento desenvolvido possa ser utilizado pelos educadores de marketing para avaliar, repensar e/ou adotar novas estratégias e novos critérios em suas futuras decisões de escolha e utilização do livro didático.

Outro ponto que fundamenta o foco escolhido para este trabalho é o fato de ele poder servir de subsídio para futuros autores de livros didáticos e de conscientização da importância deste meio instrucional na aprendizagem dos leitores. Espera-se que professores que desejam escrever livros didáticos possam aqui encontrar elementos que os ajudem a entender melhor o processo, tirando proveito dos conceitos e resultados do trabalho para planejamento e aplicação prática em seus projetos.

De forma semelhante, o presente estudo também teve como proposta colaborar para que as editoras avancem no desenvolvimento de uma posição mais crítica sobre os livros que publicam. Com a abordagem de vários aspectos relevantes que um livro didático deve conter ou que seu planejamento deve envolver, contextualizados para a realidade do professor brasileiro, espera-se que os editores nacionais possam fazer um proveitoso uso deste trabalho como algo que contribua para a melhoria do livro didático brasileiro.

Dentro deste contexto, pretendeu-se provocar a reflexão e discussão dos conceitos propostos entre professores, autores ou editores e, dessa forma, alcançar os alunos — usuários finais do livro didático. Qualquer melhoria implementada por qualquer um destes *players* implica aprimoramento no entendimento do leitor e, portanto, no aprendizado do aluno.

A atenção deste trabalho para com a área de livros didáticos igualmente se justifica por ela representar mais da metade do mercado brasileiro, conforme os dados apresentados ao longo do trabalho⁴.

É também desafiador para a escolha do tema o esparso esforço acadêmico devotado para a pesquisa sobre o livro didático de marketing, situação muito mais grave que no ensino fundamental e médio e em algumas áreas no ensino superior, como a da Contabilidade⁵. Vários autores, como Dibb e Stern (2000), Lowry e Moser (1995), Ruginbana e Patel (1996, p. 14), Smith e DeRidder (1997) e Smith e Muller (1998, p. 258, 264), corroboram essa asserção, explanando que tem havido poucas investigações sistemáticas a respeito da seleção de livros didáticos de marketing, ressaltando-se a necessidade de mais estudos neste campo. O mísero conhecimento formal sobre o tema é ainda mais preocupante no que diz respeito aos critérios (ou melhor, à sua falta, pela não existência de um protocolo para tal) que os educadores de marketing utilizam para avaliar os livros didáticos, num processo que se destaca pela falta de rigor e pela negligência dos envolvidos. Adicionalmente, com exceção de algumas poucas resenhas de livros em alguns *journals* de marketing, recomendações de colegas e material promocional das editoras, existe pouco debate quanto às vantagens de um livro didático de marketing em relação a outro. Nos dias de hoje, a necessidade de se pesquisar sobre os livros didáticos de marketing ganha ainda mais ímpeto:

Isso é particularmente importante no momento atual, quando as editoras estão introduzindo novos textos e reestruturando edições de livros já existentes numa taxa sem precedentes. Esses desenvolvimentos são indubitavelmente desafiadores para os autores e suas editoras já que eles se empenham para proporcionar uma abordagem do tema ampla e do estado da arte do assunto em edições do livro que têm ciclos de vida cada vez menores. Como os produtores de livro didático deparam-se com uma batalha para acompanhar os rápidos desenvolvimentos como aplicações multimídias avançadas, livros didáticos customizados e assim por diante, o número de erros e omissões quantitativos e qualitativos nos textos e nos materiais complementares tende a crescer, diminuindo, assim, sua compreensão para os alunos. Por essas razões, nós advogamos fortemente a realização de futuras pesquisas que se enderecem a esses conceitos críticos (SMITH; MULLER, 1998, p. 265, tradução nossa).

Essa carência de bibliografia não é específica da área, sendo um processo generalizado. A consulta a Freitag, Motta e Costa (1987, p. 10) dá a conhecer que: "os autores

⁴ Ver Seção 2.2 O mercado editorial, na página 41.

⁵ Há vários estudos clássicos na área de Ciências Contábeis, que é uma das que, no nível superior, mais tem se dedicado a explorar o tema. Entre os artigos de destaque, principalmente no campo da inteligibilidade e do processo de escolha do professor, utilizados no presente trabalho e todos constando da referência bibliográfica, podem-se citar: Adelberg (1982, p. 75-94); Adelberg; Razeck (1984); Loeb (1989); Razeck; Hosch; Pearl (1982, p. 23-26); Smith; DeRidder (1997); Stevens; Stevens; Stevens (1993, p. 287-292). Em Economia, a ênfase tem sido a análise econômica do livro didático e seu mercado em vez do texto em si, com destaque para o exame da

brasileiros, especializados na questão educacional (incluindo os historiadores da educação), estão pouco preocupados com a dimensão do livro didático", não havendo estudos sistemáticos sobre suas particularidades, surgimento, história e políticas, com exceção de alguns raros pesquisadores que trataram o assunto de forma parcial e fragmentária.

Nesse sentido, mesmo nos ensinos fundamental e médio, nos quais é relativamente mais abundante, vários outros autores, como J. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 17 e 19), A. Oliveira (1986, p. 9), Balau (1981, p. i) e Hilton (1969, p. 1470), também salientam a parca pesquisa na área. Cline (1972) alerta que essa escassez de debate sobre o tema é obviamente deveras prejudicial, já que os livros didáticos são reconhecidos como o principal meio de conferir conhecimento nas instituições de ensino.

Ao longo da história, tem havido semelhante panorama. O que Cronbach nos ensina já em 1955 continua, infelizmente, válido: o trabalho feito na área é "esparso, inconclusivo e freqüentemente trivial" (HILTON, 1969, p. 1470, tradução nossa)⁶. O mesmo ocorre com as constatações de Rafael Grisi⁷, que datam de 1951, para o qual a reflexão teórica não acompanha o "enorme surto de produção prática", que malgrado as obras (especificamente as cartilhas, as pioneiras "cartinhas") serem escritas, *sobre* elas não se escreve:

[...] Os livrinhos assim chamados são, em geral, obras de boas intenções, mas também de empirismos e de rotina, que não visam à concretização de doutrinas pedagógicas seguras ou, quanto muito, se baseiam em velhas teses psicológicas, hoje obsoletas (GRISI, R., 1951, p. 47).

obra mais vendida na área (Samuelson): Brazelton (1977, p. 115-13); Bremmer; Mazur (1993); Carlson (1939); George (1990); Gordon (2001); Hoaas (1993); Leamer (1974, p. 47-56); Mcqueen (1994); Pashigian (2000).

⁶ A declaração de João Batista de Oliveira, Sonia Dantas Pinho Guimarães e Maria Helena Bomény sobre o complexo trabalho que tiveram para escrever sobre o tema ilustra as conseqüências dessa falta de estudos na área para o pesquisador:

A inexistência de uma bibliografia sistematizada foi providencial: obrigou-nos a procurar, nos vários lugares possíveis, uma série de informações e trabalhos que permitiram uma visão bastante ampla — embora não igualmente profunda — dos contornos dentro dos quais se torna interessante fazer indagação sobre o tema (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 7).

⁷ Vários autores consideram Rafael Grisi um dos pioneiros no estudo do livro didático no Brasil, por sua análise dos conteúdos nele veiculados, articulando com "metodologias de ensino e buscando uma relação ensino-aprendizagem eficiente", no que foi a "tônica desses estudos pioneiros" (MEKSENAS, 1992, p. 11). Grisi destacou-se por ser um dos primeiros no Brasil a analisar os diferentes métodos (analítico, sintético, global e eclético) que permeiam os livros de forma a salientar as vantagens e limitações de cada um deles de acordo com sua "eficácia pragmática" e sua "fundamentação teórica". Assim, conseguiu comprovar a inadequação da psicologia behaviorista, por ela não se concentrar de fato nos processos cognitivos que acompanham a aprendizagem, mostrando já no início dos anos 1950, num "longo artigo em que a clareza de exposição compete com a densidade teórica", o quanto os livros didáticos precisariam ser reorientados e modernizados (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 50-51 e 59). Em acréscimo, estes autores ressaltam que as tendências apontadas no campo psicopedagógico por Grisi são válidas até hoje, tendo sido confirmadas ao longo dos anos, o que nem sempre ocorre com os "analistas modernos".

O Projeto Memória do Livro Escolar⁸ tem a mesma percepção:

Apesar de sua recente multiplicação, os estudos relativos ao livro didático brasileiro são ainda poucos, configurando-se a bibliografia como muito incipiente, posto que empenhada e militante: alguns estudos focalizam monograficamente certos autores e certas obras, outros esboçam reflexão mais geral sobre temas ligados a um conjunto de obras, outros ainda usam dos livros-texto como material para exemplificação de tendências políticas ou pedagógicas de períodos determinados. Trata-se, de modo geral, de estudos setorizados, fragmentários e parciais (MEMÓRIA DO LIVRO ESCOLAR).

São vários os autores, como Apple (1986, p. 85), Kennedy (1979), Komoski (1980), Stone (1980) e Ribeiro (1983), que corroboram essa constatação, indicando que ainda são necessários grandes avanços na pesquisa relativa ao livro didático, assim como dos materiais instrucionais em geral, havendo muitas questões por resolver, sobretudo no que tange à sua avaliação e escolha. No entanto, urge ressaltar que se, de um lado, essa carência aufere desafios, importância e originalidade ao tema, do outro lado, a falta de bibliografia específica também acaba por restringir este trabalho.

O estudo da controvérsia sobre o papel do livro didático — em que alguns discorrem que ele não é necessário ou que prejudica o próprio ensino e a aprendizagem dos alunos — possibilita conjuntamente que se esclareça o que é verdade e o que é mito nessa área. O embasamento desse debate apóia-se tanto na literatura nacional, de forma a refletir a realidade brasileira, como na internacional: conforme fundamentam Mialaret e Vial (1981 apud FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 1), não se pode dissociar no Brasil do que é discutido sobre o assunto no resto do mundo.

Consoante mostrado no início da introdução deste trabalho, as profundas mudanças que a área está atualmente sofrendo e pelas quais ainda passará também tornam o assunto instigante e atual: “desde os tempos dos gregos, quando os livros eram escritos em pele animal, o mercado editorial não deparava com tamanha agitação” (SIMÃO, 2000). A Internet, o *e-book*, as máquinas *print-on-demand*⁹ e outras tecnologias estão transformando a pleno a indústria editorial, sendo o momento pelo qual o setor editorial passa hoje uma situação ímpar, comparável à que sofreu a indústria fonográfica na mudança do disco para o CD ou o setor de filmes e videocassetes na definição de que padrão seria utilizado: se VHS ou Betamax (ZEITCHIK, 1999).

⁸ Ver nota 1.

⁹ Traduzido como impressão sob demanda ou impressão sob encomenda, o *print-on-demand* corresponde a um sistema que, diferentemente da impressão tradicional, torna economicamente viável imprimir uma pequena quantidade de livros. Por meio de máquinas de alta capacidade, essas baixas tiragens são atreladas às encomendas solicitadas, o que a torna uma boa alternativa para obras pouco vendidas, para novos autores (com a incógnita que ronda suas vendas futuras) e para títulos fora de catálogo ou esgotados.

Outro fato que justifica a opção pelo presente tema está baseado na asseveração de que é necessário que o problema de pesquisa seja bem entendido por quem o propõe, que se possua o embasamento e o interesse necessários para se dedicar a responder às questões levantadas, o que é comum, por sua vez, surgir de circunstâncias pessoais ou profissionais. Assim sendo, a escolha do tema fundamentou-se também no grande interesse da pesquisadora pelo livro didático e pelo contexto das disciplinas de marketing, somados ao anseio por contribuir para a discussão e melhoria dos materiais instrucionais da área e por conhecer mais sobre este tão pouco explorado campo. No que se refere à futura docência na área, o conhecimento auferido na realização deste trabalho poderá proporcionar à pesquisadora uma melhor utilização deste instrumento essencial para o ensino em sala de aula e para o apoio à aprendizagem dos alunos, colaborando para que ela venha a ser uma educadora em marketing mais consciente e preparada. Adicionalmente a essa perspectiva de desenvolvimento pessoal futuro, o permanente contato da autora com a área editorial fez brotar muitos dos questionamentos referentes a como os livros poderiam ser aprimorados e melhor empregados; esperando que alguns dos caminhos que levam às respostas a essas inquietações possam ser clarificados com este trabalho.

1.2 Delimitação do tema e do problema

Cabe aqui ressaltar as delimitações desta pesquisa, de forma a não se optar por temas que, que de tão amplos ou complexos, tornem-na superficial ou até mesmo inviável. Dentre os diversos tipos de livros disponíveis, esse trabalho versa sobre os didáticos. Ainda dentro desse espectro, a área escolhida para aprofundamento é a de Marketing, que se situa dentro do curso superior de Administração¹⁰. Serão pesquisados, portanto, os livros de marketing com base na opinião dos professores de Administração de Empresas que lecionem a disciplina Marketing. A subdivisão da área é ilustrada na Figura 1.

¹⁰ Para ganhar objetividade e foco e em face também da parca bibliografia existente sobre cada uma das subdivisões apontadas na figura, neste trabalho vai-se diretamente do caso genérico dos livros didáticos para o da área de marketing. Assim, não se aborda separadamente a área de livros para o ensino superior e nem o caso do livro do curso de Administração. Algumas referências a essas duas subdivisões, entretanto, foram encaixadas ao longo do texto sempre que pertinentes.

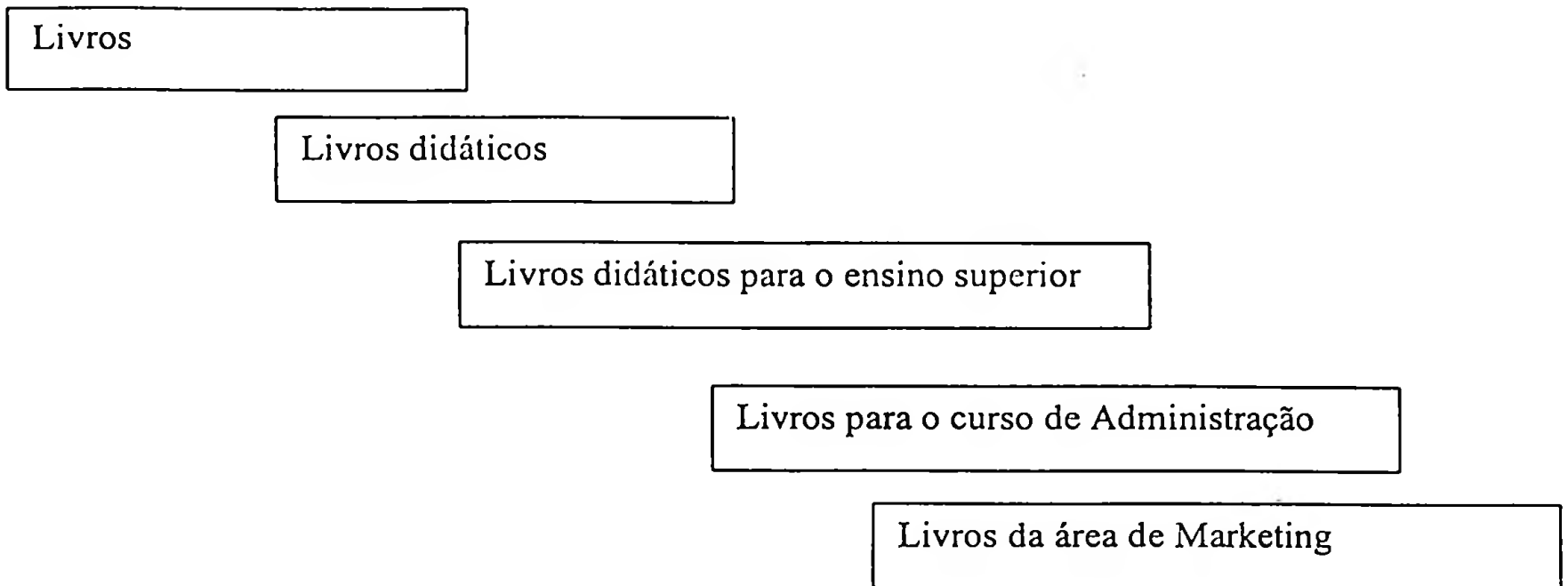


Figura 1 – Subdivisão da área a ser estudada

Deve-se ressaltar, contudo, que os resultados obtidos na pesquisa de campo refletem conceitos e opiniões relativos aos livros didáticos de Marketing, tendo sido excluídas outras mídias (como Internet, vídeos, ensino à distância, cd-rom, *softwares*), formatos (como artigos, manuais do professor, *papers*, teses, livros de negócios) e áreas, no próprio curso de Administração (como Finanças, Recursos Humanos e Administração Geral) ou em outros cursos de nível superior, médio ou fundamental.

Na verdade, dentro desse tema não há como explorar todos os aspectos a ele relacionados, tendo se optado por deixar de lado outros tipos de pesquisas comumente encontrados na área. Isso envolve, por exemplo, (i) a comparação do conteúdo dos livros, a temática mais comum na área¹¹, por meio de técnicas de análise de conteúdo; (ii) avaliações da inteligibilidade ou compreensibilidade do texto, por meio de técnicas como Cloze, Flesh ou Fog¹², e (iii) análises da ideologia, como há vários estudos publicados no campo do ensino fundamental e médio. Nesse sentido, este trabalho visa abordar especificamente quais os

¹¹ Ao contrário da profunda escassez de estudos relativos ao livro didático de Marketing ou ao seu uso no ensino superior e, de forma geral, às suas dimensões histórica, política e econômica, a área de conteúdo concentra a grande maioria das pesquisas feitas em toda a área: "praticamente todos os estudos realizados no Brasil sobre o livro didático têm, como dimensão de análise, o seu conteúdo, com as mais variadas ênfases" (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 49). Em virtude da abundância de estudos dessa temática, ela pode ser, por fins didáticos, dividida em duas subáreas:

(i) a análise da "fundamentação pedagógica, psicológica, lingüística e semiológica", com destaque para os interesses teórico-metodológicos, e

(ii) a análise que busca revelar os "valores, preconceitos e concepções ideológicas" (p. 58, 74).

¹² Para maiores explicações sobre estes conceitos, ver Seção 4.2.1.2 *Compreensibilidade do texto: legibilidade e inteligibilidade*, na página 137.

atributos funcionais que o livro didático deveria apresentar para o aprimoramento da relação ensino-aprendizagem.

Assim, a vastidão do campo a ser pesquisado, sua abrangência multidisciplinar e as diversas óticas disponíveis para seu estudo implicaram um corte ou afinilamento do tema, que se deu com base nos critérios de escolha dos livros didáticos de marketing como instrumento para sua melhoria. O motivo da delimitação do tema recair no âmbito do marketing deve-se a vários fatores. Entre eles, está o fato da cadeira de marketing ser uma das que mais disciplinas oferta e de cada uma dessas várias matérias contar, em sua maioria, com um ou mais livros didáticos específicos. De fato, hoje há no Brasil, traduzidos ou escritos por autores locais, livros para quase todas as disciplinas de marketing: Comportamento do Consumidor, Pesquisa de Marketing, Administração de Vendas, Gerência de Produtos, Promoção, Distribuição, Marketing de Serviços, Marketing Industrial (Empresarial ou *Business-to-Business*), Marketing Global etc.¹³.

A área de marketing também conta com uma publicação acadêmica específica e de qualidade reconhecida para o campo da educação, que serviu de fonte de artigos sobre o tema deste trabalho: o *Journal of Marketing Education*, além de outras como *Marketing Education Review* e o *Journal for Advancement of Marketing Education*. Afinal, e igualmente primordiais, foram a especialização e o interesse da pesquisadora no âmbito do marketing.

1.3 Limitações do tema

A primeira limitação do tema é a sua própria especificidade. Em outras palavras, os resultados aqui obtidos referem-se a um pequeno campo de atuação, não podendo ser generalizados para o todo. Funcionam como uma fotografia, um diagnóstico da situação no momento pesquisado ou ainda como geradores de novas idéias sobre o assunto e de indicações para novas pesquisas e aprofundamentos, não podendo ser vistos como conclusões definitivas.

Como será explorado na Seção 4.1 Atributos funcionais necessários ao livro didático para o aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem (na página 124), um outro

¹³ O Quadro 2 – Livros didáticos de marketing publicados no Brasil, apresentado na página 95, dá uma amostra da quantidade de livros disponíveis para cada uma das disciplinas na cadeira de marketing.

complicador é a dificuldade teórica e técnica de definir o que é um bom livro¹⁴. Esquemas formais nesse sentido fracassaram pela:

[...] dificuldade de encontrar um denominador comum que permitisse dar conta de vários aspectos simultâneos, desde a apresentação física do livro (cores, capa, papel, tipo de letra, desenhos), até os aspectos de conteúdo: fundamentação psicopedagógica da matéria apresentada, atualidade dos dados em relação ao avanço do conhecimento em uma área específica [...] etc. (cf. COLTED, 1969; MATOS; CARVALHO, 1984; VIEIRA, 1984; OLIVEIRA, J. B. A. apud FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 10).

Em consonância ao que foi apontado na seção anterior, outra limitação importante é a falta de bibliografia sobre o livro didático de marketing e seu processo de escolha, o que demanda conceitos oriundos de outras áreas, como as de Economia e Contabilidade, no ensino superior, e mesmo as de ensino médio e fundamental. Isso implica que, em alguns casos, as definições utilizadas, a despeito de serem as únicas encontradas, nem sempre são as mais indicadas.

Salvo o uso de bibliografia que não é própria da área, outra limitação relativa ao assunto é que, muitas vezes, ela se acha desatualizada. A discussão sobre o livro didático recebe minguado destaque, sendo escassos os textos específicos sobre o tema ou mesmo os que o abordem perifericamente. Não é tarefa fácil descobrir essa temática nas conferências e revistas sobre educação e, mais ainda, sobre educação em marketing, tanto desta década como até da passada. Era muito mais simples achar artigos e teses no passado do que hoje: com o aparecimento de novas mídias, como a Internet, os recursos audiovisuais e os *e-books*, e de novos tipos de aula e ensino, esses temas têm roubado a cena do debate sobre o livro didático, que chega a ser atualmente considerado ultrapassado por alguns.

Ademais, o esparso material específico sobre o livro didático de marketing encontrado para subsidiar este trabalho foi em quase sua totalidade de origem norte-americana. Isto acarretou uma contextualização muito mais próxima da realidade dos Estados Unidos do que da brasileira — coincidentemente ou não, situação análoga à que ocorre com grande parte dos próprios livros didáticos de marketing publicados no Brasil. Houve um grande esforço por parte da pesquisadora para que, sempre que possível, dados ou estudos similares nacionais fossem utilizados, a fim de prover o contexto brasileiro ou, pelo menos, adaptar os conceitos importados. Muitos trabalhos norte-americanos aos quais a pesquisadora teve acesso

¹⁴ Este é um dos principais motivos pelos quais não se propõe neste trabalho trazer fórmulas, modelos definitivos ou mesmo analisar os livros existentes na área, além do que qualquer ação deste tipo estaria sujeita a um viés muito grande em virtude dos critérios subjetivos que acabariam sendo utilizados e da falta de recursos teóricos para tal. Por essa razão, optou-se por fugir do caso específico, para, baseando-se no todo, poder se

acabaram excluídos tanto do texto final do trabalho como da bibliografia. Mesmo assim, nem todas as referências que aqui permaneceram puderam ser convertidas para a realidade brasileira: à parte de nem todos se aplicarem ao caso de nosso país, a manutenção destes autores pode servir como um sinalizador para os interessados em "inaugurar" a temática no Brasil.

Contudo, mesmo pesando a já quase nula literatura nacional, a opção da pesquisadora foi no sentido de se apoiar apenas em publicações acadêmicas, não se utilizando da prática, *feelings*, experiência profissional (própria ou de outras pessoas do meio editorial com quem teve contato durante a elaboração do presente trabalho) ou de qualquer outro tipo de informação que, apesar de referente ao mercado brasileiro, carecesse de comprovação científica ou de metodologia/dados confiáveis. Analogamente, de modo a evitar conceitos preconcebidos, viesados ou sem sustentação teórica, não há comentários ou reflexões pessoais ao longo do trabalho: as críticas, análises e descrições efetuadas foram todas alicerçadas em outros autores e nunca na opinião particular da pesquisadora. A combinação de um posicionamento imparcial (de um observador que procurou desempenhar o papel de alguém "de fora", neutro) e de uma ampla *desk research* proveu, além do embasamento necessário, mais segurança e até mesmo liberdade para a autora expressar os resultados de sua pesquisa.

É forçoso admitir como outra limitação do presente trabalho a influência e extensa adoção das obras escritas por Philip Kotler. Já no início da década de 1990, a pesquisa de Celso Grisi (1991, p. 128) constatou seu "uso generalizado": dos 92 programas da disciplina analisados, 64 faziam menção ao livro *Marketing* — edição compacta, do autor¹⁵. Por outro lado, este domínio não é característica exclusiva do mercado brasileiro: segundo Grinbaum (2002), o principal livro do autor (*Administração de Marketing*) já vendeu em mais de duas décadas mais de três milhões de exemplares no mundo inteiro, tendo sido traduzido para 20 línguas e eleito pelo Financial Times como um dos 50 títulos mais importantes na área de negócios de todos os tempos. De qualquer forma, o fato da área de Marketing ter usado este livro tanto e há tanto tempo prejudica uma escolha mais abrangente por parte do professor. Conforme discutido na parte teórica, já que um grande número de professores estudou neste livro, conhece-o bem e há vários de seus colegas que o adotam, muitos acabam não

ter a partir da fundamentação teórica e dos professores da disciplina a serem pesquisados e uma visão geral de como os livros são vistos e como poderiam ser melhorados.

¹⁵ Em segundo lugar, ficou a obra *Marketing Básico*, de Roberto Simões, indicada em 23 dos 92 programas analisados, seguida do livro de mesmo nome escrito por Marcos Cobra, com 14 menções. Ambos nacionais, o livro de Roberto Simões não foi mais atualizado, encontrando-se hoje praticamente esgotado. Entre as outras obras citadas, mas bem menos representativas em termos de adoção, estavam os livros de autores como McCarthy, Boyd e Westfall, Tagliacarne, Sedue, Richers, Cundiff e Schewe (p. 128).

procurando outras opções, pois se acomodam, são impelidos a ou sentem-se mais seguros com o uso dos livros de autoria de P. Kotler.

Em que valham estes alertas para uma leitura mais crítica deste trabalho, este aspecto assim como os outros comentados anteriormente serão debatidos de forma mais profunda ao longo dos próximos capítulos.

1.4 O problema de pesquisa

Como será explorado nas partes teóricas deste trabalho, são dois os principais usuários do livro didático: o professor e o aluno. Muito embora um dos objetivos principais do livro didático seja o aprendizado do aluno, a importância do docente nesse contexto é muito grande, pois é ele quem escolhe qual o livro que será utilizado e quem influencia a forma e objeto de estudo do aluno. É o professor também quem é reconhecido como o detentor do conhecimento que está no livro inserido e, por consequência, a pessoa que seria mais capacitada para avaliar o que é um bom livro didático para os alunos (principalmente com referência aos cursos introdutórios, nos quais os estudantes não possuem, em geral, conhecimento aprofundado sobre o tema para tal).

De forma a descobrir como o livro didático deveria ser (que atributos funcionais ele deveria apresentar), a perspectiva utilizada foi, portanto, a do *professor*. Essa dualidade de público-alvo requer alguns comentários em particular, pois conquanto o usuário final seja o aluno, é o professor quem escolhe o livro e dá a linha mestra de seu uso. Takahashi (1980, p. 23) confirma essa *dupla destinação* — ou seja, o fato de, por um lado, ele ser dirigido ao aluno e, de outro, ele ser escolhido pelo professor — como uma das características mais peculiares do livro didático. Diante disto, a metodologia deste trabalho foi baseada na constatação de que o professor é peça-chave no processo. Por razão similar, o conhecimento de suas exigências e expectativas também se faz fundamental, pois são elas que determinam aos autores e às editoras que fatores são valorizados durante a decisão de escolha e quais são sobrepujados.

Portanto, recaiu no *docente*, representando simultaneamente ele próprio e o aluno, o alvo do trabalho de campo. E foi ele também — com base em seu conhecimento e experiência pessoal (com colegas de departamento e com os alunos em sala de aula) — quem exprimiu sua opinião sobre como o livro é utilizado pelos próprios *professores* e pelos *alunos*, mostrando como fazer para que este mesmo livro se constitua, respectivamente, num

instrumento aprimorado do processo de *ensino e aprendizagem*. Na presente pesquisa, estes dois objetos foram vistos de forma conjunta pela grande interdependência que há entre eles:

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

Talvez essa seja a razão mais forte para se haver consagrado, nos meios pedagógicos, a expressão “processo ensino aprendizagem” [ou ainda “relação ensino-aprendizagem”]. Uma forma sugestiva de insinuar uma atividade única, exercida por dois sujeitos diferentes e contrapostos, em busca de objetivos comuns (GRISI, C, 1991, p. 62).

A Figura 2 resume o contexto apresentado para o livro didático.

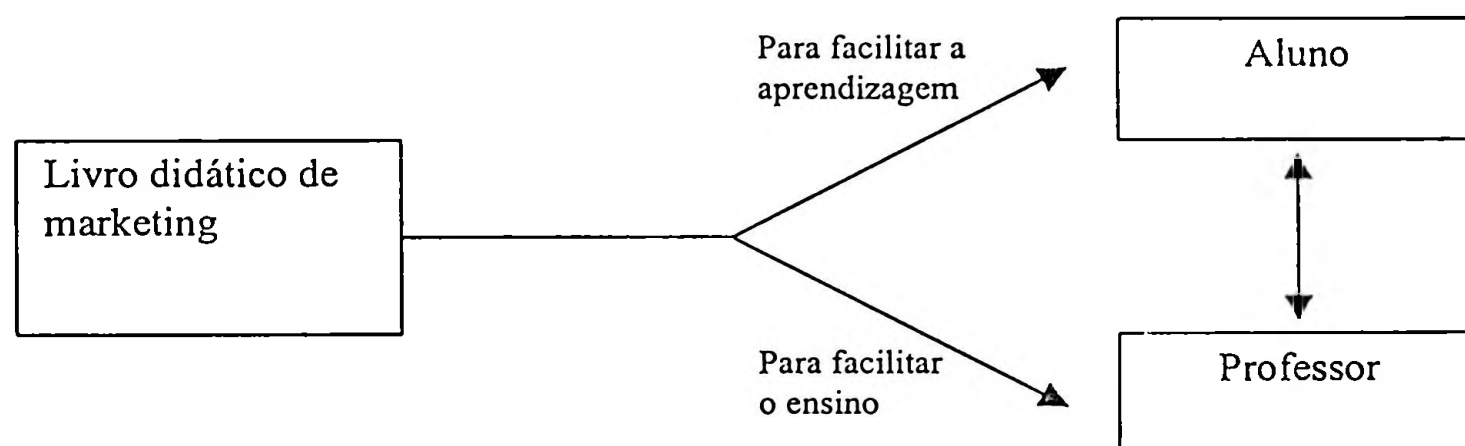


Figura 2 – Entendendo o problema de pesquisa: os usos e usuários do livro didático

Tendo-se aprofundado um pouco mais o contexto que norteia este trabalho e tomando-se como base a delimitação para a área de marketing, pode-se partir agora para a definição do problema de pesquisa de uma forma direta e objetiva. Nachmias e Nachmias (1996) explicam quão fundamental é esta definição: quanto mais preciso o objetivo principal da pesquisa, maiores as chances de sucesso. Assim, o *problema de pesquisa* que consubstancia o presente trabalho pode ser sintetizado na seguinte questão:

Que atributos funcionais deveria o livro didático de marketing apresentar, no Brasil, para se constituir em elemento de aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem?

1.4.1 Objetivos específicos

O objetivo envolve o que é pretendido com o desenvolvimento da pesquisa e os resultados que se procura alcançar. Segundo Fink (1995, p. 7), sua clareza, precisão e

objetividade influenciam sobremaneira as informações que a pesquisa traz depois de concluída. Neste trabalho, também foram seguidas as recomendações de Sudman e Bradburn (1982, p. 14) de os objetivos específicos (convertidos depois nas perguntas do questionário) só serem escritos após uma reflexão completa sobre as questões da pesquisa.

Assim, como visto na seção anterior, o objetivo desta pesquisa é determinar quais são os atributos funcionais que o livro didático de marketing deveria apresentar, no Brasil, para se constituir em elemento de aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem. Contudo, esse objetivo geral da pesquisa pôde ser subdividido em outros problemas ou objetivos mais específicos, objeto de estudo também deste trabalho:

1. Como o professor *toma conhecimento* acerca do livro didático de marketing?
2. O que o professor utiliza como *material didático de marketing*?
3. *Que recursos* do livro didático de marketing o professor utiliza?
4. *Em que situações* o professor se utiliza do livro didático de marketing?
5. Qual a *intensidade* de uso do livro didático pelo professor?
6. *Qual a opinião e atitude* do professor acerca do livro didático de marketing?
7. Como agrupar os professores de acordo com os atributos funcionais que valorizam?

A Figura 3 ilustra o raciocínio utilizado para esquematizar os objetivos específicos.

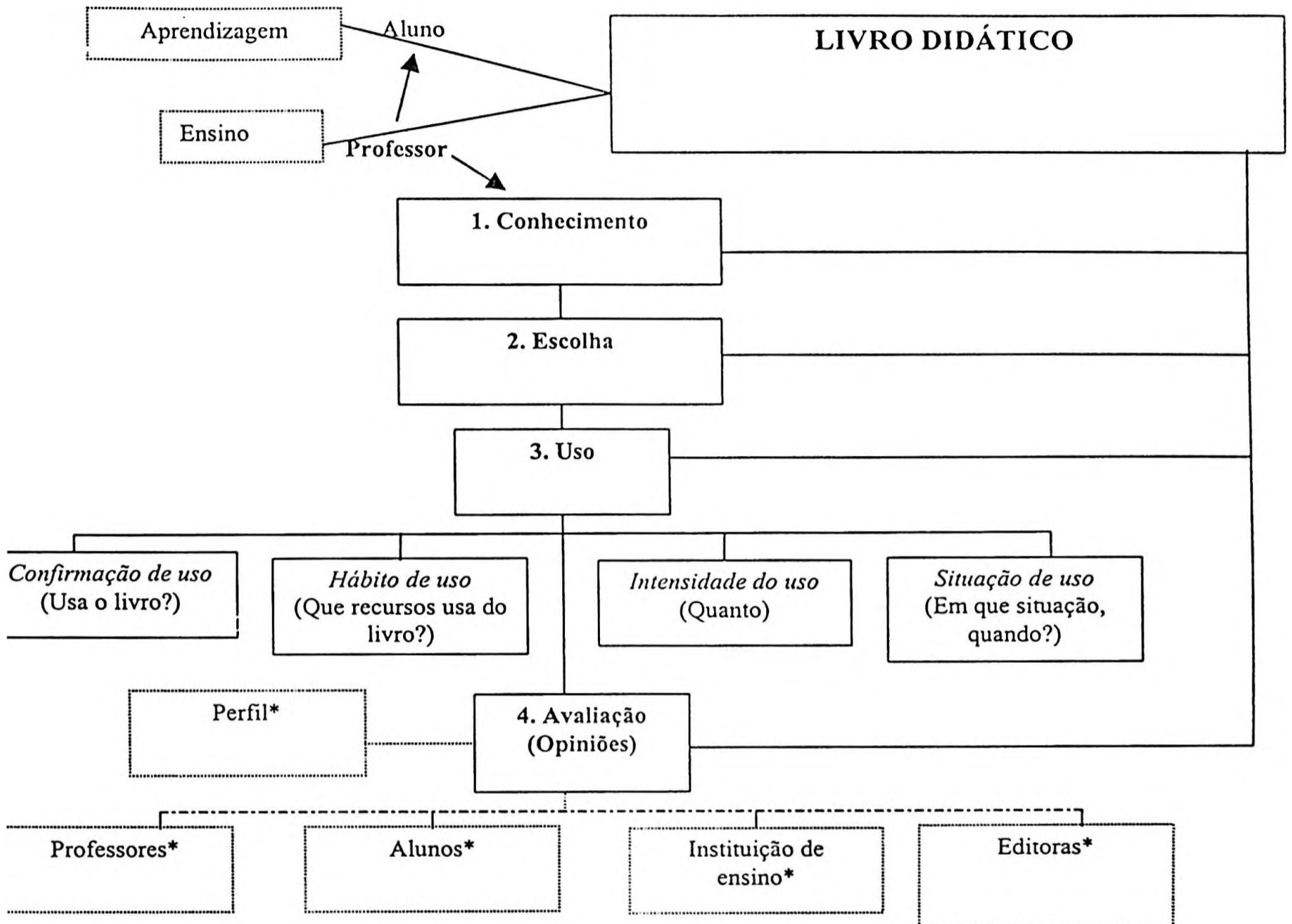


Figura 3 – Entendendo os objetivos específicos da pesquisa

* As opiniões acerca do livro didático são levantadas com relação aos próprios professores (profissão), alunos, instituição de ensino e editoras. Procurou-se também traçar o perfil do docente brasileiro da área de marketing. Acredita-se que as opiniões dos professores sobre estes assuntos influenciem o que o professor pensa e como ele age no concerner ao livro didático.

CAPÍTULO 2: O LIVRO DIDÁTICO

Até hoje, nenhuma fonte de energia logrou difundir uma luz semelhante à que às vezes emana de um pequeno volume. Uma força indestrutível e em constante renovação, fora do tempo, a mais concentrada e em forma mais completa e mais variada: isso é o livro. Que pode a técnica contra semelhante força? Não é acaso graças aos livros que a técnica se aperfeiçoa e se difunde? Em todas as partes, o livro é o ABC de todo saber, a origem essencial de todas as ciências.

ZWEIG apud VIEIRA, 1981, p. 116

2.1 O livro

Antes de abordar o livro didático, é importante entender, ainda que de forma panorâmica, o que vem a ser um livro. Segundo o dicionário Houaiss (2001, p. 1227), o livro, em sua significação mais genérica, é uma reunião de folhas ou cadernos, impressos ou não, que presos por um dos lados formam um volume recoberto por uma capa resistente. Este grande bibliófilo afirma aliás que a principal função de um livro pode ser resumida como¹⁶:

transmitir às gerações vivas, vivendas e vivituras o conhecimento passado e coetâneo já adquirido, para inserir-se na práxis social, como elemento da ação humana, factual, factiva e cognitiva (HOUAISS, 1967, v. 2, p. 71).

Em se podendo discorrer longamente sobre suas funções e sobre os diversos benefícios que ele pode proporcionar, deve se tomar o cuidado de não se prender apenas ao âmbito físico do livro. É importante levar em consideração também seu aspecto intangível, tal qual explora a literatura de marketing de serviços. Sidney J. Levy (1998, tradução nossa), num artigo no *Journal of Marketing*, mostra que o livro não é um objeto inanimado. Ele é mais do que esse conjunto de folhas: é um pacote, a “condensação de uma experiência simbólica”, uma esperança de algo mais, uma promessa de “palavras que expressam idéias, estimulam visões e têm um potencial de surpreender”¹⁷. Os livros, de fato, contam por parte da sociedade com uma visão mítica, que o faz transcender suas definições mais tradicionais¹⁸.

¹⁶ O mesmo autor (HOUAISS, 1967, v. 2, p. 27) explica que a palavra livro vem do latim “liber”, que significava o córtice de vegetais, principalmente os de forma mais laminada.

¹⁷ Chartier, um dos mais reconhecidos autores sobre o tema, faz considerações importantes acerca da leitura:

2.1.1 Classificações do livro

Quando se fala em livro didático, é fundamental atentar para a terminologia adotada na área, além de diferenciá-lo dos outros tipos de livro¹⁹. Isso ocorre, pois todo livro, em princípio, possui um objetivo didático, tem como fim ensinar algo, conforme destacam Molina (1987, p. 17) e Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 11)²⁰.

Segundo a CBL e a Cerlalc, os livros podem ser divididos nas seguintes categorias:

1. *obras gerais*: abrangem livros de ficção, ensaios, poesias, romance, crítica, biografias, auto-ajuda, obras de referência, culinária e literatura em geral; enfim, esta classificação é tão vasta que se pode dizer que ela envolve todos os livros que não se enquadram nas três outras categorias. Correspondem ao segmento de maior visibilidade nas livrarias (ocupando geralmente as vitrines), na mídia e com o público (sobretudo em virtude dos *best-sellers*). A grande quantidade de editoras (portanto, altamente fragmentado), de títulos produzidos (ver Figura 4) e, assim, de concorrência, reduzem as tiragens e vendas na área;
2. didáticos: livros usados no ensino fundamental e médio, também incluem os voltados para a educação infantil (pré-escola) e os paradidáticos. Consoante a Figura 5, suas vendas correspondem a mais da metade do mercado brasileiro. Apesar dessas elevadas tiragens (principalmente em virtude dos programas do governo de compra de livros para as escolas públicas), é relativamente pequeno o número de editoras que atuam neste mercado (altamente concentrado);
3. científicos, técnicos e profissionais: aqui são inseridos os livros didáticos universitários — inclusive os da área de marketing, que se situa dentro do curso de

A leitura é sempre apropriação, invenção, produção de significados. [...] O leitor é um caçador que percorre terras alheias. Apreendido pela leitura, o texto não tem de modo algum — ou ao menos totalmente — o sentido que lhe atribui seu autor, seu editor ou seus comentadores. Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade ao leitor, que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leituras (CHARTIER, 1998, p. 77).

¹⁸ Por exemplo, no dizer de Barry (1998, tradução nossa), um livro é um dos melhores e mais maravilhosos inventos: "compacto, leve, portátil, durável e relativamente não caro", acrescentando ainda que, no tocante ao preço, "três ou quatro livros de capa dura não custam mais que um jantar para dois num bom restaurante, e o prazer advindo dos livros dura muito mais".

¹⁹ Segundo a Câmara Brasileira de Livros, as principais categorias de livros envolvem os didáticos, os infanto-juvenis, os religiosos e esotéricos, os técnicos e científicos, artes e lazer, literatura e ciências sociais e humanas.

²⁰ Olga Molina avaliou a forma como os conteúdos de livros didáticos são apresentados, destacando-se por desenvolver uma abordagem psicolinguística segundo a qual o grau de interesse pela leitura depende em grande parte da qualidade do texto (MEKSENAS, 1992, p. 11). Esta perspectiva permitiu que ela discutisse

Administração, e os de outros cursos de nível superior, como o de Direito, o de maior participação no mercado, Economia, Contabilidade, Medicina, Informática etc. — e os profissionais — também conhecidos como livros de negócios);

4. religiosos: incluem livros das mais diversas religiões, correspondendo a única categoria que vinha registrando considerável crescimento no mercado brasileiro nos últimos anos.

Esta classificação, apesar de oficial, é consideravelmente ambígua e confusa, com alguns tipos de livros podendo ser encaixados em mais de um critério. Além disso, a adoção do título “livros didáticos” apenas para os livros voltados para o ensino fundamental e médio e a rotulação do livro para o ensino superior de “livro universitário” ou “científico/técnico/profissional” (CTP) deixa de lado o caráter didático deste tipo de obra. Abreu (2002) lista várias outras dificuldades da adoção estreita deste tipo de terminologia. Por exemplo, como classificar um livro sobre a história da vida privada ou mesmo do Brasil (ou de Marketing) publicado por uma editora como a Companhia das Letras? Ele poderia ser tanto uma obra geral, por sua leitura motivada pelo entretenimento, como um CTP pelo seu conteúdo²¹.

Não sendo objeto do presente trabalho aprofundar este tipo de discussão, optou-se, mesmo contradizendo a nomenclatura oficial, devido à simplicidade e à sua própria definição (pelo propósito a que o livro se destina), por chamar o livro universitário ou livro didático universitário ao longo deste estudo simplesmente de *livro didático*. Há ainda outras denominações dadas ao livro didático, mas que também não foram adotadas neste trabalho: livro-texto (tradução literal do inglês *textbook*²²) ou livro de texto, manual — que veio de livro que pode ser manuseado pelas mãos, como mostra Alaíde Oliveira (1986, p. 13-14; 1983, p. 125) —, livro escolar, compêndio (associado à idéia de sumário, de seleção de tópicos que trazem as noções essenciais da matéria).

"o processo de aprendizagem a partir da leitura (uso) de textos", com base nos conceitos de legibilidade e inteligibilidade, que serão vistos na página 137.

²¹ Há diversos outros tipos de classificação dos livros na literatura. Por exemplo, na linha de que todo o livro pode ser visto como didático, pode-se, conforme mostram Gonzalez e Alvarez (1974, p. 19), identificar três tipos principais de livros nos quais a presença deste propósito é significativa: além dos livros didáticos propriamente ditos, também chamados de livros escolares ou universitários, de acordo com o grau a que se destinam, há ainda *os livros de referência*, os que oferecem explicações totais ou mesmo parciais sobre uma dada temática, como é o caso dos dicionários e enciclopédias, e *os livros de leitura geral ou consulta*, também conhecidos como de interesse geral ou paradidáticos são os que interpretam ou aprofundam determinados relacionados à disciplina. Outra diferenciação adotada na área é a de Robert Escarpit (1976, p. 23), que prevê a existência de três tipos de livros: o livro funcional — no qual se insere o livro didático —, o livro objeto e o livro literário.

²² Em francês, o termo é *manuel* e, em espanhol, *manual* ou *libro de texto*

2.2 O mercado editorial

O Brasil é o oitavo mercado editorial do mundo, como se pode confirmar pelas estatísticas disponibilizadas por diversas fontes — como MEC, Centro Regional para o Livro na América Latina e Caribe (Cerlalc, um organismo internacional criado em 1971 por um acordo de cooperação entre o governo da Colômbia e a Unesco), Câmara Brasileira do Livro (CBL) e Associação Brasileira da Indústria Gráfica (Abigraf).

Ademais, as editoras de publicações didáticas respondem por mais da metade desse total, conforme ilustrado nas Figuras 4 e 5 (não em número de títulos produzidos, mas sim em quantidade)²³. Atenção para o fato de que, apesar de seu propósito didático, conforme mostrado na seção anterior, os livros didáticos de marketing estão classificados nas figuras abaixo na categoria científico-técnico-profissional.

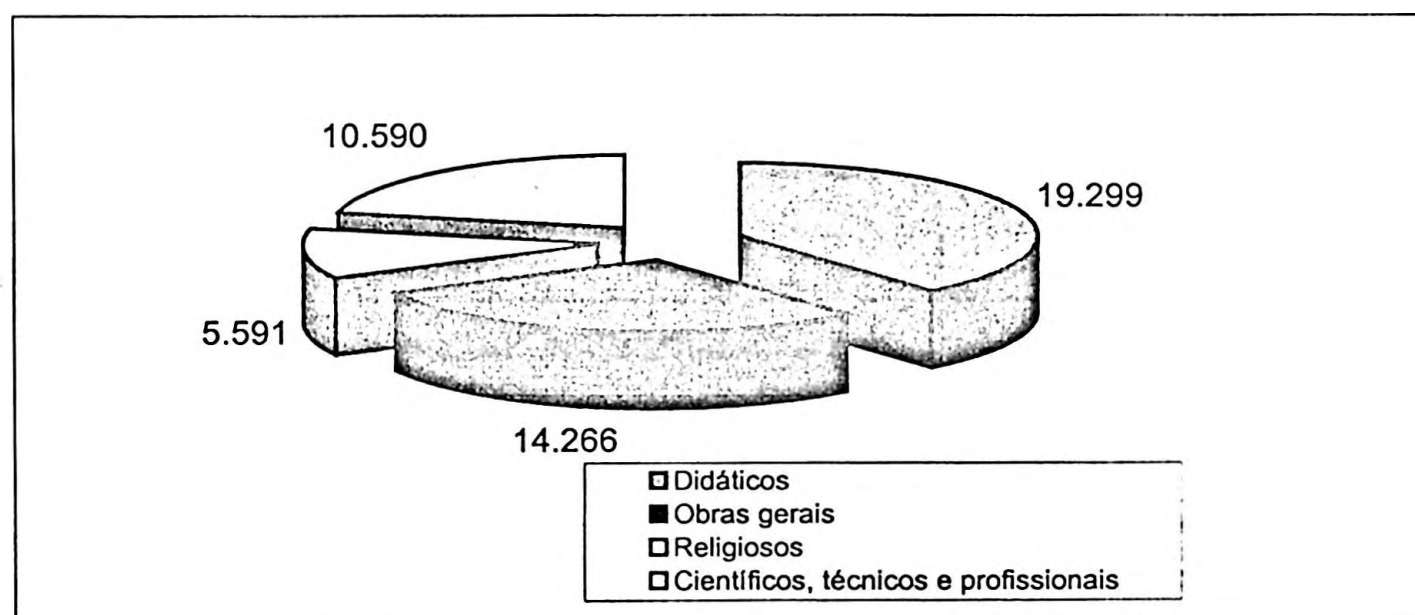


Figura 4 – Número de títulos produzidos em 1998

Obs.: Total de 49.746.

Fonte: Cerlalc, CBL e Abigraf

²³ Do total de livros didáticos produzidos no país, o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) representou cerca de 60% em 2001. Só o FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) comprou naquele ano por volta de 120 milhões de livros didáticos para serem distribuídos aos alunos do ensino fundamental – de 1995 a 2002 foram mais de 708,6 milhões de livros entregues (MEC, 2001; FNDE, 2002). Ainda no que se refere a 2001, constatou-se que 96% das crianças entre 7 a 14 anos estavam na escola, o que permitia prever um aumento significativo na demanda por livros no tempo, além de um maior mercado no futuro para os livros voltados ao ensino universitário. A política educacional do governo pode ser, portanto, um importante fator de crescimento e desenvolvimento do setor editorial, além de estimular ou até mesmo impor (apesar da controversia discussão quanto a este ponto: o PNLD avalia e classifica os livros didáticos de ensino fundamental e médio) qualidade às editoras.

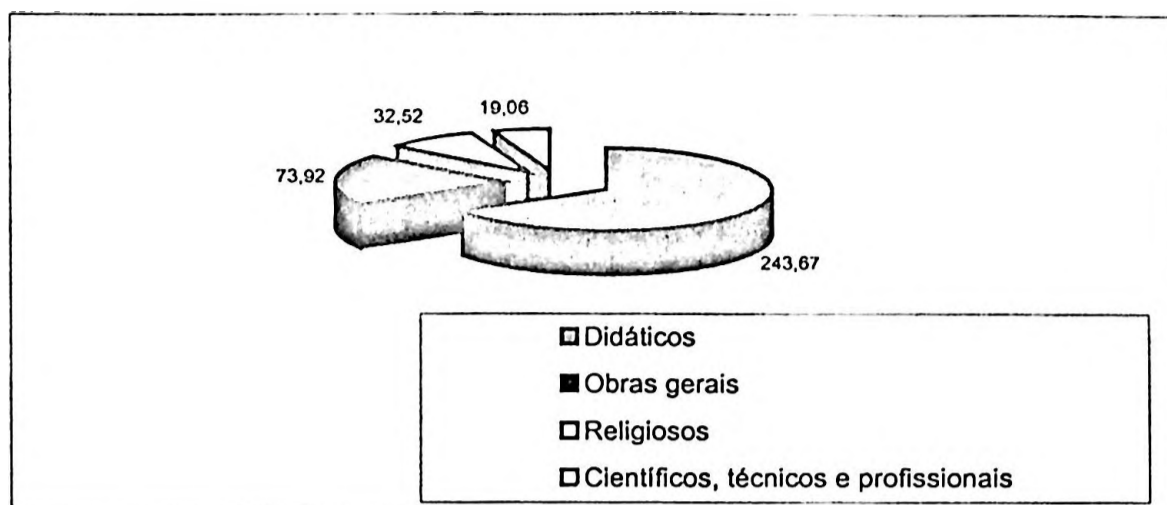


Figura 5 – Número de exemplares produzidos em 1998 (em milhões)

Obs.: Total de 369.186.474.

Fonte: Cerlalc, CBL e Abigraf

A Tabela 1 mostra a evolução (tanto de livros produzidos como de vendidos) desse mercado no Brasil. Os dados servem para revelar o ambiente de mudança no qual o mercado editorial se insere. Esta instabilidade pode ser verificada pela alternância de períodos de intenso crescimento com os de taxas ínfimas ou mesmo de abrupta desaceleração.

Tabela 1 – Produção e venda de livros no Brasil: evolução do mercado de 1990 a 2001

| Ano | Produção (1º edição e reedição) | | | Vendas | | |
|------|------------------------------------|-------------|------------------------------|-----------------------|-------------|----------------------------|
| | Títulos (Quant.) | Exemplares | Crescto. (ex. produzidos) | Faturamento (US\$) | Exemplares | Crescto. (ex. vendidos) |
| 1990 | 22.479 | 239.392.000 | | 901.503.687 | 212.206.449 | |
| 1991 | 28.450 | 303.492.000 | 26,78% | 871.640.216 | 289.957.634 | 36,64% |
| 1992 | 27.561 | 189.892.128 | -37,43% | 803.271.282 | 159.678.277 | -44,93% |
| 1993 | 33.509 | 222.522.318 | 17,18% | 930.959.670 | 277.619.986 | 73,86% |
| 1994 | 38.253 | 245.986.312 | 10,54% | 1.261.373.858 | 267.004.691 | -3,82% |
| 1995 | 40.503 | 330.834.320 | 34,49% | 1.857.377.029 | 374.626.262 | 40,31% |
| 1996 | 43.315 | 376.747.137 | 13,88% | 1.896.211.487 | 389.151.085 | 3,88% |
| 1997 | 51.460 | 381.870.374 | 1,36% | 1.845.467.967 | 348.152.034 | -10,54% |
| 1998 | 49.746 | 369.186.474 | -3,32% | 2.083.338.907 | 410.334.641 | 17,86% |
| 1999 | 43.697 | 295.442.356 | -19,97% | 1.817.826.339 | 289.679.546 | -29,40% |
| 2000 | 45.111 | 329.519.650 | 11,53% | 2.060.386.759 | 334.235.160 | 15,38% |
| 2001 | 40.900 | 331.100.000 | 0,48% | 2.267.000.000 | 299.400.000 | -10,42% |

Fonte: CBL, convênio entre Cerlalc, CBL e Abigraf. Disponível em:

<http://www.cbl.org.br/pesquisas_diagnostico.asp>. Acesso em: 30 ago. 2002.

Assim como em outros setores da economia, o Brasil ocupa lugar de destaque no mercado de livros latino-americano. Ressaltando-se o fato que na América Latina o livro didático também responde pela maior parte do setor (PUBLISHERS WEEKLY, 1996), o gráfico da Figura 6 apresenta uma comparação entre o Brasil e alguns países selecionados com relação ao consumo de livros.

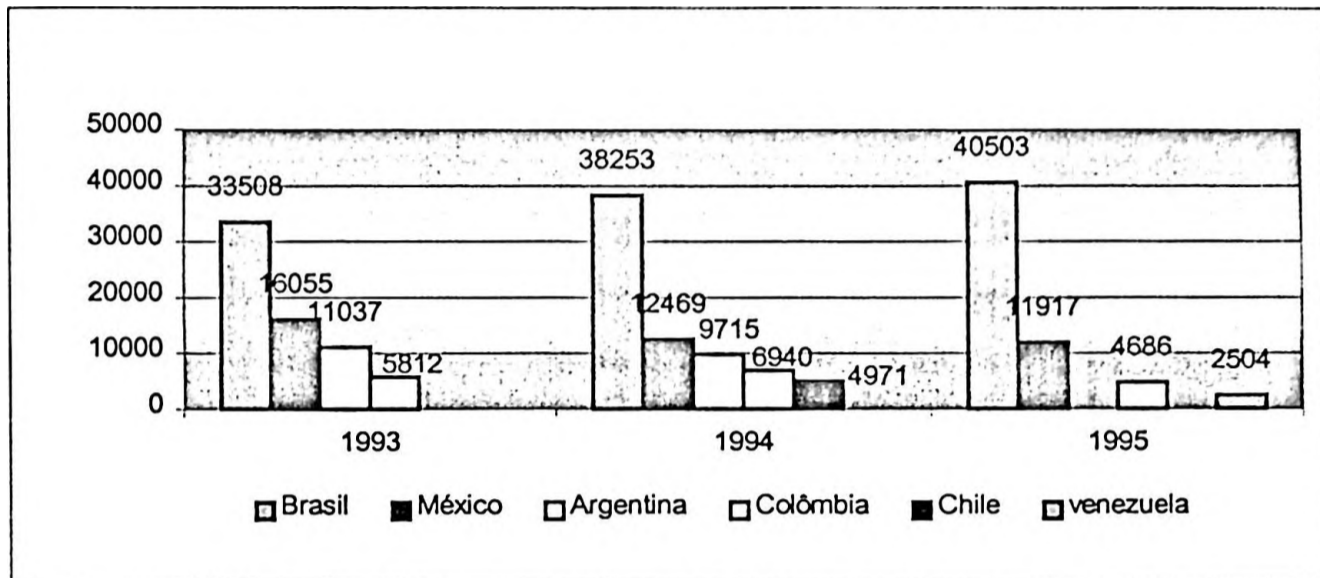


Figura 6 – Títulos editados na América Latina (1993-1995)

Fonte: CERLALC. *Estudio comparado de países*. Disponível em: <<http://www.cerlalc.com/estadist/estadist.htm>>. Acesso em: 11 jun. 2001.

É digno de nota para este trabalho os resultados de um abrangente estudo denominado Retrato da Leitura no Brasil, levado a efeito conjuntamente pela CBL, SNEL, Abrelivros e Associação Brasileira de Celulose e Papel (Bracelpa):

- O mercado comprador de livros no Brasil representa cerca de 20% da população alfabetizada com 14 ou mais anos, sendo estimados que 17,2 milhões de pessoas (alfabetizadas com idade superior a 14) compraram pelo menos um livro em 2000.
- A presença de compradores cresce nos estratos de renda mais elevada. Contudo, 2/3 dos consumidores de livros são das classes B e C. Além disso, a maioria dos compradores está na região Sudeste ou, de outra forma, mais da metade deles advém de cidades grandes e metrópoles.
- A porcentagem de leitores correntes é 14%, ou seja, apenas um sétimo das pessoas estava lendo pelo menos um livro no dia da entrevista. De outro modo, tem-se ainda que 20% da população lembra-se de ter adquirido algum livro nos últimos 12 meses, numa compra

média “declarada” de menos de seis livros ao ano (5,92), ou apenas 1,21 livros por adulto alfabetizado.

- Os bloqueios para maior aquisição de livros são principalmente o custo do livro (apontado por 34% dos pesquisados), falta de dinheiro (23%) e de estimulação (31%).
- A concentração de renda, tão presente na sociedade brasileira, também se reflete no mercado de livros: 1% da população (adulta alfabetizada) possui 22% dos livros (dos volumes de exemplares existentes nas residências). Ou, de outra forma, 96% dos livros são possuídos por 54% da população.
- Quanto mais alto o estrato econômico, maior a penetração de literatura adulta e de livros de formação científica, na qual se inserem os livros técnicos, de negócios e, enfim, os livros didáticos de marketing. Quanto mais baixo o poder aquisitivo, maior é a penetração de leitura da bíblia.
- Outro fator determinante para a compra de livros é a escolaridade, com comportamento semelhante ao do item anterior.
- A imagem do livro é de importância e valorização social, com 89% dos respondentes destacando sua função de transmissão de conhecimento.
- Cerca de 30% da população alfabetizada no Brasil com mais de 14 anos “declarou” ter lido pelo menos um livro nos três meses anteriores à pesquisa, ao passo que 14% assumiram não ter hábito de ler nada. Entrementes, 68% desses brasileiros alfabetizados com mais de 14 anos afirmaram que “costumam ler livros”, um índice, contudo, menor que a leitura habitual de revistas de 75%.

Os dados anteriores mostram que se, em termos quantitativos absolutos, o livro aparenta ocupar uma posição privilegiada no Brasil, em grande parte devido ao número de habitantes do país, em termos qualitativos e comparativos, há muito que ser feito. Pois, como Oswaldo Siciliano (2003) explica, a inclusão social tem relação direta com os índices de leitura, da mesma forma que o nível de desenvolvimento de uma nação “tem estreita relação de causa-efeito com a cultura, a informação e o conhecimento”. (Enquanto o Brasil contabiliza mirrados 2,3 livros por pessoa, nos Estados Unidos, este valor ultrapassa oito, na França, sete e na Alemanha, seis.) Mesmo reconhecendo que estes números tendem a lentamente melhorar, a situação continua assustadora nos mais diversos quesitos analisados: mercado comprador, leitores correntes, condições culturais e financeiras para aquisição de

livros, índice de concentração dos livros, penetração de literatura e hábito de leitura. Apesar da sua importância, o livro ainda se constitui, portanto, como tantos outros indicadores econômicos e culturais no Brasil, um privilégio, algo acessível e utilizado por poucos.

2.3 Breve histórico

Nem Gutemberg nem seus êmulos tinham consciência da obra revolucionária, no plano tecnológico e no de suas decorrências culturais, que consumavam.
Antônio Houaiss (1967, v. 2, p. 71)

2.3.1 Origens do livro e do livro didático

Conforme relata Cabral (1998, p. 15), em seus primórdios, o livro era imenso e não detinha o formato atual: era copiado em peles de carneiro ou tábuas de madeira, cujo tamanho era enorme e o transporte difícil:

[...] a fixação da escrita num meio físico permanente [...] variou com o tempo, tendo sido originalmente o *barro*, como ocorreu aos sumérios, que guardaram suas anotações, para o que se valeram da escrita cuneiforme, em tabuletas de argila; [...] o *papiro*, um tanto frágil, o *pergaminho*, resistente e duradouro, o *papel*, de baixo custo, embora perecível. [...] Modificaram-se igualmente as formas do objeto que transportava a escrita — dos rolos de pergaminho ao formato retangular do livro impresso em papel, [...] o quadrado de plástico que identifica os disquetes ou os círculos de alumínio dos CD, a que se tem acesso por intermédio de programas em linguagem eletrônica, decifradas por um editor de texto (ZILBERMAN, grifos nossos).

Assim, o papiro — um dos primeiros passos importantes em direção ao papel — apesar de ter facilitado grandemente o manuseio e o trabalho “editorial”, o que contribuiu para sua longa duração de cerca de vinte séculos, continuava a ser uma cópia “manual, demorada e não raro, pouco confiável”, na qual o copista confundia-se com o próprio autor.

Os tipos móveis de Gutenberg viriam a aparecer apenas na década de 1440. Foram eles que possibilitam a composição e difusão dos livros em grande escala: o “nascimento de uma nova indústria”. Seu conteúdo variou consideravelmente com o tempo, mas a origem de sua divulgação é bem mais antiga do que se imagina, como mostra o Quadro 1.

| <i>Data</i> | <i>Acontecimento</i> |
|----------------------------------|---|
| 2300 a.C. | Egípcios usam o papiro para fixar a escrita. |
| 750 a.C. | Gregos adaptam a escrita fenícia. |
| 310 a.C. | Fundação em Alexandria por Ptolomeu I de uma biblioteca para abrigar a produção da escrita. |
| séc. II a.C. | Desenvolvido o pergaminho para fixação da escrita. |
| 105 a.C. | Chineses inventam o papel. |
| 793 | Disseminação do papel no mundo árabe. |
| séc. XII | Predomínio da leitura silenciosa sobre a leitura em voz alta. |
| 1270 | Construção do primeiro moinho de papel na Itália. |
| c. 1440/50 | Gutenberg inventa a imprensa de caracteres móveis Gutenberg apresenta o primeiro exemplar impresso da Bíblia (com 42 linhas, em duas colunas e 641 páginas). Cada letra era composta à mão, e cada página manualmente colocada na impressora, tirada, seca e depois impressa no verso. Início da era do <i>livro manufaturado</i> . |
| séc. XVI | Expansão da indústria tipográfica pela Europa. |
| séc. XVIII | Expansão da alfabetização e da imprensa entre a população. |
| Sécs. XIX e XX | Escolarização obrigatória da população infantil. |
| Final do séc. XX e início do XXI | Disseminação da tecnologia digital (CD-Rom, multimídia, e-book). |

Quadro 1 – Breve cronologia do livro

Fonte: ALCÂNTARA, Lúcio. *O livro, esse guardião do saber*. Fórum de debates sobre o futuro das livrarias (independentes) num mundo globalizado. Sindilivros, Fortaleza, 17 ago. 2001; ZILBERMAN, Regina. *Fim do livro, fim dos leitores?*. São Paulo: Senac, 2001.

No que tange ao livro didático, apesar de sua difusão ampla do livro didático ter se dado de fato apenas na segunda metade do século XX, com o "surgimento de um verdadeiro fluxo de conhecimentos entre as teorias e filosofias do ensino e a prática da confecção dos livros didáticos", sua origem data de séculos atrás (OLIVEIRA; GUIMARÃES; BOMÉNY, 1984, p. 12).

Pode-se encontrar inúmeros exemplos na Antigüidade que comprovam o ideal de se ensinar por meio dos textos: a Bíblia para os hebreus, as fábulas de Esopo em Atenas, os livros de Confúcio na China, Homero (um dos primeiros "livros únicos") na Grécia. Outros acreditam ser a obra *Retórica*, de Aristóteles (360-355 a.C.), o primeiro livro didático existente. Na Idade Média, com a organização das escolas, grandemente influenciadas pelo

cristianismo, há uma nova fase de evolução. As Escrituras praticamente se tornam um livro didático. Surgem também os livros de catecismo, com sua didática voltada para o ensino da religião. As críticas não tardam a aparecer, principalmente na pessoa de Erasmo (1469-1536), de Roterdã. Em 1640, Comenius dedica-se a estudar o tema, ressaltando que a presença de certas características seriam responsáveis por tornarem os livros mais adequados à transmissão do conhecimento.

Com relação ao livro didático universitário, como é de se esperar, sua evolução é estreitamente ligada à disseminação do próprio conceito de universidade, que de tão importante para o avanço das ciências acabou por influenciar o mercado editorial como um todo:

As instituições docentes chamadas, a partir dos finais do século XII, de *studium generale* ou, mais tarde, no século XIV, *universitas*, contribuíram enormemente para a mudança fundamental do tamanho dos livros de grande formato, de difícil manuseio, produzidos pelas bibliotecas abaciais. As solicitações de um novo mercado leitor estimularam a divulgação mais generalizada do conhecimento, e não tardaram a aparecer as oficinas leigas dirigidas por *librarii* [...]. As universidades chegaram a promover a elaboração de uma série de livros normalizados e, por isso, autorizados para leitura como "bons e legíveis e verdadeiros", com vistas ao melhor aproveitamento de seus alunos e mestres (ARAÚJO, 1986, p. 43, grifos nossos).

Na França revolucionária, Condorcet dedica-se à pesquisa do tema, trazendo novos contextos para o livro didático. É dele a proposta de que os estudiosos ou especialistas (os "homens da ciência") escrevessem eles próprios um livro básico de sua área. Outra idéia sua é de haver um manual do professor para acompanhar o livro: assim, além do livro tradicional (ou seja, voltado para os alunos), articulado com este deveria existir também um livro destinado apenas ao docente (*o livro do professor*) com todos os esclarecimentos necessários, colaborando para a melhoria do ensino e amenizando as deficiências do sistema educacional. Ainda na França, ocorre em 1950 um marco para a liberdade de escolha do livro didático: os professores do curso secundário ganham a possibilidade de selecionar as obras a serem adotadas, desde que estas não ofendessem a moral, a Constituição ou as leis. É deste mesmo ano uma lei francesa dividindo os livros em livro-texto (os textos obrigatórios e que todos os alunos deveriam ter) e os de trabalho (para aplicação e aprofundamento do que foi visto no livro-texto).

Duas décadas depois, nos Estados Unidos, já estava praticamente concluído o processo de substituir os livros ingleses pelos de autoria de americanos. Era igualmente notória a preocupação de condensar e adaptar a matéria, o que, para autores como Briggs, Leonard e Justman (1950), pecou pelo uso errôneo e exagerado da simplificação e eliminação de conteúdos e pela preferência a descrições e termos técnicos em detrimento dos porquês, dos

comos, da compreensão. Trajetória que também teve de ser percorrida pelos livros brasileiros, suscitando semelhante discussão no Brasil como mostra a seção a seguir.

2.3.2 Surgimento do livro didático no Brasil

É incipiente e fragmentário o estudo sobre a história do livro didático no Brasil²⁴. Alguns autores, como Freitag, Motta e Costa (1987, p. 5), chegam até mesmo a afirmar que o livro didático "não tem uma história própria no Brasil", constituindo-se apenas de uma seqüência desordenada e sem reflexão de decretos, leis e medidas governamentais (ao redor dos quais orbita a maioria dos escassos textos encontrados), não havendo, assim, estudos sistemáticos sobre seu surgimento ou a preocupação de autores em construir sua memória.

Sabe-se, por Galvão e Batista, que até meados do século XIX no Brasil, os livros praticamente não existiam em nossas escolas, sendo constantemente usados manuscritos, como cartas e documentos de cartório, para o ensino e a prática da leitura, a Constituição do Império, o Código Criminal e a Bíblia. Ao longo dessa época, os poucos livros que aqui existiam eram advindos de Portugal.

Somente com a implantação da imprensa régia em maio de 1808, quase quatro séculos depois da européia, o Brasil iniciou sistematicamente a impressão de livros. Apesar de se começar a ganhar ímpeto apenas a partir da segunda metade do século XIX, a aquisição do livro ainda permanecia difícil, em virtude das bibliotecas e livrarias serem exclusividade das cidades mais populosas. As obras a serem publicadas tinham de passar pelo crivo do governo, que detinha o monopólio da impressão de livros e, mesmo com a abertura dos portos, a alfândega brasileira continuava a controlar todos os livros que entravam e saíam do país. São da Imprensa Régia, que detinha como uma de suas principais funções o desenvolvimento da educação pública, as primeiras e grandes obras nacionais destinadas aos cursos superiores, como as de Geometria, Trigonometria, Aritmética, Física e traduções de Pope e Adam Smith. E foi basicamente no ensino superior que o interesse governamental nessa época se concentrou, abrindo cursos e incentivando a produção editorial:

²⁴ A baixa qualidade e quantidade de material sobre o tema no Brasil são de tamanha gravidade, que as críticas aos poucos estudos existentes têm sido igualmente vorazes. Segundo Alaíde Oliveira (1986, p. 34) e o Projeto Memória do Livro Escolar, da Unicamp, a bibliografia e o tipo de estudo praticado na área são tidos como empenhados, militantes, setorizados e parciais, com vários deles focalizando certos autores ou obras de modo monográfico ou se usando dos livros didáticos para extrair material que possa comprovar padrões políticos, ideológicos ou pedagógicos de determinados períodos (como o militar).

Os primeiros livros didáticos utilizados no país surgem, assim, atrelados a esses cursos superiores. E, na medida em que os professores dessas instituições não se limitavam a recorrer a traduções das obras utilizadas em seus cursos, eles iniciam um processo de construção de manuais didáticos nacionais (FERNANDES, 2001, p. 26).

Outra característica importante do surgimento do livro didático brasileiro foi a crença de alguns intelectuais da época de que ele deveria se atrelar aos modelos e padrões existentes no exterior, notadamente o europeu. Dessa forma, não deveríamos reinventar o sistema já estabelecido pelas “nações cultas”, e sim apenas se limitar a traduzi-los ou, então, adaptá-los à realidade brasileira. Esta questão ainda é discutida até os tempos atuais na área de marketing (é uma das principais críticas atribuídas ao livro didático de marketing brasileiro hoje²⁵), apesar de mais de um século ter se passado, como se pode examinar por meio do relato de 1890, transcrito a seguir:

São os escritores estrangeiros que, traduzidos, trasladados ou quando muito, servilmente imitados, fazem a educação de nossa mocidade.

Seja-me permitida uma recordação pessoal. Os meus estudos feitos de 1867 a 1876 foram sempre em livros estrangeiros. Eram portugueses e absolutamente alheios ao Brasil os primeiros livros que li. [...]

Cumpra que ele [o livro] seja brasileiro, não só feito por brasileiro, que não é o mais importante, mas brasileiro pelos assuntos, pelo espírito, pelos autores trasladados [...] e pelo sentimento nacional que o anime (VERÍSSIMO, 1985 apud BITTENCOURT, 1993, p. 19-20).

Tornando ainda mais complexa o contexto dos primeiros livros didáticos brasileiros, há vários relatos que estes eram de baixa qualidade, “grosseiros” ou “materiais manuscritos”. Até mesmo o célebre escritor Graciliano Ramos, citado por Galvão e Batista, narra que a dificuldade para entender era tamanha, que chegava a lhe provocar náuseas: as horas de leitura eram, na verdade, “horas de tortura”. Era ínfima a parcela da população que freqüentava a escola, o professor era a autoridade absoluta e incontestável, a aula baseava-se na memorização em vez de na aprendizagem. Ainda que o país continuasse a importar livros estrangeiros (principalmente da França e Portugal), começam a surgir e a se multiplicar várias tipografias e autores brasileiros; as editoras vão se especializando cada vez mais na produção de livros didáticos. Com o passar do tempo, contudo, a educação superior brasileira foi perdendo seu caráter humanístico para um mais utilitarista e profissionalizante (influenciada também pela ideologia antiuniversitária da Revolução Francesa). Estas características viriam a se refletir também nos livros publicados na época, apesar da manutenção da cultura livresca instaurada nos cursos da área de Humanidades.

²⁵ Ver Seção 3.1.4 A hegemonia do livro traduzido em debate, na página 97.

Segundo a Revista Industrial do Livro, em 1929, apenas 26 títulos foram editados no Brasil. É por isso que Guy de Holanda (1957 apud FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 5) afirma que o livro didático brasileiro só floresceu com a Revolução de 30, que encareceu o livro importado. No final desta mesma década, outras iniciativas dariam importantes impulsos para a divulgação e distribuição de obras com interesse educacional, como o surgimento do Instituto Nacional do Livro (INL), em 1937, subordinado ao MEC e do qual fazia parte um órgão criado para cuidar especificamente do livro didático. No ano seguinte, surgiriam a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) e a primeira definição legal brasileira para o que se entende como livro didático.

Avançando no tempo, nos anos 1960, surge a Colted (Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático) e há a assinatura de vários acordos entre o governo brasileiro (MEC) e o norte-americano (USAID — Agência Norte-Americana para Desenvolvimento Internacional) — um dos principais objetivos era, em três anos, disponibilizar gratuitamente para os estudantes brasileiros 51 milhões de livros didáticos; iniciativa severamente criticada pelo poder que dava aos Estados Unidos para definir os conteúdos, formatos e abordagens dos livros a serem lidos pelos estudantes brasileiros.

A partir da década de 1970, a complexidade e o desenvolvimento da ciência implicam a necessidade cada vez maior de atualização do conteúdo dos livros. Isto acarreta uma revolução no tempo de duração de um livro didático, que cai bruscamente, não sobrevivendo mais por eternos cinquenta anos como ocorria no passado. Com o passar do tempo, novos órgãos e programas públicos vão sendo criados (como Fename, em 1968 e modificado em 1976, PLDIEF, PLDEM e PLDESU, respectivamente para o ensino fundamental, médio e superior a partir dos anos 1980, FAE, em 1983), que atribuíram à política do livro didático brasileiro uma característica extremamente peculiar com relação aos outros países: a de se voltar quase que exclusivamente para a criança carente. A situação passa a ser praticamente a oposta do início da política governamental brasileira para a área, invertendo-se a prioridade entre os livros para o ensino superior e o fundamental. Assim, cada vez mais o livro didático universitário vai perdendo força política e ocupando um lugar secundário na esfera pública.

Contudo, extrapola os fins deste trabalho aprofundar a discussão sobre a história do livro e do livro didático²⁶, tanto em virtude da carência de pesquisa na área como de não se poder determinar ao certo quando nem onde surgiram (SAMARAN, 1961, v. 18, p. 14 apud HOUAISS, 1967, v. 2, p. 71). O que se vê, em suma, é que, durante todos estas décadas, a

natureza e as finalidades do livro têm permanecido relativamente constantes. O que tem mudado é somente seu acesso ou disponibilidade (suas “possibilidades de execução”), cada vez mais rápido, multiplicável e difundível. Cada vez mais dinâmico e instigante para a pesquisa.

2.4 Definição e principais funções do livro didático

Conforme Castro (1973), a palavra *didático* significa para muitos autores um sinônimo de metodologia de ensino. Assim, o livro didático seria aquele que procura transmitir o conhecimento da disciplina com base numa metodologia que seja o mais compreensível, simples e clara possível. Ou, como analisam Freitag, Motta e Costa (1987, p. 60), um “bom modelo” para a investigação e repasse de seus resultados para as outras pessoas, o que fez com que se espalhasse a conotação de “forma mais adequada de ensinar”, de “padrão de excelência”.

No âmbito histórico, tem-se que uma das primeiras definições de livro didático no Brasil foi a dada pelo Decreto-Lei n.º 1.006, de 30 de dezembro de 1938, segundo o qual um livro didático correspondia ao livro que expunha “total ou parcialmente a matéria das disciplinas constantes dos programas escolares” (OLIVEIRA, A. L., 1986, p. 13).

A definição de Renato Fleury (1961, p. 174-177) é até hoje considerada deveras completa e atual, conforme demonstram alguns autores como Freitag, Motta e Costa (1987, p. 6). Com base nela, o livro didático é uma “sugestão” e não uma “receita”, cujas funções essenciais consistem em: (i) padronizar e limitar a matéria; (ii) apresentá-la por meio de processos e métodos tidos como eficientes de modo a maximizar os resultados do ensino-aprendizagem e (iii) colocar ao alcance de todos, principalmente dos alunos, recursos relacionados ao assunto, como figuras e mapas, e textos de difícil acesso. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 11) também adaptaram a definição de Richaudeau (1979, p. 5) de que o livro didático pode ser entendido como “um material impresso, estruturado, destinado ou adequado a ser utilizado num processo de aprendizagem ou formação”.

Na década de 1980, na qual se concentra grande parte dos estudos sobre a área, Moreira Leite (1980, p. 9) definiu o livro didático como a “tentativa de condensar e

²⁶ Este assunto será retomado no que tange especificamente ao livro didático de marketing, na Seção 3.1

simplificar num espaço mínimo e portátil” o que se teria necessidade de conhecer e empregar na atividade educacional, ao passo que Takahashi (1980, p. 23) o viu como um "instrumento auxiliar do professor e do aluno no processo de aprendizagem, veiculando o conteúdo da disciplina, de acordo com uma determinada metodologia".

De forma sucinta, pode-se dizer, então, que, de acordo com estas definições, com Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 21-22) e com o Snel (1980, p. 29), as principais características que diferenciam os livros didáticos são:

- (a) seu consumo obrigatório, dirigido a um público “cativo” (o professor escolhe os livros que os alunos terão de adquirir);
- (b) grande tiragem e expressiva participação no total de livros vendidos — em consonância ao exibido na seção anterior e aos dados do Anuário do IBGE e da CBL (Câmara Brasileira do Livro), a proporção de livros didáticos vendidos no Brasil por ano tem sido constantemente superior a 50% do total;
- (c) especificidade e uniformidade do seu mercado: o público e o comportamento do consumidor de um livro didático são completamente díspares dos outros tipos de livros. Por exemplo, o objetivo da leitura é diverso (não é voltado ao entretenimento como um livro de ficção), assim como seu estilo (com propósitos didáticos, conta com mais repetição, explicações, detalhes, contextualizações de novos termos assim que eles aparecem pela primeira vez, entre vários outros recursos utilizados). Seu público também é distinto, sendo mais homogêneo: é quase todo formado por estudantes de uma mesma série ou curso. Isso abrange aliás outras características como preço (livros para um mesmo público tendem a ter preços de capa relativamente semelhantes) e comercialização (destaque para as livrarias das instituições de ensino e a sazonalidade: pico ocorre no período de volta às aulas; a demanda por livros didáticos cai vertiginosamente algumas semanas após o início do período letivo).

2.5 A importância do livro didático e os benefícios proporcionados

Discutidas algumas das principais definições e classificações para o livro didático, é mister estudar sua importância para a educação, especialmente no caso de um país como o

Brasil. Conforme Supriadi (1999) explica, em situações nas quais há recursos de aprendizagem limitados e escassez tanto em quantidade como em qualidade de professores, o que ocorre em grande parte dos países subdesenvolvidos, os livros didáticos tendem a apresentar um forte impacto positivo na qualidade da educação. Isso pode ser comprovado, por exemplo, pelo nível de aprendizagem dos alunos: Heyneman, Farrell e Salveda-Stuarto (1981) apontaram que, em 18 estudos, 83% demonstraram correlação positiva significativa entre a disponibilidade de livro didático e a aquisição de conhecimento pelos estudantes. Conquanto caiba a advertência de que estes resultados são decorrentes, em grande parte, da falta de outros recursos didáticos e de condições melhores de ensino-aprendizagem, eles não podem ser, mesmo assim, desprezados. Porquanto, até mesmo países desenvolvidos, possuidores de recursos e condições mais avançadas, reconhecem que, ainda assim, o livro didático é de elevada importância para a educação.

O livro didático constitui-se, assim, no material instrucional individualmente mais importante, ou seja, entre as opções disponíveis, ele é isoladamente o meio mais utilizado entre professores e alunos. Esse papel dominante do livro didático é generalizado, estendendo-se aos mais diversos níveis de ensino (da pré-escola à pós-graduação) e disciplinas (de Humanas a Biológicas), o que é corroborado por vários autores: Abud (1984, p. 81), Balau (1981, p. i), Ballér (1990, p. 205), Biemer (1992, p. 18), Carmo (1991, p. 82), Freitag, Motta e Costa (1987, p. 93), Mafra (2001, p. 35), Moysés e Aquino (1987, p. 6), Patrick (1988) e Westbury (1985, p. 5233).

Adicionalmente, não são apenas os docentes que convivem com o livro didático e reconhecem sua importância. Garinger (2001) relata que pessoas das mais distintas funções dentro de um programa educacional, desde os estudantes até os que administram e determinam as diretrizes da instituição, todos se apóiam pesadamente nos livros didáticos a fim de alcançar as metas e os objetivos prescritos. Mesmo no caso do ensino superior e da cadeira de marketing em que professores nem sempre seguem um único livro didático, utilizando-se, por exemplo, de diversas leituras ou materiais próprios (como as apostilas²⁷), ainda assim pode-se perceber que o livro didático está presente em diferentes momentos do trabalho, como para o planejamento do ano letivo, sistematização do conteúdo ou pelo menos

²⁷ O uso de apostilas ao mesmo tempo que comprova a importância de se ter um material didático para o curso denota, todavia, a insatisfação com as opções de livros disponíveis:

Tal iniciativa [de textos ou apostilas elaborados pelo próprio docente, estimulada pela crescente adoção de estratégias que envolvam maior atuação dos alunos] não apenas confirma que o texto didático é hoje mais necessário, como também indica que essa necessidade não vem sendo adequadamente atendida pelos meios convencionais de produção editorial (BALAU, 1981, p. ii).

como um referencial para casos, exercícios ou provas (FERNANDES, 2001, p. 38; BITTENCOURT, 1993, p. 12).

São vários os motivos dados pela literatura para procurar explicar essa elevada importância do livro didático no processo de ensino-aprendizagem. Para Lockeed e Verspoor (1990 apud SUPRIADI, 1999), por exemplo, isso se dá pelo fato dos livros didáticos tenderem a *cobrir o currículo típico da disciplina*.

Alguns autores chegam a defender que, principalmente no nível universitário, o livro didático corresponderia ao "corpo de conhecimentos chancelados pelo *establishment* científico dominante", à "convenção de uma determinada orientação pedagógica". Por mais que afirmações como essas possam ser válidas para muitos casos, não se pode admitir que um livro didático seja viesado, pendendo para uma dada ideologia ou corrente. Um livro didático, sobretudo o voltado para o nível superior, deve fomentar a reflexão e a crítica, deve trazer as diversas escolas sobre um dado assunto. Visto que ele é uma das bases de formação do aluno, ele tem de ser isento, imparcial, neutro. Ele não pode ser se prender às percepções pessoais do autor ou de uma linha de pensamento, por mais difícil que seja essa dissociação. Para a divulgação pessoal ou de um modo específico de pensar há o "livro autoral"²⁸, para o qual se espera justamente conhecer as opiniões e crenças particulares do escritor ou da corrente de pensamento com a qual comunga.

Em suma, pode-se concluir que o livro didático é aquele que apresenta os conteúdos comprovados, os resultados de pesquisas de autores conceituados, os fundamentos científicos da disciplina, o que já se encontra consolidado na área. Para Herlihy (1992, p. 11), por exemplo, o livro didático é aquele que traz conteúdo alvo de uma aprovação generalizada dos diversos *stakeholders* envolvidos. Em outras palavras, o livro didático sobressai-se sobre os demais recursos instrucionais justamente por ser um material submetido ao *escrutínio de todos*, de editores a professores e alunos. Isso de fato acontece de forma tão constante e profunda, que Freitag, Motta e Costa (1987, p. 93) arrolam um grande número de estudos comprovando este efeito.

Assim, o livro didático encontra-se submetido a um constante e abrangente processo de avaliação pelo mercado que lhe dá credibilidade, proporcionando segurança ao professor que o adota: a qualquer momento, ele pode ser alvo de uma resenha em uma publicação

²⁸ Livros autorais são aqueles em que se defende ou expõe uma visão particular (do autor) sobre um dado tema, seu pensamento ou da escola a qual pertence, experiências pessoais e resultados e reflexões próprias de pesquisas e leituras. Livros de grandes autores, como Freud, Piaget, Theodore Levit e Keynes são destacados exemplos em várias áreas do conhecimento.

acadêmica, debates em congressos ou conversas entre os professores de Norte a Sul do Brasil ou ainda, no caso das traduções, de vários países do mundo.

Contudo, essa "segurança" que o livro didático pode proporcionar tem dois lados bem distintos. Um deles provê facilidade: como o livro traz o conteúdo necessário ao curso de forma completa e em um único lugar, o professor não se vê obrigado a pesquisar, resumir ou contrapor várias fontes para cada um dos tópicos do curso, mas, caso queira, também pode fazê-lo tendo o livro como base. Sheldon (1988) ressalta que o fato do professor não ter de desenvolver seu próprio material ou apostila para cada curso que ministre é justamente uma das principais razões pelas quais os livros didáticos são tão utilizados. O outro lado, como fica evidente na frase anterior, pode trazer acomodação, um "pacto" de mediocridade entre alunos e professores de se contentar com que está apenas no livro, de não se esforçar por horizontes mais largos²⁹.

É digno de nota que esta posição privilegiada do livro didático vem se mantendo ao longo dos tempos, ainda que tudo ao seu redor mude a passos largos. Mesmo com a emergência de novas tecnologias e com as profundas transformações na educação, o livro continua contemplando um lugar de destaque nas situações de ensino-aprendizagem. Em outras palavras, conforme esclarecem Lichtenberg (1994) e Barry (1998), muito embora todas as novas mídias que surgiram no passado recente, o livro mantém uma inquestionável popularidade³⁰. Mckeachie (1978) vai mais longe, conclamando que a revolução nas mídias de ensino não se deu com o advento da televisão, equipamentos ou computadores, mas sim com a pronta disponibilização de uma variedade de materiais impressos: *os livros*.

Contrariamente ao senso comum, pode-se atribuir às mudanças na educação (sobretudo às mudanças negativas) um substancial impulso para o livro didático conquistar

²⁹ As desvantagens oriundas dessa posição dominante do livro didático nos currículos serão vistas na Seção 2.6 Principais críticas e limitações, na página 59.

³⁰ Drucker (1989) discorda desta posição, afirmando que o computador é mais amigável que o livro e que a televisão, com seus recursos multimídias, pode fazer com que um comercial de 30 segundos tenha um potencial pedagógico maior que um mês de aulas. Outro que questiona essa posição é o francês Henri-Jean Martin, em conferência à Academia des Sciences Morales et Politiques:

O livro não exerce mais o poder que teve; ele não é mais o mestre de nossos raciocínios ou de nossos sentimentos em face dos novos meios de informação e de comunicação dos quais a partir de agora dispomos (MARTIN, 1993 apud CHARTIER, 1994, p. 95).

Baseando-se em Lyons (2001, tradução nossa), esse acalorado debate sobre a popularidade do livro didático com o aparecimento de novos meios instrucionais deve ser aproveitado para questionar não apenas o livro mas também essas novas mídias. Com base no argumento de que uma nova tecnologia é muitas vezes utilizada como um "novo modo de se fazer a mesma velha coisa", ele critica especialmente as novas mídias, mostrando a forma restrita como a Internet é atualmente utilizada. Se seu uso ocorresse de modo mais abrangente e criativo, como para pesquisar e avaliar novos textos e para promover sua discussão pelos alunos, ela poderia ser uma boa alternativa para corrigir o uso tradicional dos livros didáticos e complementá-los.

esse lugar especial na aprendizagem do aluno. Por exemplo, com as técnicas de ensino em massa³¹, que se difundem de forma crescente nos dias atuais (ELLINGTON; RACE, 1993, p. 15), e com classes cada vez maiores³², instrumentos de ensino mais personalizados e formadores tornam-se praticamente inviáveis. Ruginbana e Patel (1996, p. 15) argumentam que a elevação tanto do número de alunos por sala de aula como da carga de ensino dada aos educadores possibilitou, em grande parte, que o professor atribuísse ao livro didático o papel de principal instrumento de entrega de conteúdo aos alunos. Sacristán (1998, p. 152) corrobora essa assertiva identificando o livro didático como um refúgio à intensificação do trabalho docente e ao aumento da diversidade no ensino e na aprendizagem. A diminuição da personalização, da disponibilidade de tempo e do próprio número de professores faz com que os estudantes acabem se apoiando com mais afinco nos livros didáticos para sua instrução. Isso serve de estímulo para que os livros alimentem este ciclo (e seu monopólio no aprendizado), intensificando a inserção de conceitos da psicologia educacional, de forma a facilitar e assegurar a aprendizagem nos casos cada vez mais comuns de "auto-estudo", (BARTON; KELLY, 1982). Segundo Apple (1995), estima-se que 90% do tempo de estudo dos alunos em casa nos Estados Unidos é utilizado com livros didáticos³³.

Deve-se ressaltar, entretanto, antecipando o que é exposto na próxima seção, que apesar da comprovada importância do livro, o mesmo não acontece com o *reconhecimento* dessa importância por seus *stakeholders*, sobretudo no campo da Administração. Atendo-se ao caso norte-americano, para o qual há dados disponíveis, O'Toole, Spinelli e Wetzel, em

³¹ Conforme Gilberto Teixeira (2001), esse tipo de prática é voltado a conceitos de educação ultrapassados, no qual o professor despeja conhecimento no aluno, que é visto como um elemento passivo, que tem de memorizar a matéria, reproduzir informações. A sala de aula torna-se o único ambiente para se aprender. O conceito do docente como "fonte e fornecedor de conhecimentos", entretanto, tornou-se caduco, sendo substituído por uma concepção multifuncional, em que são desempenhados múltiplos papéis, como o de formador, animador, organizador e mediador de encontro (NÓVOA, 1991). Teixeira, baseado em Stanton, afirma que a concepção moderna vê a aprendizagem como algo que vem de dentro, ou seja, o educador puxa do interior do indivíduo as capacidades, tendências e possibilidades que este possui. Tal como o médico — que faz sua parte, receitando remédios — mas a cura depende da reação do organismo, o professor também fornece os estímulos para que o aluno aprenda (como a própria indicação do livro didático), mas o resultado da capacidade de reação, ou seja, a aprendizagem, dependerá de cada um dos estudantes.

³² A greve em 2002 na FFLCH (Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas) da Universidade de São Paulo demonstra, mesmo que fora da área de estudo, os sérios problemas advindos da falta de professores e das classes cada vez maiores na melhor universidade do país.

³³ Prégent (1994, p. 105) lista algumas medidas a serem tomadas de forma a incentivar a utilização do livro didático pelos alunos. Entre elas, estão mostrar, logo no início da disciplina, o que deve ser enfatizado e o que será retomado ao longo do curso, a forma que o livro será usado e a importância de serem feitas as leituras estipuladas para cada aula; sempre que possível relacionar o que está sendo visto com o conteúdo do livro (tabelas, casos, figuras ou capítulos); utilizar-se de tarefas que requeiram a leitura dos capítulos, como *papers*, resumos, resenhas, questões para debates, casos etc.; solicitar aos alunos que exponham sua opinião sobre o livro e as leituras feitas e estimular um uso mais abrangente de seus componentes, como de glossários, bibliografia, recomendações de artigos, livros e *sites*, índice, sumário, materiais complementares na Internet, resumos etc.

pesquisa conduzida em 1998 com 155 graduandos e 40 professores da Faculdade de Administração da Virginia Commonwealth University, mostraram que as duas categorias não declararam valorizar o livro didático como um recurso importante para o aprendizado³⁴. Se alunos e professores vêem-no como secundário, esses autores vão mais além, questionando o papel que o livro didático teria de fato na relação ensino-aprendizagem. Isso poderia ser verificado, por exemplo, pela prática relativamente comum de alguns alunos brasileiros de usarem anotações de aula (suas ou de colegas), e não o livro didático, como o meio para estudar para as provas que, na visão estudantil, muitas vezes (e infelizmente) é o objetivo final da aprendizagem.

2.5.1 Sumariando os benefícios proporcionados pelo livro didático: considerações finais

Em vez de procurar esgotar as explicações para o papel dominante do livro didático na educação, baseando-se nos autores citados anteriormente e principalmente em G. Johnson (1990, p. 8-9), encontram-se sumariadas a seguir algumas das principais vantagens da adoção e uso de um livro didático:

- possibilita ao aluno preparar, rever e aprofundar o que foi visto em sala de aula, além de estudar diferentes assuntos ao mesmo tempo, repetindo-os sempre que preciso ou conveniente. Isto é facilitado pelo livro didático contar com uma abordagem organizada e seqüencial para o estudo de um dado assunto, que simplifica sua consulta e leitura, mesmo sem um professor por perto;
- o apoio de um livro didático durante o curso permite a exploração de assuntos mais variados, de forma a atender às diferenças e necessidades individuais dos alunos. Isso só é possível em virtude do livro didático prover aos estudantes uma fonte uniforme de informação básica;

³⁴ Os alunos, que atribuíram aos dez primeiros lugares fatores relacionados ao professor (em ordem de importância: conhecimento do assunto pelo docente, com média 4,645 de 5, clareza do professor na apresentação e habilidade de comunicação do professor), classificaram o livro didático em décimo nono (com média 3,045) entre os 23 itens. Com os professores, a posição foi a mesma, mas a média foi ainda mais baixa: 2,850 (os primeiros colocados também foram ligados à figura do docente: a habilidade de comunicação do professor, seu entusiasmo para ensinar e sua clareza de apresentação; em último lugar, apareceram os suplementos ao curso).

- compactar e, muitas vezes, simplificar de forma eficiente uma grande quantidade de informações a serem aprendidas em uma dada disciplina. Este conteúdo é voltado, em geral, para o currículo do curso, para o programa de uma disciplina (o livro didático é organizado de sorte que o professor possa desenvolver o programa do curso de acordo com os capítulos do livro);
- contribui para motivar o aprendiz, sobretudo se os *insights* proporcionados e os novos conceitos nele contidos forem apresentados de forma interessante e desafiadora;
- proporciona um meio (no próprio livro ou em outros materiais, de acordo com as indicações e referências bibliográficas) dos alunos se aprofundarem; provendo oportunidades para justificar, estimular, aplicar e expandir conhecimentos;
- mediante a inserção de recursos pedagógicos e materiais complementares ao longo do texto, como casos, exemplos, dados, indicações de bibliografia, notas de rodapé, esquemas, ilustrações, quadros, gráficos, mapas e diagramas pertinentes ao assunto, o livro pode reduzir o tempo em sala de aula utilizado para alguns tipos de atividades, além do fato de que, como corrobora Biemer (1992, p. 18), muitas vezes nem professor nem aluno teriam tempo fora de sala para pesquisar essas informações. Como se vê, o livro didático permite que o espaço em aula seja usado com outros objetivos que ele próprio não pode proporcionar, como discussões e análises do conteúdo em grupo ou com o professor, aplicação prática e resolução de problemas e tomada de decisão.

Por fim, pode-se percorrer o caminho inverso. Ou seja, ao invés de estudar os benefícios proporcionados por sua existência, verificar quais seriam as conseqüências de sua extinção. São muitas as implicações negativas decorrentes da exclusão do livro didático encontradas na literatura, como mostram Hilton (1969, p. 1471), Freitag, Motta e Costa (1987, p. 97-98) e Lichtenberg (1994). Entre elas, pode ser citada a perda de uma declaração abrangente do que é a disciplina, assim como de um “consenso” de seus fundamentos, de seus princípios já validados. Isto acarretaria o desaparecimento de uma plataforma comum a partir da qual os professores podem fazer suas próprias e mais sofisticadas observações. Em suma, sem o livro didático não se teria, na verdade, uma “segunda voz” no curso, disponível “24 horas por dia, 365 dias por ano”, num formato de acesso flexível (poder-se-ia dizer “randômico”) que possibilita que cada aluno o leia em seu próprio ritmo, independente de seus conhecimentos e formação anteriores. Banir o livro didático significaria, por último, a eliminação de uma lembrança da odisséia do aluno naquela disciplina, com seus grifos, marcas de seu estudo e comentários ao longo do texto.

2.6 Principais críticas e limitações associadas ao livro didático

Conquanto tenha sido apresentada na seção anterior a importância do livro didático para o processo de ensino-aprendizagem, o livro didático é alvo de severas críticas, dos mais diversos tipos.

Uma das principais limitações apontadas, conforme salientado por vários autores, como Brown, Lewis e Harclerod (1959, p. 81, 99), Freitag, Motta e Costa (1987, p. 93), G. Johnson (1990, p. 8-9), Lamie (1999) e Roger (1987), resulta da *falta de uma postura proativa em seu uso*, que o afigura como uma verdadeira camisa de força.

Outrossim, pode-se dizer que há a inversão do jogo: em vez de o livro ser escolhido de forma a satisfazer os objetivos propostos pelo currículo da disciplina, o texto selecionado torna-se facilmente o *próprio currículo*, a "autoridade", o "padrão de excelência a ser adotado na aula", um déspota³⁵.

Assim, é utilizado como a única fonte de conteúdo por muitos professores, não havendo o cuidado de aproveitar as informações que nele estão contidas para desenvolver conceitos, ilustrações, exemplos e trazer teorias que fazem parte do contexto dos alunos. É o livro quem acaba determinando, nesses casos, desde a ordem de apresentação dos assuntos do curso (a seqüência a ser seguida) até a avaliação dos alunos.

Esta controversa relação entre livro didático e currículo é uma questão que, embora antiga, ainda fomenta caloroso debate. Conforme visto anteriormente na seção sobre sua definição³⁶, já em 1961 Fleury alertou que o livro didático deve ser visto como uma sugestão e não como uma receita. Três anos depois, Jovanovich (p. 56 apud HILTON 1969, p. 1470), corroborado mais recentemente por Wilson (1987, p. 221), sinalizou a intrincada relação que existia entre ambos, em que os livros fazem os cursos da mesma forma que os cursos fazem os livros: as instituições educacionais definem seus currículos, escolhendo um padrão para seus cursos. Este padrão é, então, seguido pelos livros publicados pelas editoras, que colocam no mercado os livros que serão adotados pelas instituições educacionais. Assim, o ciclo se

³⁵ Segundo Ellington e Race (1993, p. 13), o primeiro passo em qualquer planejamento sistemático, seja ele de um curso ou de um currículo, é determinar de forma clara quais são os objetivos ou resultados de aprendizagem que são almejados. Só depois de estabelecidos estes objetivos é que devem ser examinadas as diversas opções de métodos instrucionais e situações de aprendizagem.

³⁶ Ver Seção 2.4 Definição e principais funções, na página 45.

repete, fazendo com que, por meio dos livros didáticos que publicam, os editores acabem muitas vezes moldando por completo alguns cursos.

Robie (1991), assim como Lyons (2001), também questiona a *arbitrariedade* com que alguns dos temas são apresentados, muitas vezes não seguindo uma *ordem lógica de começo, meio e fim* e juntando num mesmo bloco informações desconexas. O autor do livro, assim, acaba impondo, muitas vezes, seus valores e hábitos pessoais, pois não se preocupa em pesquisar a didática da disciplina e dos professores que a lecionam a fim de criar um padrão sólido (universal) para o aprendizado da matéria. Adicionalmente, muitos parecem estar mais interessados em enfatizar jargões, em demonstrar que contam sim com os conceitos centrais da disciplina, em vez de se dedicar a capturar o interesse dos alunos e facilitar sua aprendizagem. Preocupam-se com a cobertura do conteúdo básico da disciplina (com a adoção pelo professor), mas não com a pedagogia, com relacionar as teorias entre si, com amarrar os capítulos e seções, com obedecer a uma seqüência natural, mas planejada.

Assim, com base nesta preocupação com o conteúdo central da disciplina, um outro ponto crítico pode ser adicionado a esta lista: o fato de o livro didático oferecer *conteúdo pré-digerido*, conforme exaltam autores como Brown, Lewis e Harcleroad (1959, p. 99) e Alaíde Oliveira (1979). Todo o esforço que alunos e professores teriam já foi feito pelo livro: o nível de trabalho exigido é mínimo³⁷. Isso pode gerar acomodação e padronização, deixando-se de considerar características importantes dos alunos e do curso como um todo. Assim, ao se voltar cegamente à facilidade proporcionada pelo livro didático, o professor acaba deixando de lado uma postura mais crítica, a qual possibilitaria avaliar até que ponto o livro é de fato adequado aos propósitos do seu curso, e mais proativa, a qual, por sua vez, o incentivaria procurar outros recursos para complementar ou substituir o que for necessário.

O *formato enlatado* pode se converter num convite para professores e alunos se bitolarem, restringindo o raciocínio crítico, a organização mental pelo próprio leitor, o repensar e o debate sobre o que foi lido; enfim, subjugando as necessidades do aluno em favor das limitadas possibilidades do texto. Muitos culpam, entretanto, não apenas o livro e o professor, mas também a massificação do ensino e a desvalorização da profissão e da própria relação de ensino-aprendizagem pelo uso mecânico e não criativo que o docente faz do livro.

³⁷ Esta crítica, contudo, merece cuidado em virtude de não poder ser generalizada para todos os livros. Há também o oposto, num tipo de livro denominado por David Martin (1992, p. 124) de mínimo denominador comum: o conteúdo mínimo que o decoro (e muitas vezes as normas da instituição de ensino ou mesmo a lei educacional) permite, deixando-se o grosso do trabalho para o professor (que, caso queira, terá de completá-lo) e alunos. Seus pressupostos são pouca ou nenhuma habilidade e conhecimento anterior, além de falta de

De qualquer forma, é essencial que os professores se esforcem para atingir o balanço ideal entre os dois extremos — nem os a pleno descartar nem ser seus servos — e usem o livro didático como um instrumento que fornece um caminho organizado e baseado em objetivos (GARINGER, 2001).

Alguns livros também *ênfatizam sobremaneira o lado dos alunos*, o que limita e, muitas vezes, até mesmo deturpa a aprendizagem da disciplina. Com a ênfase no mercado, preocupando-se exageradamente com o que o tornará um *best-seller*³⁸, o livro passa a priorizar assuntos que os leitores acham interessantes em vez de temas que a academia e o mercado julgam importantes (BOER, 2000). Os assuntos abordados são em geral os tidos como "leves", de entendimento é fácil, de aplicação prática direta (sem grandes esforços) ou cuja discussão esteja em voga. Hodges (2001) corrobora esse ponto de vista, apregoando que um outro indicador desse problema é que muitas editoras voltam-se mais para "agradar" a todos em seus livros do que para evitar erros (nos Estados Unidos, fatores secundários como ser politicamente correto ou censurar conteúdos que possam ofender algum grupo de *lobbying* empregam mais pessoas do que para a checagem da precisão dos conceitos, dados e fatos relatados nos livros). Na visão de algumas editoras, um livro chama mais atenção em virtude das vinhetas e terminologias que utiliza do que da acurácia do texto.

Além desse viés de difusão de prioridades por parte das editoras, os motivos que levam os autores a escreverem também podem prejudicar o resultado final. Com base em uma pesquisa publicada na *Publishing Directions* em 1992 (apud PAYNE; GALLAHUE, 1994), logo atrás da remuneração financeira (o primeiro classificado disparado) e da criação de um meio de ensino aprimorado, o terceiro principal motivador que levava um professor a escrever um livro é a necessidade de aumentar o reconhecimento pessoal entre os colegas. Contudo, à medida que motivos pessoais sobrepujam os demais, inclusive os voltados à aprendizagem da disciplina, o resultado é em geral aquém do esperado, prejudicando principalmente os alunos. O provocante trecho a seguir encerra esta seção, ilustrando, para o caso dos livros didáticos de economia, como esse tipo de ênfase pode ser prejudicial:

Sem embargo dos críticos do viés ideológico dos livros didáticos [...] procurarem por evidências de uma visão oblíqua e corrompida, é menos a substância da própria teoria que serve para reforçar as interpretações convencionais que são favoráveis à elite empresarial do que as práticas discursivas dos textos. Uma análise dos 10

interesse por parte do leitor e maximização do uso de recursos gráficos chamativos e da "leveza", com pouca ênfase em poucos assuntos (pouco de pouco).

³⁸ Conforme Meksenas (1992), que entrevistou autores e editores sobre a produção do livro didático, ao escreverem seus livros, alguns autores repetem os modelos das obras bem-sucedidas, subordinando-se aos padrões do mercado e seguindo as fórmulas por ele já consagradas.

livros-texto mais vendidos de princípios de economia [nos Estados Unidos], que [lá] são responsáveis por bem mais da metade do mercado, sugere que a transição dos livros didáticos de trabalhos acadêmicos (proporcionando prioritariamente *status* profissional para o autor) para *commodities* (proporcionando prioritariamente *dinheiro* para o autor) pode ser a principal responsável pelo desencaixe paradoxal entre retórica e teoria. Uma comparação entre os velhos textos e os novos textos mostra várias das mudanças que caracterizam os novos textos. Cada uma dessas mudanças conta para um dos aspectos da imitação dos livros didáticos da linguagem da propaganda, apelando diretamente para os leitores e lembrando-os de que se manter atualizado requer ter uma nova e melhorada edição do texto (GEORGE, 1990, grifo nosso, tradução nossa).

2.6.1 Sumariando as críticas ao livro didático: considerações finais

De forma didática e baseada em Robie (1991, p. 2), podem-se reunir os principais pontos negativos apresentados em quatro grandes grupos: menção, nivelamento por baixo³⁹, homogeneização e "shilling". Menção e nivelamento por baixo são assuntos inter-relacionados. Enquanto menção corresponde à necessidade de cobrir as bases, de trazer tudo o que é tido como essencial ou importante, numa atitude que acaba por mencionar cada princípio que possa já ter sido ouvido por usuários em potencial do livro didático, nivelamento por baixo refere-se à tentativa de cobrir tanta informação que isso acaba sendo feito de forma superficial, ou seja, ao procurar trazer tudo sobre tudo o leitor acaba não se aprofundando em nenhum tópico. A homogeneização envolve evitar conteúdos controversos pelo medo da crítica ou da polêmica que pode suscitar ou para não desagradar o público-alvo e perder leitores. Shilling diz respeito à obsolescência planejada dos livros didáticos, com seu ciclo de novas edições previamente definido, em que cada uma dessas novas edições de um livro didático acaba por apresentar poucas mudanças significativas, não trazendo grandes novidades para alunos e professores.

Mesmo com todas essas críticas, reconhecer os problemas dos livros didáticos disponíveis para uma dada disciplina, comparar as obras e escolher a melhor é uma tarefa extremamente complexa e desafiadora. Ela requer que o professor tenha tempo e interesse para avaliar, selecionar e usar corretamente os livros e que se sinta co-responsável pela qualidade do livro que ele adota. Urge admitir que por melhor que seja um livro didático e o processo de escolha pelo qual passou, ele sempre apresentará limitações. Conforme dão a conhecer Brown e Shane (1951, p. 11 apud PFROMM NETO; ROSAMILHA; DIB, 1974, p.

28), é comum o livro didático receber a culpa pela não aprendizagem do aluno, pelas deficiências do professor, pelo ensino mal feito, em vez de se procurar examinar as verdadeiras causas do problema. Esta é a mesma opinião de Zilberman, para a qual a trajetória do livro didático em nosso país reproduz as danosas conseqüências de um conhecido enredo: o Brasil carece de instituições educacionais qualificadas e os professores de formação adequada e boa remuneração⁴⁰. Destarte, as diversas circunstâncias negativas da educação brasileira "empurram" os professores a um uso inocente do livro, que funciona, amiúde, como "um substituto do ato pedagógico". Ezequiel Theodoro da Silva da Faculdade de Educação da Unicamp explica que:

Sem tempo para ler, pesquisar e atualizar-se, com um número muito grande de aulas por dia, sem muito parâmetro para analisar os conteúdos de ensino, com muitas turmas para atender, sem motivação ou entusiasmo para sair da rotina, com as editoras lhe facilitando as coisas, ao professor restava apenas seguir mecanicamente as lições inscritas nos livros didáticos... Entrar na sala de aula, fazer a chamada (se possível, demorando bastante), [...], dar um ou dois exemplos no quadro (quando houvesse necessidade, é claro), observar a elaboração dos exercícios, ditar as respostas colocadas no manual do professor e dizer até amanhã — eis aí, mais ou menos, a alquimia de uma aula... (SILVA apud MOLINA, 1987, p. 9-10).

Vale lembrar a discussão final da seção anterior de que, não obstante as críticas relatadas com relação ao livro didático (baseadas em suas limitações reais e em outras a ele emprestadas), incontestavelmente descartá-lo não resulta num bom ensino; ao contrário: acarretaria em seu desmoronamento. Ademais, baseando-se em Herlihy (1992, p. 11) e no tipo de apreciação exposto acima, pode-se concluir que esses assuntos controversos se referem mais à forma e substância do que à existência do livro didático em si: Pode-se ir além, mostrando-se inclusive que, às vezes, o problema não está apenas no livro, mas em quem o bombardeia. Consoante Biemer (1992, p. 18), muitos dos críticos desse compêndio parecem não ter noção da sua própria carência de conhecimento de como ele deve ser usado: sem embargo de seu papel preponderante, o livro didático é apenas um dos muitos recursos que podem ser utilizados nos cursos e não foi planejado para ser independente dos demais, para ser lido de forma isolada.

³⁹ Tradução adaptada da expressão *dumbing down*, cujo termo *dumb* originariamente tem o duplo sentido de mudo ou idiota. Herlihy (1992, p. 15) explica que o termo foi cunhado pelo secretário da Educação dos Estados Unidos Bell, para ilustrar a decadência dos livros didáticos ao longo dos últimos anos.

⁴⁰ Para essa autora, é fundamental: (i) que a instituição de ensino seja "atuante", isto é, que ela valorize a educação como "fator de ingresso" na sociedade e propulsora do desenvolvimento pessoal; (ii) que a linguagem escrita e, portanto, os livros didáticos sejam valorizados — eles deveriam ser considerados como um "bem", como uma "propriedade que atesta a existência de outras propriedades (talvez não seja um acaso que se assegure a propriedade por intermédio de uma escritura, que o dinheiro circule como papel e se traduza em investimentos — letras)" e (iii) que se julgue a indústria do livro, a edição de textos escritos, como um negócio lucrativo, algo que valha à pena investir.

Alicerçando-se nesses autores, pode-se sugerir que uma das principais razões de ser tão alvejado é justamente pela grande influência que o livro didático exerce e continuará a exercer na educação. Em outras palavras, seu lugar de destaque implica que se questione sua função, mostrando pontos nos quais ele deveria ser aprimorado ou, então, cujo uso de outro meio instrucional proveria melhores resultados. Enfim, pode-se verificar que embora muitas das críticas sejam verdadeiras, existindo limitações para as quais o livro didático não possui respostas, não há como negar sua importância, histórica, corrente e, muito provavelmente, futura, no processo de ensino-aprendizagem. Quiçá se ele não tivesse um papel tão fundamental no campo da educação, as críticas seriam bem menos ácidas...

2.7 Breve descrição dos *stakeholders* do livro didático

Adaptando a definição de Gilbert A. Churchill Jr. e J. Paul Peter (2000, p. 13) para o contexto deste trabalho, *stakeholder* pode ser definido como os indivíduos ou grupos que possuem interesse nas conseqüências das decisões relativas a um dado tema ou objeto e que, assim, as influenciam ao mesmo tempo que são por elas influenciados. Dessa forma, o *stakeholder* corresponde a um conceito muito mais amplo do que o de considerar apenas os clientes do livro didático. Conquanto também os contemple, estudar os *stakeholders* mostra que não foram esquecidas as obrigações e relações importantes do objeto em questão com os vários públicos a ele ligados.

A quantidade de *stakeholders* do livro didático é enorme, envolvendo os concorrentes, fornecedores, órgãos do governo, funcionários, comunidades locais, grupos de pressão, financiadores. Contudo, quatro deles receberão maior atenção neste trabalho devido à influência mais direta e constante que exercem: as editoras (que produzem os livros), os livreiros e distribuidores (que os fazem chegar até seu público), os autores (que os escrevem), os professores (que os escolhem e indicam) e os alunos (que os utilizam):

O livro didático não pode ser discutido de forma autônoma — ele não existe sozinho. O livro didático é produzido por editores, elaborados por autores, utilizado por professores e alunos, existindo, portanto, em relação concreta no contexto de contradições e conflitos da sociedade onde ele é produzido (JUREMA, 1988, p. 9).

As seções a seguir trazem um pouco do contexto de cada um destes *stakeholders*.

2.7.1 As editoras

As editoras possuem um importante papel no que se refere ao livro didático⁴¹. Chartier (1998) é categórico ao afirmar que “tudo gira em torno deste empreendedor singular que se vê também com um intelectual e cuja atividade se faz em igualdade com a dos autores”. As atividades por ela exercidas são amplas, partindo da concepção da obra até sua distribuição para alunos e professores e envolvendo diversos tipos de profissionais, como ilustradores, revisores técnicos, preparadores de originais, diagramadores, capistas, assessores de imprensa:

As editoras, enfim, são as responsáveis pelas escolhas a serem feitas: o quê, quando e o quanto editar. Tais escolhas, obviamente, levam em conta o mercado consumidor, o que inclui, em grande medida, fatores de natureza econômico-financeira: questões como tempo levado para comercializar um livro-produto, riscos de encalhe, disponibilidade de capital para investir a longo prazo etc. (ALCÂNTARA, 2001)

Assim, a influência da editora é tamanha que até mesmo o projeto de um livro didático pode ser por ela elaborado: por exemplo, o editor⁴² sente uma lacuna no mercado, usa-se de pesquisas, de seu *feeling* e de *feedbacks* (como os trazidos pelos divulgadores quando em contato com os professores) e sai à procura de um futuro autor que tenha o perfil que ele imagina ser necessário. Demais disso, todos os originais trazidos para as editoras para publicação passam pelo crivo do editor, que estuda a viabilidade para sua publicação, o público-alvo, determina, entre outros, o formato, o tamanho e o preço (buscando o equilíbrio entre os custos incorridos, os concorrentes e o valor percebido), enfim, influencia (em maior ou menor grau) o conteúdo em si e as demais variáveis ligadas ao livro. Como provoca Lins, em seu papel "vagamente corruptor", o editor incentiva o autor, troca idéias e oferece apoio,

⁴¹ Para conhecer a opinião dos editores (não incluída neste trabalho), há, mais uma vez, esparsa literatura disponível. Entre os poucos livros existentes, destacam-se o recente *O Negócio do Livro*, do aclamado editor norte-americano Jason Epstein, *Memória de Editor*, do mesmo ano, com dois editores brasileiros: Salim Miguel (da Editora da UFSC) e Eglê Malheiros, do projeto Memória do Livro, *Editando o Editor*, coleção da ECA-USP, que traz entrevistas com editores como Jacó Guinsburg, da Perspectiva, Flávio Aderaldo, da Hucitec, Ênio Silveira, da Civilização Brasileira, Arlindo Pinto de Souza, da Luzeiro, e de Jorge Zahar, da Zahar Editores. Mais antigos, mas também proporcionando esta visão do editor são *A barca de Gleyre*, de Monteiro Lobato, *Um certo Henrique Bertaso*, de Érico Veríssimo, sobre seu patrão na Editora Globo, e *Livro sobre livros*, de Nelson Palma Travassos. Para mais informações sobre estas obras, ver a resenha de Aníbal Bragança, *O difícil ofício de editar livros* (2002).

⁴² O conceito de editor em português é difuso, diferentemente do inglês no qual há duas palavras diferentes de acordo com seu significado. O termo existente no idioma inglês é "publisher", que corresponde à pessoa responsável por todos os processos que culminam no lançamento de um livro numa casa editorial. "Editor" tem significado diverso: é a pessoa que organiza uma obra, ou como explica Araújo (1986, p. 36): aquele que seleciona, normaliza, revisa e supervisiona os originais de um livro para publicação e, às vezes, também prefacia e anota o texto de um autor.

ao mesmo tempo que o cobra quanto ao prazo, à qualidade, aos recursos para os alunos e professores, à adequação ao mercado.

A casa editorial é, inclusive, um indicativo da qualidade do livro e, por consequência, uma variável levada em consideração pelo professor no momento de escolha da obra a ser utilizada com seus alunos. De acordo com a linha editorial adotada (os livros que publica, a reputação dos autores) e com o cuidado gráfico (como impressão, projeto, papel, capa) e com o conteúdo (tradução, revisão, acurácia dos conceitos) que toma, a editora possui uma dada imagem atribuídas pelos professores, alunos e leitores em geral.

São poucos os livros didáticos bem-sucedidos hoje publicados sem uma editora por trás. Além de se preocupar com a qualidade do livro, uma boa editora é igualmente responsável por divulgar a obra — principalmente para os professores (em geral, pela visita de um divulgador especializado e envio de exemplares gratuitos e materiais promocionais) —, por fazer chegar o livro nos pontos de venda (num país com a extensão do Brasil e com redes de livrarias cada vez maiores, contar com uma editora com poder de barganha pode fazer toda a diferença), por controlar os estoques, por gerenciar novas tiragens e edições da obra.

Voltando-se um pouco para a estrutura típica de uma editora de livros didáticos, pode-se notar que esta foi durante muitas décadas uma empresa familiar. Muitas das editoras brasileiras começaram pequenas e com administração pouco profissionalizada. Ao crescerem (principalmente pela explosão do número de estudantes no Brasil: a área de Administração foi uma das que viu mais turmas e instituições de ensino serem abertas, sendo hoje uma das que mais alunos tem⁴³), o comando foi perdendo sua gestão amadora, que, de um lado, implicava relações patriarcais, critérios subjetivos e desordenados de seleção dos originais, limitações orçamentárias e estratégias, mas, do outro lado, era extremamente apaixonada e repleta de arroubos visionários, além de apurado instinto literário.

Em paralelo, o mercado de livros foi diretamente influenciado pela globalização. Acompanhando a tendência de fusões de outros setores da economia, foram freqüentes as aquisições, *joint ventures* e investimentos do capital estrangeiro na área editorial brasileira. Pegando-se apenas o caso das editoras que publicam livros didáticos de marketing, vê-se que esta onda de aquisições também tem sido pautada pela internacionalização das editoras brasileiras: a editora Makron foi comprada pela norte-americana Pearson, a Pioneira pela canadense Thomson Learning e a Campus pertence ao Grupo holandês Elsevier

⁴³ Ver dados sobre a expansão do curso de Administração na Seção 3.1 Histórico.

(ALCÂNTARA, 2001). Mundial, esta tendência acarretou, nos Estados Unidos, por exemplo, que cinco grupos passassem a controlar 80% do mercado, ao passo que na França, somente dois grupos (Hachette e Havas) detêm a metade dos livros em papel (LAPOUGE; MOURA, 2001).

A indústria editorial brasileira ainda é considerada pequena, sobretudo se comparada com outros países: seus números são, por exemplo, cerca de dez vezes menores que os americanos. As tiragens são igualmente reduzidas, assim como os adiantamentos autorais e o investimento geral no projeto. São privilegiados os livros que chegam a uma segunda tiragem ou edição (GRAIEB, 1998). Na área de Marketing, assim como na maioria dos cursos universitários, um dos grandes vilões para tal é o baixo poder aquisitivo do aluno aliado à cultura da fotocópia. Dados de 2003 da ABDR estimam que a indústria editorial deixa de produzir cerca de 10 milhões de livros por ano com a pirataria. O número de páginas copiadas anualmente apenas no Estado de São Paulo está na ordem de 226 milhões (para as quais é zero o pagamento de direitos autorais e do trabalho da editora), o que projetando para todo o Brasil daria cerca de dois bilhões de páginas. Não sendo objetivo deste trabalho aprofundar este tema somado ao fato de que ele ainda voltará a ser abordado na Seção 4.2.6 (na página 151), o trecho a seguir consegue resumir em poucas e sábias palavras as nocivas conseqüências deste ato de vandalismo com a cultura, autores e demais promotores do saber:

Esquecidos que o crime de violação de direitos autorais dá prejuízo de R\$ 350 milhões às editoras, continuamos lenientes (e coniventes) com esse delito contra os livros, esses objetos que, paradoxalmente, nos permitem enxergar melhor a própria dinâmica de um sistema que, como estudantes e professores, queremos melhorar.

Em qualquer caso, a notícia apenas indica como estamos longe da valorização do livro (e de outros produtos culturais), bem como da sua percepção dentro dos sistemas educacionais. Para nós, a educação, e sobretudo a educação superior, continua — com as exclusões de rotina — a ser lida como um adorno e como um instrumento para aprender as "facilidades", as "benesses" e as "vantagens" que são o apanágio de quem é "vencedor" no Brasil (DAMATTA, 2003).

2.7.2 Livreiros e distribuidores

Nesta categoria, estão agrupados todos os agentes responsáveis por fazerem com que o livro chegue ou esteja à disposição dos compradores, que, neste caso, são sobretudo os alunos.

Excluindo-se o caso da venda direta das editoras para o consumidor (potencializada pelo crescimento da Internet) e para o governo (que conta com uma sistemática própria, sendo pouco comum no ensino superior), a venda pode se dar para os (i) livreiros — representados pelas livrarias dentro das instituições de ensino, próximas a elas ou em localizações

estratégicas (como em centros comerciais e *shopping centers*, com destaque para as *megastores*: as grandes livrarias, que agregam outros serviços e produtos, além de espaços para leitura e café) e para os (ii) atacadistas ou distribuidores, como também são conhecidos.

Muitas vezes, estes *stakeholders* não recebem a devida importância pela literatura sobre o livro didático, sendo comum encontrar a visão de que são simples intermediários ou até mesmo “atravessadores”. Contudo, de nada adianta um professor adotar um livro de qualidade exemplar, se este não for encontrado pelos alunos. Outros autores da área vão mais longe ao sugerirem que representantes usam, algumas vezes, de sua habilidade de vendas, de técnicas de neurolingüística, de um “jeitinho especial” para convencer o leitor a se decidir pela obra. Que os professores podem ser sugestionados por representantes envolventes e insistentes...

Esta argumentação merece grande cuidado em sua análise. Primeiro, porque, na área de livros didáticos, não se deve confundir os funcionários dos livreiros e revendedores — cujo intuito é, de modo geral, “vender” o livro tanto para o professor como para o aluno — com os *divulgadores* — funcionários das editoras, cuja proposta é trabalhar quase que exclusivamente junto ao *professor* para que a obra seja adotada. Seria como, na indústria farmacêutica, confundir o propagandista — funcionário dos laboratórios — com o farmacêutico ou com o balconista de uma farmácia — que trabalha para o ponto de venda. Segundo, conquanto reconheçam que não há uso de má-fé, que não se pretende enganar o consumidor, denota assim mesmo uma visão ultrapassada de marketing, de que a função das livrarias seria basicamente “empurrar” o livro para o leitor.

Além da distribuição num país do tamanho territorial do Brasil, os livreiros e distribuidores contam com elevada *expertise* na área, proporcionando produtos e serviços aos consumidores de livro além de se constituírem num termômetro do mercado. Pode-se, assim, questionar suas práticas, seu poder de barganha, mas não sua importância na cadeia.

2.7.3 Os autores

O autor, a “pessoa física criadora de obra literária, artística ou científica” (Lei nº 9.610, de 19.02.98, a lei de direitos autorais), alguém que detenha o conteúdo e esteja disposto a escrever, é a razão de ser de um livro e, portanto, de uma editora.

Há diversos tipos de autores, com semelhante diversidade quanto ao objetivo que os levam a escrever, o tipo de formação, o estilo de escrever... Há os estrangeiros, que são

traduzidos no Brasil por meio de contrato por tempo determinado com a editora original, e os nacionais. Eles podem ser vários, geralmente coordenados por um ou mais organizador, ou uma única pessoa responsável por toda a obra. Podem advir do meio profissional, não tendo experiência acadêmica, ou podem ser professores, em busca de tornar público o que já têm usado em sala de aula e julgam haver carência no mercado.

Sua importância é tal que, mesmo com a influência dos demais *stakeholders*, no final é o autor (ou os autores, conforme o caso) quem define muito do que o livro é. Em seu trabalho isolado, mesclando prazer e angústia, perfeccionismo e prazos a serem cumpridos, ideais e exigências do mercado, o autor continuamente se questiona: Como começar? Que palavras usar? Como tornar o texto claro? Como encaixar as informações? Que ordem seguir? O que deixar de lado? O que enfatizar? Como saber que o texto está bom?

O autor é, do mesmo modo, um indicador da qualidade de um livro didático. Muitos professores formam a imagem do livro por meio da análise do currículo do autor: se ele tem experiência didática, o tipo e qualidade de sua formação (titulação de ponta, atualizada, em que lugar), se a instituição de ensino em que leciona é de qualidade reconhecida, sua produção acadêmica (artigos, participações em congressos nacionais e internacionais, outros livros publicados).

No Brasil, historicamente, os principais autores da área de marketing advêm de instituições renomadas e têm extensa experiência docente, que agem como um selo de qualidade para o conteúdo que produzem: por exemplo, dentre os mais adotados, Raimar Richers e Marcos Cobra são da Fundação Getulio Vargas, Fauze Mattar, da Universidade de São Paulo e Alexandre L. Las Casas, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), instituições estas que possuem diversos outros livros de destaque na área.

Todavia, faz-se necessário aqui um alerta. Conquanto conhecer a autoria da obra seja importante, tomar uma decisão baseando-se tão-somente na reputação do autor é um grande equívoco. Um pós-doutorado no exterior ou trabalhar numa instituição de renome não são garantias de que o autor saiba como escrever um bom livro didático, que consiga transmitir o conteúdo por escrito de forma a facilitar o entendimento do aluno, que escolha corretamente os assuntos e o tipo de abordagem.

Outra consequência da uma escolha ruim de autor é o caso do acadêmico que possui todas as ferramentas para escrever um bom livro, mas seu objetivo principal é a auto-satisfação. Como David Martin (1992, p. 124) completa, este tipo de autor visa o próprio ego; seu público-alvo corresponde a ele mesmo e a seus colegas. O objetivo é mostrar a própria

capacidade, impressionando a academia. O conteúdo é consideravelmente avançado, num nível de texto elevado e bem acima das habilidades do estudante médio. Eles geralmente seguem um modo de apresentação único (por exemplo, modelamento matemático) e possuem um foco estreito do assunto, representando um paradigma particular dentro da disciplina.

2.7.4 Os professores

Os professores são *stakeholders* de suma importância para o livro didático por serem estes que avaliam as obras e escolhem as que serão utilizadas por seus alunos e de que forma isso se dará. Eles também têm grande influência na relação do estudante com o livro: qual sua percepção sobre o autor e suas escolhas, que capítulos serão lidos, com que ênfase, frequência e em que ordem. Além disso, no caso do livro didático de marketing, são os professores da disciplina que se transformarão em futuros autores. Em virtude da carência de bibliografia para uso em sala de aula, os professores universitários são impelidos a escrever seu próprio livro por sua atualização e conhecimento especializado tanto do conteúdo como do público-alvo (RIBEIRO, 2002, p. 18).

Avaliador, selecionador, orientador... os múltiplos papéis desempenhados pelo professor quanto ao livro didático podem ser resumidos, conforme Niskier (2003), num só: que o professor seja também e, antes de tudo, um *leitor*. Desse modo, tem-se um tripé no qual cada um dos elementos está fortemente relacionado aos outros dois: a efetividade com que o professor faz uso do livro passa pela efetividade com que o aluno usa este livro e, por consequência, define a própria efetividade de um livro didático (OLIVEIRA, J. B., 1983, p. 32). Invertendo-se a ordem, os resultados do livro didático (ou seja, a avaliação que se faz acerca de uma obra) dependerão dos resultados proporcionados pelo professor que o adota e estes dos resultados obtidos pelos alunos que o utilizam

Assim, grande parte dos defeitos que muitos costumam atribuir exclusivamente ao livro didático é, em geral, reflexo do contexto no qual se insere o professor (valorização dada à carreira, condições de trabalho, salários etc.). Ademais, analogamente à influência do professor no curso, características intrínsecas como estilo pessoal do docente, formação, motivação, experiência, idade, entre outras, também influem na escolha, avaliação e uso de um livro didático. Benbunan-Fich et al. (2001), Rotfeld (1996, p. 4) e Honeycutt Jr. (1998) citam o caso do professor novato da área de marketing, com sua grande dependência do livro

didático para o planejamento e encaminhamento da disciplina: sem ou com experiência limitada, o livro didático passa a ser o alicerce do curso, pautando o conteúdo a ser dado e provendo-lhe maior segurança.

Com essa influência que o professor tem quanto à eficácia e eficiência do livro didático, uma atitude ruim sua para com o livro acarreta efeitos altamente nocivos em todos os envolvidos. Infelizmente, isto é comum na realidade brasileira, conforme autores como Alaíde Oliveira (1986) e João Batista Araújo Oliveira (1983) apontam: os professores, em geral, não valorizam o livro didático nem estimulam sua aquisição ou uso. No ensino superior, por exemplo, um costume dos professores denuncia bem a depreciada imagem que o livro didático possui: a pasta da disciplina na seção de cópias. Ilegal e uma afronta ao livro didático, aos direitos autorais, ao trabalho de diversos profissionais envolvidos com o livro e, sobretudo, à divulgação de novos conhecimentos por meio do livro, esta pasta chega a disponibilizar para o aluno um livro inteiro para ser xerocado. Na sua versão mais comum, traz apenas os capítulos que serão usados durante o curso ou, então, uma apostila, que age como substituto do livro. Este hábito está tão difundido no Brasil, que, segundo pesquisa feita pela ABDR em 2003, a cópia corresponderia a 76% dos "livros" utilizados. Uma prática que ilustra a cultura imediatista e descartável (depois de terminado o curso, os textos copiados são geralmente jogados fora). Uma cultura de fragmento, mosaico e *pot-pourri*. Da bricolagem (TELES In: OLINTO, 2002, p. 33 apud PAVÃO, 2002). Em vez de o professor incentivar o aluno ler o todo, ir às bibliotecas, sebos e livrarias, pesquisar, guardar e ter contato original com o livro, ele apenas seleciona recortes do que julga ser o fundamental (ou mínimo) que o aluno deve ler.

2.7.5 Os alunos

O forte crescimento na demanda por educação em todos os níveis tem reduzido o déficit educacional brasileiro e proporcionado um número cada vez maior de alunos, que segundo o MEC (2001) já ultrapassou os 54 milhões.

Os alunos são os usuários finais do livro, os que farão de suas páginas fonte importante de sua aprendizagem na disciplina. É para ele que os autores escrevem, as editoras editam, os professores escolhem o melhor texto e usam-no como instrumento de ensino, os livreiros e distribuidores disponibilizam os livros no ponto de venda.

Infelizmente, o nível dos alunos brasileiro de Administração vem seguindo o caminho inverso da abertura de cursos na área. Com cada vez mais vagas disponíveis, o filtro do vestibular (quando este existe) está cada vez mais largo⁴⁴. Além de uma formação deficiente nos ensinamentos fundamental e médio que se refletirá no ensino superior, na verdade, muitos dos alunos têm de trabalhar para pagar a faculdade, para se sustentar, sobrando pouco tempo para os estudos, pouco dinheiro (ou falta de prioridade) para adquirir os livros, pouca vontade para ler o livro didático.

Não se pode dizer, contudo, que esta falha na formação é exclusividade do Brasil ou dos países subdesenvolvidos. Segundo pesquisa feita por Budden (1985), até mesmo nos Estados Unidos, terra dos principais livros didáticos de marketing estudados no Brasil, os professores da cadeira percebiam os estudantes da área como inadequadamente preparados para efetivamente prosseguir no currículo de marketing. Um outro levantamento, apresentado na U.S. News & World Report, mostrou que mais da metade dos graduandos norte-americanos entrevistados em cursos superiores e de pós-graduação daquele país tinha dificuldade em ler um horário de ônibus ou entender o quanto de mudança eles deveriam passar em suas vidas, além de não deterem as habilidades suficientes para escrever, falar, raciocinar e se inter-relacionar com outros, da forma necessária para se manterem em seus empregos (REMYINGTON et al., 2000). Jean Ciborowski (1992, p. 45) cita vários outros estudos que demonstram as dificuldades de aprendizagem e leitura que acompanham os estudantes durante sua juventude e, depois, por toda a vida adulta e cujos efeitos causam desempenho acadêmico insuficiente, frustrações, falta de confiança, baixa auto-estima, medo de se arriscar ou de procurar sanar o problema. De mais a mais, de acordo com Friedlan (1995), há várias outras pesquisas nos Estados Unidos que relatam as deficiências dos alunos de Administração em habilidades de comunicação (ALBIN; CROCKETT, 1991; GRABLOWSKY, 1988; NELLERMORE, 1992; WINCH; WELLS, 1995, RAYMOND; MCNABB, 1993), comunicação com um gerente (STANFORD; MITCHELL; SCRIVEN, 1992), comunicação em pequenos grupos, habilidades interpessoais e outras habilidades críticas.

Entre as deficiências por parte dos alunos que atrapalham a eficácia de sua relação com o livro didático, merecem atenção as resultantes da própria estrutura do curso de marketing — muitas das quais se aplicam a vários outros cursos superiores. Aulas “em

⁴⁴ Gallon (1990) mostrou que o nível dos alunos que entram num curso é diretamente relacionado à qualidade de sua educação no programa.

massa”⁴⁵, como relata Rotfeld (1996, p. 4), prejudicam o aprendizado, o interesse e o próprio desenvolvimento dos alunos. No afã de aumentar seus lucros, muitas instituições de ensino superior particulares brasileiras inflam cada vez mais suas classes, prejudicando a eficácia do ensino pelo professor e, portanto, a aprendizagem de diversos (literalmente) alunos. Ademais, os estudantes universitários desenvolvem costumes de estudo ruins (como não valorizar o professor ou ter uma relação mais personalizada com ele, desenvolver atividades paralelas, dispersando sua atenção, e macetes para os trabalhos e provas finais do curso) nas cadeiras introdutórias de marketing, ministradas nessas supersessões com centenas de alunos, hábitos estes que depois os acompanham pelas disciplinas seguintes⁴⁶. Em outras palavras, a primeira disciplina da cadeira de marketing é fundamental para definir o interesse e o comportamento do aluno por todo o curso; deficiências aqui podem comprometer o resultado esperado não só em sua formação acadêmica como também em sua vida profissional.

Pesquisa divulgada em 2003 pela Associação Brasileira de Direitos Reprográficos (ABDR) com 1430 estudantes de 13 universidades mostrou que a metade dos alunos pesquisados lia cinco livros, no máximo, no semestre, sendo que apenas um terço desses livros era comprado (os outros dois terços eram resultantes de cópias ou empréstimos da biblioteca).

Esse mesmo estudo mostrou também como o aluno brasileiro não valoriza o hábito de ler nem o livro didático. Além da leitura pelos estudantes não chegar a um livro por mês, a esmagadora maioria (99% dos pesquisados) já fez uso ativa ou passivamente das cópias, ou seja, eles próprios as tirando (84% dos alunos tiram cópias da pasta dos professores), imprimindo ou recebendo-as de seus professores. Até mesmo as universidades de ponta, como USP, PUC-SP e EAESP-FGV, contam com posição de destaque quanto ao número de cópias ilegais, com as disciplinas líderes no ranking sendo as da área de Humanas.

2.8 Considerações finais do capítulo

Arnaldo Niskier, educador e membro da ABL, afirma que o papel da escola se agiganta diante da importância do livro e de sua leitura para a educação, sobretudo no âmbito

⁴⁵ Este ponto já foi levantado na página 56.

⁴⁶ Rotfeld (1996, p. 4) ressalta que não são apenas os cursos introdutórios que incham suas salas de estudantes. Em algumas escolas, até os cursos mais avançados são ministrados com uma grande quantidade de alunos por sessão.

do trabalho formal. O papel exercido pelo livro é tamanho que urge que ele receba posição privilegiada neste cenário, renovando-se constantemente, tanto no conteúdo como em sua prática.

Conquanto seu papel na educação seja enorme, o mesmo o é sua complexidade e a magnitude de indivíduos/agentes e processos envolvidos. Atentar para este fato ajuda a compreender por que, apesar de tão utilizado dentro e fora da sala de aula, este instrumento é alvo de tantas polêmicas.

O livro didático é concebido tendo em mente que o professor deve considerá-lo de boa qualidade a fim de decidir-se por sua adoção. Contudo, este mesmo livro deve, ao mesmo tempo, ser escrito tendo em vista o aluno, que é quem de fato o vai utilizar. Este livro tem ainda de ser suficientemente atraente (sobretudo em seu aspecto gráfico) para os livreiros, de modo a obter um lugar de destaque no ponto-de-venda ou, então, para simplesmente, lá estar para poder ser vendido. E assim sucessivamente: o livro também deve visar a academia, pois é dela que sairão novos autores. Com cada *stakeholder* possuindo expectativas e propósitos distintos, fica muito mais fácil entender o motivo pelo qual ele não a todos satisfaz.

Tornando ainda mais complexo o contexto do livro didático, tem-se que cada um desses *stakeholders* compõe-se (internamente) de grupos completamente distintos. Alunos do primeiro ano são diferentes dos que estão concluindo o curso; os de instituições de ensino superior com mensalidades elevadas são diversos das que possuem preços acessíveis assim como também o são com relação às universidades públicas.

Adicionalmente, é deveras simples, mas importante, a constatação de que o livro didático não é — e não deve ser — o senhor absoluto do ensino e da aprendizagem. Em contraste, ele deve ser visto como apenas mais um meio instrucional, que, em conjunto com outros recursos, proverão o que professores e alunos precisam. Ou como afirmam Bregunci e Silva (2002), no conjunto dessas intenções e contradições, a certeza maior é a de que o livro didático constitui-se num instrumento auxiliar e não num instrumento *exclusivo* ou *excludente*.

A educação é um tema tão rico e complexo, que todas as variáveis nela envolvidas assumem semelhante aspecto e são profundamente inter-relacionadas. Assim o é o livro didático: ele é influenciado pelos cursos do qual faz parte da mesma forma que também influencia a concepção do que nele será lecionado. Um livro é concebido tendo como base um dado currículo básico, um curso tido como padrão. Contudo, este mesmo curso é planejado de

forma a seguir um livro didático. O mesmo ocorre com provas como o Exame Nacional de Curso: para que os alunos possam se preparar para o teste, é preciso que as questões estejam apoiadas numa bibliografia básica, ao mesmo tempo que, para que um livro faça parte desta listagem, ele terá de seguir o que é pedido no exame. Deste contexto, surgem a padronização e várias outras questões discutidas neste trabalho. Se um livro fugir muito do “currículo típico” da disciplina, de um curso padrão ou do que é pedido em provas ou na prática, poderá ser marginalizado e ter seu uso evitado.

O livro didático reflete, enfim, a educação e a sociedade em que está inserido. Uma sociedade na qual se lê pouco, valoriza-se a cultura do imediatismo, do entretenimento, da imagem, do fácil, o ter em detrimento do saber, o parecer no lugar do ser de fato. Estes valores repercutem na universidade, nos alunos que nela adentram, nos professores que passam sua visão de mundo para os alunos. A crítica não se pode ater apenas ao livro didático, esquecendo-se de todo o resto, do contexto do aluno, do professor, da instituição de ensino, do autor, da editora. Ou apoiando-se nas palavras de J. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 29) para concluir, toda a análise e a crítica acerca do livro didático devem, de uma forma ou de outra, supor a análise e crítica acerca da própria *instituição de ensino*, da filosofia nela incorporada, o que, em última instância, significa a análise e a crítica da própria *sociedade*.

CAPÍTULO 3: O LIVRO DIDÁTICO DE MARKETING

3.1 Histórico

3.1.1 Introdução

A história do livro de marketing no Brasil está inter-relacionada com a própria evolução do curso de Administração. Os primeiros cursos de Administração, de longa duração e de nível superior, surgiram nos Estados Unidos a partir de 1887, espalhando-se num curto espaço de tempo para mais de 150 instituições de ensino (LEME, 1960 apud TREVISAN, 1977, p. 5-8). No Brasil, o curso de Administração, da qual a cadeira de marketing faz parte, tomaria corpo apenas em 1941, com a fundação da primeira escola de Administração — a Esan —, inspirada, mais uma vez, numa escola dos Estados Unidos — a de Harvard.

Com a área de marketing, por conseguinte, também não foi dessemelhante. Sua origem como campo de estudo (o primeiro curso de Marketing data de 1904) e seus principais desenvolvimentos desde aquela época até os dias atuais remontam mais uma vez aos Estados Unidos (J. SILVA, 1977, p. 19; RICHERS, 1972, p. 18), provavelmente em virtude de sua liderança econômica, política e até mesmo cultural:

Somente no século passado, constatou-se a necessidade do Marketing... tanto que ele foi criado. Onde? No coração do capitalismo, nos EUA, na década de 40. E de lá para cá, ninguém conseguiu fazer mais sucesso do que eles, os americanos, pelo menos nessa área (COBRA, 2003b, p. XIX).

O primeiro livro de Marketing, também norte-americano, foi escrito em 1910, conforme aponta Guerreiro (In: ARANTES et al., 1974, p. 13). O papel dos Estados Unidos como principal influenciador da disciplina e dos livros adotados no Brasil perdurou ao longo dos tempos, com as principais obras no Brasil atualmente tendo ainda tal procedência. Até hoje o livro didático mais adotado no Brasil é de um autor estadunidense assim como há outras dezenas de obras originadas nos Estados Unidos que são utilizadas em toda a cadeira de marketing e nas demais disciplinas que compõem o curso de Administração.

Em sua introdução no Brasil, o marketing passou ainda por outros tipos de provações. Como explica Dilson Gabriel dos Santos, no prefácio do livro de Marcos Cobra, Administração de Marketing no Brasil (2003, p. XVII), era tamanha a dificuldade de situar o

marketing, que não havia consenso nem com relação a como ele deveria se chamar. Na Universidade de São Paulo, por exemplo, uma das pioneiras em oferecer a cadeira juntamente com a EAESP-FGV, a disciplina foi chamada de Técnica Comercial (nome que também foi adotado depois por alguns livros da época, sendo que ainda se encontram hoje obras com este título), o que claramente não conseguia expressar "a riqueza de conteúdo que encerra a palavra marketing". Adicionalmente, o primeiro currículo mínimo para o curso de graduação em Administração no Brasil, regulamentado pela Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961, não especificava o marketing em seu rol de matérias, apresentando apenas a opção de cursar Administração de Vendas (juntamente com a Administração de Produção ou Direito Administrativo), de acordo com a escolha do aluno.

Historicamente, a carência de bibliografia para a área de marketing sempre foi muito grande. Até algumas décadas atrás, eram poucos os livros disponíveis e sua qualidade também era baixa, com projetos gráficos mal-cuidados, traduções ruins e revisões falhas. Pesquisa realizada em 1977 por Trevisan com 334 dos 363 bacharéis formados em Administração entre 1964 e 1974 em uma das pioneiras e melhores faculdades do país, a da Universidade de São Paulo, mostrou a bibliografia existente em português, bastante deficiente, como o sétimo aspecto apontado com relação aos principais pontos fracos do curso.

Atualmente, no que se refere tão-somente à disciplina e ao curso em que ela se insere, a situação é bem diferente. O marketing consolidou-se, com seu nome e conceitos sendo ambos amplamente divulgados e aceitos, além de contar hoje com diversas outras disciplinas e especializações, como para a área de serviços, varejo, industrial, internacional etc. Adicionalmente, os cursos de Administração aumentaram num ritmo vertiginoso nos últimos anos. Hoje eles são os mais numerosos do país, ultrapassando espantosos 1.300, segundo dados da Angrad e CFA (2000), distribuídos em cerca de mil instituições de ensino superior (apenas no primeiro semestre deste mesmo ano, foram contabilizadas mais de 350 mil matrículas).

Pode-se ver, assim, que os cursos de Administração cresceram, em número e importância, ao longo do tempo, mas eles continuaram a se apoiar pesadamente nos livros didáticos e, com isso, a sofrer com a escassez de bibliografia para suas disciplinas. Portanto no que se refere aos livros didáticos da área, mesmo com o passar das décadas, a situação manteve-se praticamente a mesma. Nos anos 1980 e 1990, os livros da área de Marketing ainda eram poucos. Conforme estudo de Ruy Otavio Bernardes e Manuel Alvarez (2000), até 1993, as editoras presentes na área de Administração publicavam ao todo 35 títulos em média por ano. Comparando-se com os níveis internacionais e mesmo com o padrão vigente

atualmente no Brasil (mais que o dobro daquela época, com cerca de 80 títulos por ano já em 2000), pode-se perceber como era grande a carência de bibliografia apenas poucas décadas atrás. Levando-se em consideração de que há uma concentração de títulos nas disciplinas tidas como de maior mercado (geralmente matérias do primeiro ou segundo ano, de caráter obrigatório e presente em vários cursos), várias matérias, sobretudo as mais especializadas ou optativas, simplesmente não podiam contar com um livro didático para se apoiarem. De mais a mais, como complementam estes autores, muito embora muitos dos títulos lançados nesta época tenham sido oportunos ou necessários, outros continuaram a ter problemas sérios de qualidade, pouco contribuindo para o ensino e a aprendizagem das disciplinas do curso de Administração.

3.1.2 Breve cronologia e livros didáticos de marketing de destaque no Brasil

Como explicam Sergio Dias (2003, p. VII) e Marcos Cobra (2003b), um grupo de professores da EAESP-FGV foi o responsável pelos primeiros livros didáticos de Marketing do Brasil e de grande relevância para a academia. Lançada em 1972, a obra *Administração Mercadológica* foi escrita pelos professores Affonso C. A. Arantes, Alberto de O. Lima Filho, Bruno A. de Miranda Guerreiro, Gustavo de Sá e Silva, Haroldo Bariani, Orlando Figueiredo, Polia Lerner Hamburger e Raimar Richers. Bem extensa, tinha suas 1.003 páginas divididas em vinte capítulos. Contudo, como cada um dos capítulos foi escrito por um autor, apesar da proposta de ser o primeiro livro didático de marketing de origem nacional e de professores de renome, nota-se uma certa despadronização de estilo e estrutura. Por exemplo, alguns capítulos contavam com introdução e resumo, outros não; variação esta que ocorria com outros aspectos como número de seções, inserção de quadros, falta de bibliografia etc. Este fenômeno foi notado pelos próprios autores, a ponto de a obra deixar assinalado logo na sua introdução que “não se deve esperar absoluta identidade de pontos de vista sobre os conceitos e técnicas apresentados” e que “ocasionalmente o leitor atento poderá notar interpretações e usos diferentes de um mesmo conceito por parte dos autores”.

A outra obra de destaque na história do livro de marketing no Brasil é *Ensaio de Administração Mercadológica*, também de autoria de professores da FGV, sob a coordenação de Raimar Richers. Todavia, esta não pode ser chamada propriamente de um livro didático e sim de uma antologia. Seu uso mais indicado seria como o de um livro de apoio, no qual os alunos poderiam encontrar uma coletânea de artigos que marcaram a discussão do marketing

no Brasil na época — a seleção foi feita a partir dos textos publicados na Revista de Administração de Empresas (RAE) de 1961, ano de criação do veículo, até 1970.

Outro livro didático de marketing apontado como pioneiro por Marcos Cobra (2003b) é *Marketing Básico*, de Roberto Simões, publicado pela Editora Saraiva em 1975, que em pouco mais de dez anos contou com mais de dez reimpressões. Em 1970, o autor já havia escrito também uma obra bem introdutória, como o próprio título indica: *Iniciação ao Marketing*, lançada pela Editora Atlas e com 119 páginas, ficou no mercado por mais de quinze anos e passou por quatro edições (a segunda saiu em 1972, a terceira no ano seguinte e a última, já com 40 páginas a mais, em 1977) e diversas tiragens.

Roberto Simões também foi o revisor da primeira edição no Brasil da obra mais adotada na área de marketing em nosso país desde aquela época até hoje: o livro *Administração de Marketing*, de Philip Kotler, como explorado mais a fundo na próxima seção. Ele foi chamado para rever o texto, uniformizá-lo e “completá-lo com o indispensável aspecto local”, pois o tradutor original, o professor da USP Meyer Stilman, faleceu inesperadamente sem terminar seu texto e um profissional da área, Danilo Nogueira, foi chamado às pressas para concluir o trabalho. A tradução, contudo, correspondia já à segunda edição em inglês (publicada nos Estados Unidos três anos antes — a primeira edição saiu em 1967). Além disso, como em português a obra ultrapassava as 1.100 páginas (a versão atualmente disponível no Brasil, apesar do formato maior de 21x28, tem 768 páginas), foi dividida em dois volumes.

Ainda com relação ao histórico do clássico de Kotler no Brasil, na próxima edição em nosso país ocorre um fato bastante peculiar. Devido às mais de mil páginas da edição anterior, havia ficado evidente a necessidade de compactar a obra, adequando-a à realidade dos alunos e trazendo maior objetividade ao conteúdo. Na terceira edição em inglês, o próprio Philip Kotler (1985, p. 25) reconhece isto: um dos objetivos da nova edição foi “reduzir o texto, para que possa ser usado com o máximo proveito em um curso de três meses ou um semestre”. No mercado brasileiro, contudo, esta decisão é implantada de forma diferente: opta-se por manter a extensa edição anterior (voltando-a para os cursos de pós-graduação) e lançar a atual com o codinome de “edição compacta” (para os cursos de graduação). As duas passam a conviver no mercado, mas a editora é sincera com o leitor brasileiro ao deixar claro no próprio livro que a versão compacta se refere à edição atualizada da mesma obra. Com revisão técnica de Dilson Gabriel dos Santos e Marcos Cortez Campomar, ambos professores da USP, o número de páginas é reduzido a 596.

A hegemonia em torno de um único autor, é um fenômeno pouco visto em outras áreas. Além de sua obra principal, *Administração de Marketing*, Philip Kotler possui publicadas em português duas outras versões, mais compactas, menos atualizadas e com adoção mais modesta por parte dos professores: *Introdução ao Marketing*, em co-autoria com Gary Armstrong, e *Princípios de Marketing*, todas citadas no Quadro 2 (página 95).

Ainda hoje, apesar dos vários lançamentos na área, o livro *Administração de Marketing*, de Philip Kotler, é presença constante nas listas de mais vendidos de várias livrarias, jornais e revistas brasileiras, notadamente nas publicadas pela revista Exame, que traz semanalmente uma relação dos livros *best-sellers* de Negócios. Não há outro livro na área de Marketing que tenha um desempenho semelhante de vendas, nem que tenha aparecido com tanta frequência nestas listagens.

Para tentar combater essa hegemonia, vários livros traduzidos, todos de autores norte-americanos, são lançados no Brasil a partir de 1997, praticamente um novo a cada ano: *Marketing Essencial*, de Jerome McCarthy e William D. Perreault Jr., em 1997 — um livro relativamente compacto, do criador dos 4 Ps, *Marketing Contemporâneo*, de Louis E. Boone e David L. Kurtz, em 1998, *Marketing: Relacionamento, Qualidade*, de Marian Burk Wood e William G. Nickels, em 1999, *Marketing*, de Michael J. Etzel, Bruce J. Walker e William J. Stanton, em 2000, *Marketing: criando valor para os clientes*, de Gilbert A. Churchill Jr. e J. Paul Peter, ainda neste mesmo ano, e *Marketing: Conceitos e Estratégias*, de William Pride, em 2001.

Em 2000, o lançamento do livro de Churchill e Peter revoluciona o mercado, com seu projeto gráfico ousado, sua preocupação com a adaptação ao contexto brasileiro e, sobretudo, com o material de apoio oferecido na Internet para os professores: banco de testes automatizados, transparências, manual do professor.

Em 2003, surge uma nova promessa na área: um livro de marketing escrito por professores do Departamento de Mercadologia da Escola de Administração de Empresas da Fundação Getúlio Vargas, em que cada autor escreveu de acordo com sua especialidade, sob a coordenação do professor Sergio Roberto Dias. Publicado com projeto gráfico de padrão semelhante ao das obras traduzidas, utilizava-se, contudo, do conhecimento de pesquisas nacionais, casos e exemplos brasileiros e, portanto, de uma abordagem mais voltada para a nossa realidade.

Com exceção das iniciativas dos professores da FGV (que serão postas agora de lado por serem ou muito antigas — e, portanto, já esgotadas e obsoletas — ou demasiadamente recente — e, portanto, com pouco tempo disponível para uma avaliação mais abrangente), são

poucas as obras nacionais de destaque no Brasil. (Segundo a pesquisa da Angrad divulgada em 2001, dos onze livros de Marketing mais indicados nos cursos de Administração brasileiros, sete correspondiam a autores estrangeiros.) Os quatro livros brasileiros que apareciam na lista correspondiam a apenas três autores nacionais: Alexandre Las Casas, Marcos Cobra (com duas obras) e Raimar Richers (já falecido).

A produção de Alexandre Las Casas na área didática de marketing data da década de 1980. Com diversos livros publicados (a maioria com boa vendagem e diversas tiragens e/ou edições), sua primeira obra foi *Marketing: conceitos, exercícios, casos*, lançada em 1987, mas que, 14 anos depois, já estava em sua quinta edição. Depois, vieram *Administração de vendas* (que saiu no ano seguinte, mas já está na sexta edição), *Marketing de seguros* (também lançado em 1988, com nova edição em 2003), *Técnicas de venda* (de 1989, cuja segunda edição data de 2001), *Administração de marketing* (de 1990), *Marketing de serviços* (compacto, data de 1991; sua edição mais recente — a terceira — saiu em 2002) e *Marketing de varejo* (de 1992, cuja segunda edição saiu em 2000), além de ter diversos outros livros que, de acordo com os critérios deste trabalho, não são classificados como didáticos.

Marcos Cobra, professor titular do Departamento de Mercadologia da Escola de Administração de Empresas de São Paulo da Fundação Getúlio Vargas, é autor de 32 livros na área de marketing, com dois deles traduzidos para o espanhol na Colômbia. Muitos deles editados por sua própria editora, que leva seu nome e é especializada na área de Marketing, abordam diversas disciplinas da cadeira, como:

- (i) Marketing: a obra *Marketing Básico: uma perspectiva brasileira*, cuja primeira edição foi lançada em 1983 (a segunda e a terceira saíram logo nos anos seguintes) e a quarta (de 1997), teve seu conteúdo compactado de 762 páginas para 552, o foco é a adequação do marketing ao Brasil e ao Mercosul; são dele também o livro *Administração de marketing*, de 1990 (e que em 1992, já contava com uma nova edição), mais aprofundada (mais de 800 páginas), *Marketing essencial: conceitos, estratégias e controle* (de 1986) e *Marketing: casos brasileiros* (1984);
- (ii) Marketing de Serviços: com a obra *Estratégias de marketing de serviços*;
- (iii) Administração de Vendas: com o extenso subtítulo *Administração e remuneração da força de vendas, potencial, previsão, segmentação de mercado e auditoria de vendas, estratégia de negociação*, foi publicado em 1981 (com reedições em 1984, 1986 e 1994) e conta com um livro de Casos, Exercícios e Estratégias, para complementar e aplicar a leitura do livro-texto; o

- autor publicou outras obras na área de vendas, mas de caráter mais profissional, como os livros da Série *Como ampliar seu negócio*, da década de 1990: *Vendas: como ampliar seu negócio*, *Como remunerar e incentivar a produtividade*, *Como estimular e controlar vendas*, *Como estimular e controlar o desempenho* e *Como remunerar vendedores: incentivando a produtividade*;
- (iv) Marketing Global: *Ensaio de marketing global* (de 1995),
 - (v) Planejamento de Marketing (sua obra *Plano estratégico de marketing* teve sua segunda edição lançada em 1989 e a terceira em 1991),
 - (vi) Marketing Estratégico: *Administração estratégica do mercado* (publicada em 1991), *Marketing competitivo uma abordagem estratégica* (de 1993), entre outros livros para disciplinas optativas (como *Marketing de serviço financeiro*, 2000, e *Marketing de turismo*, 2001) ou de leitura complementar.

Outro trabalho de destaque de Marcos Cobra voltou-se para tentar combater a crítica feroz mostrada neste trabalho sobre a falta de adaptação dos casos e exemplos à nossa realidade. (No início da década de 1970, já havia sido oferecida à academia uma iniciativa semelhante por um grupo de professores da EAESP-FGV. O pioneiro *Casos de Administração Mercadológica* foi uma coletânea, com vinte estudos de caso de empresas nacionais.) Assim, no final da década seguinte, o professor Marcos Cobra lança um livro com proposta similar, que contemplava apenas casos de empresas que atuassem no Brasil. Publicado em 1988, entre as experiências de empresas tipicamente brasileiras relatadas, estavam SBT (Sistema Brasileiro de Televisão), Vasp e Arapuã, ou empresas multinacionais de destacada atuação no Brasil e, portanto, familiares aos professores e alunos brasileiros, como é o caso da Volkswagen (com o lançamento do Santana), Avon e Coca-Cola. Baseado na carência deste material em nosso país e principalmente na importância da metodologia do estudo de caso para o ensino de Administração⁴⁷ — o lançamento de um livro como esse é mais um alerta a necessidade de reversão do quadro brasileiro na área:

Em virtude dessa dificuldade, o aprendizado de marketing acaba utilizando-se de *casos alienígenas adaptados*. E isso é pouco. Num país que não se preocupa com a memória nacional, observa-se a perda gradativa do histórico de importantes experiências de algumas empresas no Brasil (COBRA, 1988, p. 21, grifo nosso).

⁴⁷ O estudo de caso possibilita para o campo do Marketing, grosso modo, situação semelhante a um laboratório, na área de Química, Biologia ou Física, com o exercício de diversas habilidades — como a elucidação da teoria, vivência de uma situação conflitiva, trabalho em grupo, análise, prognóstico e tomada de decisão

Mesmo com os poucos (e caros) recursos gráficos disponíveis na época, o autor preocupou-se em trazer fotos de situações, dos produtos e das empresas, além de números, históricos e pesquisas de marketing a fim de o aluno sentir-se ainda mais envolvido com os casos, descritos sempre de forma abrangente (apenas a proposição do caso do Santana, pois para a análise foi reservada uma parte do livro em separado, o autor dedicou cerca de 45 páginas).

Para concluir, reproduzem-se as palavras do professor Dilson dos Santos, que resume bem a evolução e os desafios do livro didático de marketing no Brasil:

É dentro desse contexto [de mercados globalizados, de competitividade crescente, de valorização de instrumentos de gestão que ofereçam as competências necessárias para lidar com as novas realidades do mercado, de práticas de marketing não limitadas mais às grandes organizações, às multinacionais ou às economias desenvolvidas], que o desenvolvimento de textos de marketing mais alinhados com a realidade do mercado brasileiro torna-se mais necessário. Os conteúdos produzidos por autores consagrados como Kotler, McCarthy, Stanton, Lambin e outros, que contribuíram para evolução do pensamento de marketing, criaram as bases sobre as quais ocorreu o aprendizado daquela disciplina em muitas escolas e também para a formação dos profissionais que hoje ocupam posições importantes em várias organizações. Por outro lado, nos últimos anos um grupo de professores e profissionais de mercado lançou-se na produção de textos de marketing cujo conteúdo retratasse melhor a realidade da competição no mercado brasileiro. E a intenção era realmente a produção de textos de administração de marketing que não dispensassem o conteúdo teórico já consagrado dos textos clássicos, mas que trouxessem a contribuição dos autores brasileiros naqueles conteúdos onde a cultura e as práticas do mercado local, demandassem a introdução de conceitos e práticas ajustados à realidade brasileira. [...] (SANTOS In: COBRA, 2003, p. XVII-XVIII)

3.1.3 Panorama atual: os livros didáticos de marketing disponíveis no Brasil

O Quadro 2 traz um panorama dos livros de marketing produzidos no Brasil. Não se pretende com ele, contudo, dissecar a produção brasileira na área e sim fornecer uma amostra dos livros disponíveis atualmente no mercado brasileiro. Portanto, antes de ser criticado por possíveis ausências ou critérios empregados na classificação dos livros, o quadro servirá apenas como mais uma ilustração sobre alguns aspectos da publicação didática de marketing no Brasil.

Assim, com base no Quadro 2, a disciplina para a qual há mais livros publicados no Brasil (com 23 títulos) é, como se poderia prever, a mais genérica, que oferece a base para as especializadas, e, portanto, está presente em todos os cursos de Administração (de modo obrigatório): Introdução ao Marketing e Administração de Marketing, mas que possui

diversas outras nomenclaturas ou usos, como Marketing, Marketing Básico, Administração Mercadológica, Gestão de Marketing, Gestão Mercadológica etc.

O quadro também sinaliza a predominância de livros traduzidos contra os produzidos por autores locais (55 obras de autores estrangeiros para 49 de brasileiros), apesar do crescimento recente do livro nacional.

A editora com mais títulos publicados na área de marketing é a Atlas, com mais de 40 indicações no quadro. Especializada e com grande tradição na área de Administração, Economia, Contabilidade e Direito, ela possui títulos para quase todas as disciplinas listadas no quadro.

Com relação ao ano de edição, a moda (com 25 ocorrências) foi 2001⁴⁸. Contudo, chama a atenção os livros com cerca de dez anos de existência. Adicionalmente, a grande quantidade de livros com *copyright* anterior a 1999 (26 no total, dos quais 8 de 1999, 2 de 1998, e 4 de 1997) mostra que os livros de marketing brasileiros necessitam de maior atualização. Entretanto, o não lançamento de uma edição mais atualizada pode denotar também que os títulos em questão não foram bem-sucedidos no mercado.

A grande maioria das obras didáticas de marketing (57 ocorrências) encontra-se na primeira edição. (Como se acatou o que foi publicado no próprio livro e cadastrado na Fundação Biblioteca Nacional, não estão contabilizados aqui as edições que são as primeiras no Brasil, mas por serem traduções de edições com numeração mais à frente, recebem por caráter mercadológico o número da edição no exterior.) Entre os livros didáticos de marketing que tiveram o maior número de edições, destacam-se o *Administração de Marketing*, de Philip Kotler, constando como décima edição, na verdade a sexta edição no Brasil, assim como o nacional *Administração de Vendas*, de Alexandre L. Casas. Entre outras obras com várias edições no Brasil, destacam-se com cinco *Marketing: Conceitos, Exercícios e Casos*, também de Alexandre Las Casas e *Pesquisa de Marketing*, volume 1, do professor da USP Fauze Najib Mattar, além do *Administração de Vendas*, de Marcos Henrique Nogueira Cobra.

Analogamente, são estes também os autores que mais produziram livros didáticos de marketing no Brasil: Marcos Cobra (com seis títulos)⁴⁹, Alexandre Las Casas (com cinco obras) e Fauze Mattar (com quatro).

⁴⁸ As obras de 2003 não estão corretamente representadas neste quadro, pois a pesquisa foi feita em dezembro de 2002 e atualizada em março de 2003.

⁴⁹ Nem todas as obras produzidas por estes autores foram consideradas no quadro, pois nem todas são livros didáticos (e sim obras mais voltadas para profissionais), estão disponíveis (edições esgotadas) ou foram escritas em português (obras em espanhol, como Marcos Cobra possui, não foram levadas em consideração).

Quanto ao tamanho dos livros, tem-se que a média de páginas das obras é 382, com os menores livros tendo pouco mais de cem páginas (duas ocorrências, respectivamente com 103 e 104 páginas) e os maiores com 800 páginas ou mais (também duas ocorrências, com 800 e 808 páginas). O intervalo mais comum é o de obras de 200 a 299 páginas. A mediana é de 356 páginas e o intervalo um acima: de 300 a 399. Estes números mostram uma preferência por livros tidos como de tamanho médio, ou seja, nem tão curtos (menos de 200 páginas) nem tão extensos (acima de 600 páginas).

O preço médio dos livros é de R\$ 62,00, assim como a mediana. A moda, todavia, situou-se no intervalo de R\$ 31 a R\$ 39. Com os preços, a situação é semelhante ao do número de páginas: dois livros com valor inferior a R\$ 20,00 e sete acima de R\$ 100. Relacionando-se estes dois itens, número de páginas e preço, tem-se em média um custo de R\$ 0,17 por página, variando do mínimo de R\$ 0,10 (duas ocorrências) a R\$ 0,49 (apenas um livro). O custo mais freqüente (moda) é de R\$ 0,13 por página.

| Título | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N. de páginas | Preço | Custo por p. | Editora | Observações |
|---|--|----------------|---|------------|------|---------------|-----------|--------------|---------------|---|
| Administração de Marketing | Marcos Henrique Nogueira Cobra | Brasil | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 2ª edição | 1992 | 808 | R\$80,00 | R\$0,13 | Atlas | 17X24 |
| Administração de Marketing | Philip Kotler | Estados Unidos | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 10ª edição | 2000 | 768 | R\$96,00 | R\$0,13 | Prentice-Hall | 21 x 28, duas cores, conhecida como a "edição do milênio" do livro mais vendido no Brasil; conta com site com recursos para o professor. Nos Estados Unidos, já está no mercado desde 2002 a 11ª edição |
| Administração de Marketing no Brasil | Marcos Henrique Nogueira Cobra | Brasil | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 2002 | 430 | R\$95,00 | R\$0,22 | Cobra | 17X24 |
| Dominando o Marketing – Financial Times Manual Completo para o MBA em Marketing | Kellogg – Insead – London Business School – The Wharton School | Estados Unidos | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 2001 | 336 | R\$58,00 | R\$0,17 | Prentice-Hall | Livro voltado para os cursos de MBA |
| Fundamentos de Marketing – Série Gestão Empresarial | Darci Basta | Brasil | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 2003 | 148 | R\$ 16,00 | R\$ 0,11 | FGV | |
| Gestão de Marketing | Sergio Dias (org.) mais equipe da FGV | Brasil | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 2003 | 539 | R\$ 75,00 | R\$ 0,14 | Saraiva | |
| Gestão de Marketing – Série Gestão Empresarial | Miguel Lima | Brasil | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 2003 | 152 | R\$ 16,00 | R\$ 0,11 | FGV | |
| Introdução ao Marketing | Sergio J. Cides | Brasil | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 1997 | 120 | R\$29,00 | R\$0,13 | Atlas | |
| Introdução ao Marketing | Gary Armstrong e Phillip Kotler | Estados Unidos | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 4ª edição | 2000 | 372 | R\$72,00 | R\$0,19 | LTC | Versão mais compacta do tradicional livro de Philip Kotler |
| Marketing | Michael J. Elzel, Bruce J. Walker e | Estados Unidos | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 2000 | 770 | R\$83,00 | R\$0,11 | Prentice-Hall | |

Continuação

| Aut. do Livro | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N. de páginas | Preço | Custo por p. | Editora | Observações |
|---------------|--|----------------|--|------------|------|---------------|----------|--------------|---------|--|
| | William J. Stanton | | de Marketing | | | | | | | |
| | William J. Stanton | Estados Unidos | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 11ª edição | 2001 | 552 | R\$63,00 | R\$0,11 | LTC | 21 x 28, miolo em uma cor; 1ª edição de fato. Nova edição da obra lançada em 2003 nos Estados Unidos |
| | Marian Burk Wood e William G. Nickels | Estados Unidos | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 1ª edição | 1999 | 468 | R\$73,00 | R\$0,16 | LTC | 1ª edição no Brasil, tradução da 3ª edição americana de 1996 |
| | Marcos Cöbra | Brasil | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 4ª edição | 1997 | 552 | R\$55,00 | R\$0,22 | Atlas | 17X24 |
| | Richard Sandhusen | Estados Unidos | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 2ª edição | 2002 | 512 | R\$62,00 | R\$0,12 | Saraiva | 17x 24, miolo em uma cor (azul), conta com site com as respostas das questões/exercícios do livro |
| | Louis E. Boone e David L. Kurtz | Estados Unidos | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 8ª edição | 1998 | 564 | R\$93,00 | R\$0,16 | LTC | 1ª edição de fato (embora na capa esteja 8ª), nos Estados Unidos já estão na 9ª edição) |
| | Jerome McCarthy e William D. Perreault Jr. | Estados Unidos | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 1ª edição | 1997 | 392 | R\$50,00 | R\$0,13 | Atlas | 21X28, miolo em uma cor. Do criador dos 4 Ps. Nos Estados Unidos, a nona edição da obra saiu no início de 2003 |
| | Alexander Hiam | Estados Unidos | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 1ª edição | 1998 | 472 | R\$68,00 | R\$0,14 | Campus | Faz parte de uma série ("para Dummies"), cuja proposta é desmistificar a disciplina |
| | Alexandre Luzzi e Las Casas | Brasil | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 5ª edição | 2001 | 328 | R\$41,00 | R\$0,17 | Atlas | |
| | Gilbert A. Churchill Jr. e J. Paul Peter | Estados Unidos | Administração de Marketing/Princípios de Marketing | 1ª edição | 2000 | 649 | R\$92,00 | R\$0,14 | Saraiva | 21 x 28, miolo em duas cores, capa dura; conta com site com recursos como banco de testes, transparências e manual |

Continuação

| Título | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N. de páginas | Preço | Custo por p. | Editora | Observações |
|---|--|----------------|---|-----------|------|---------------|----------|--------------|---------|---|
| Marketing: Teoria e prática no Brasil | Angela da Rocha e Carl Christensen | Brasil | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 2ª edição | 1999 | 288 | R\$48,00 | R\$0,13 | Atlas | do professor 17X24 |
| IBA Compacto Marketing | Dallas Murphy | Estados Unidos | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 2000 | 336 | R\$49,50 | R\$0,15 | Campus | O copyright do original é de 1997. Nos Estados Unidos, obra foi concebida numa série voltada para MBAs "rápidos". |
| IBA Curso Prático Marketing – Série MBA | Charles D. Schewe | Estados Unidos | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 1ª edição | 2000 | 552 | R\$79,00 | R\$0,14 | Campus | Como o próprio título diz, trata-se de mais um livro voltado para os cursos de MBA |
| Princípios de Marketing | Phillip Kotler | Estados Unidos | Administração de Marketing/ Princípios de Marketing | 7ª edição | 1999 | 528 | R\$93,00 | R\$0,18 | ETC | Outro dos livros escritos por Phillip Kotler. Em 2003, foi lançada a nona edição (que nos Estados Unidos havia saído em 2000), mesmo ano do lançamento da 10ª edição nos EUA. |
| Administração de vendas | Alexandre L Casas | Brasil | Administração de Vendas | 6ª edição | 2002 | 244 | R\$40,00 | R\$0,16 | Atlas | |
| Administração de vendas | Marcos Henrique Nogueira Cobra | Brasil | Administração de Vendas | 4ª edição | 1994 | 496 | R\$63,00 | R\$0,13 | Atlas | |
| Administração estratégica de Vendas Canais de distribuição | José Luiz Tejon Megido e Charles John Szulcsewski | Brasil | Administração de Vendas | 1ª edição | 2002 | 176 | R\$29,00 | R\$0,16 | Atlas | |
| Técnicas de Vendas como Vender e Obter bons Resultados | Alexandre Luzzi Las Casas | Brasil | Administração de Vendas | 2ª edição | 2001 | 216 | R\$29,00 | R\$0,18 | Atlas | 17X24 |
| Vendas | Marcos Henrique Nogueira Cobra | Brasil | Administração de Vendas | 1ª edição | 2001 | 280 | R\$55,00 | R\$0,20 | Cobra | |
| Comportamento do cliente: Indo Além do comportamento do cliente | Jagdish N. Sheth, Banwari Mittal e Bruce L. Newman | Estados Unidos | Comportamento do Consumidor | 1ª edição | 2001 | 800 | R\$98,00 | R\$0,12 | Atlas | 21X28. Lançada em 1998 nos Estados Unidos, a edição americana conta |

Continuação

| Titulo | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N. de páginas | Preço p. | Custo por página | Editora | Observações |
|--|---|----------------|-----------------------------|-----------|------|---------------|-----------|------------------|---------------|--|
| Comportamento do consumidor | Eliane Karsakian | Brasil | Comportamento do Consumidor | 1ª edição | 2000 | 304 | R\$41,00 | R\$0,12 | Atlas | com menos de 800 páginas |
| Comportamento do consumidor | James F. Engel, Roger Blackwell e Paul W. Miniard | Estados Unidos | Comportamento do Consumidor | 8ª edição | 2001 | 641 | R\$111,00 | R\$0,17 | LTC | 1ª edição de fato no Brasil. Este clássico do Comportamento do Consumidor já está desde 2000 na 9ª edição nos Estados Unidos |
| Comportamento do consumidor | John C. Mowen e Michael Minor | Estados Unidos | Comportamento do Consumidor | 1ª edição | 2002 | 416 | R\$59,00 | R\$0,14 | Prentice-Hall | |
| Comportamento do consumidor | Leon G. Schiffman e Leslie Lazar Kanuk | Estados Unidos | Comportamento do Consumidor | 6ª edição | 2000 | 476 | R\$111,00 | R\$0,23 | LTC | 1ª edição de fato no Brasil |
| Comportamento do consumidor | Ernesto Giglio | Brasil | Comportamento do Consumidor | 2ª edição | 2001 | 268 | R\$46,00 | R\$0,12 | Thomson | |
| Comportamento do consumidor - comprando, possuindo sendo | Michael R. Solomon | Estados Unidos | Comportamento do Consumidor | 5ª edição | 2002 | 446 | R\$97,00 | R\$0,22 | Bookman | 21 x 28, 1ª edição de fato. Mesmo sendo americano, a proposta do autor foi a de tratar de consumidores do mundo inteiro, ressaltando, inclusive, suas diferenças culturais |
| Comunicação integrada de Marketing: Um modelo rápido para desenvolver um plano criativo e inovador | James R. Ogden | Estados Unidos | Comunicação de Marketing | 1ª edição | 2002 | 160 | R\$36,00 | R\$0,23 | Prentice-Hall | Livro compacto, mas muito bem vendido nos Estados Unidos, traduzido da edição lançada em 1998 |
| Canais de Marketing: Uma Visão Gerencial | Bert Rosenbloom | Estados Unidos | Distribuição | 1ª edição | 2002 | 560 | R\$95,00 | R\$0,17 | Atlas | 21X28; apresenta 25 estudos de caso no final |
| Canais de Marketing e Distribuição | Anne T. Caughlan, Erin Anderson, Louis W. Stern e Adeli I El-Ansary | Estados Unidos | Distribuição | 6ª edição | 2002 | 462 | R\$85,00 | R\$0,18 | Bookman | 17,5 x 25; 1ª edição de fato no Brasil |
| Marketing de Redes e Distribuição para... | John P. Hayes e Zig Ziglar | Estados Unidos | Distribuição | 1ª edição | 2001 | 376 | R\$59,00 | R\$0,16 | Campus | Mais um livro da "Série para Dummies" que foi |

Continuação

| Título | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N.º de páginas | Preço | Custo por p. | Editora | Observações |
|---|---|----------------|------------------------------------|-----------|------|----------------|----------|--------------|---------|---|
| Cybermarketing | Eliane Karsakian | Brasil | E-Marketing | 1ª edição | 2000 | 160 | R\$26,00 | R\$0,24 | Atlas | um sucesso nos Estados Unidos |
| Marketing de Tecnologia | Angela da Rocha e Carl Christensen | Brasil | E-marketing | 1ª edição | 1989 | 272 | R\$38,00 | R\$0,14 | Atlas | 17X24 |
| Marketing na Nova Economia | Dirceu Tornavoi de Carvalho e Marcos Fava Neves | Brasil | E-marketing | 1ª edição | 2001 | 168 | R\$34,00 | R\$0,15 | Atlas | 17X24 |
| Marketing na Internet | Jagdish N. Sheth, Abdolreza Eshghi e Balaji C. Krishnan | Estados Unidos | E-Marketing | 1ª edição | 2001 | 352 | R\$68,00 | R\$0,19 | Bookman | 17,5X25 |
| Marketing na Web | Jim Sterne | Estados Unidos | E-Marketing | 1ª edição | 2000 | 416 | R\$65,00 | R\$0,16 | Campus | |
| Marketing Eletrônico: A Integração de recursos eletrônicos ao processo de marketing | A. Joel Reedy; Shauna Shullo e Kenneth Zimmerman | Estados Unidos | E-Marketing | 1ª edição | 2001 | 414 | R\$85,00 | R\$0,21 | Bookman | 21x28 |
| Gerência de Produtos | Fauze Najib Mattar e Dilson Gabriel dos Santos | Brasil | Gerência de Produtos | 1ª edição | 1999 | 264 | R\$32,00 | R\$0,15 | Atlas | |
| Marketing Bancário | Geraldo Luciano Toledo | Brasil | Marketing Bancário | 1ª edição | 1993 | 260 | R\$33,00 | R\$0,20 | Atlas | 15X21 |
| Marketing de Relacionamento e Competição em Tempo Real | Miriam Bretzke | Brasil | Marketing de Relacionamento | 1ª edição | 2000 | 224 | R\$37,00 | R\$0,14 | Atlas | |
| Marketing de Relacionamento | Regis McKenna | Estados Unidos | Marketing de Relacionamento | 1ª edição | 1992 | 276 | R\$53,90 | R\$0,20 | Campus | Livro antigo de uns dos papas da área (autor de várias outras obras sobre o tema); esta, contudo, não teve nova edição nem nos Estados Unidos nem no Brasil |
| Marketing de Relacionamento no Varejo | Claudio Felisoni de Angelo e Vera Giangrande | Brasil | Marketing de Relacionamento/Varejo | 1ª edição | 1999 | 144 | R\$25,00 | R\$0,14 | Atlas | |

Continuação

| Grupo | Titulo | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N.º de páginas | Preço p. | Custo por Editora | Observações |
|--|--|----------------|-----------------------|-----------|------|----------------|-----------|-------------------|--|
| Marketing de Serviços | Alexandre Luzzi Las Casas | Brasil | Marketing de Serviços | 3ª edição | 2002 | 248 | R\$35,00 | R\$0,14 | Atlas |
| Marketing de serviços: Casos brasileiros | Angela da Rocha e Renato Cotta de Mello | Estados Unidos | Marketing de Serviços | 1ª edição | 2000 | 326 | R\$46,00 | R\$0,14 | Atlas 17X24 |
| Marketing de Serviços | John E. G. Bateson e Douglas K. Hoffman | Estados Unidos | Marketing de Serviços | 4ª edição | 2001 | 498 | R\$96,00 | R\$0,19 | Bookman 21 x 28; 1ª edição de fato no Brasil |
| Marketing de Serviços Profissionais | Paul N. Bloom, Phillip Kotler e Thomas Hayes | Estados Unidos | Marketing de Serviços | 1ª edição | 2002 | 511 | R\$64,00 | R\$0,13 | Manole |
| Marketing de Serviços: Empresa com Foco no Cliente | Valerie A Zeithaml e Mary Jo Bitner | Estados Unidos | Marketing de Serviços | 1ª edição | 2003 | 536 | R\$96,00 | R\$0,18 | Bookman |
| Marketing: Perenciamento de serviços. A competição por serviços na Hora da Verdade | Christian Gronroos | Suecia | Marketing de Serviços | 2ª edição | 2000 | 405 | R\$86,90 | R\$0,21 | Campus 17x24, apresenta-se uma abordagem nórdica do marketing de serviços, comparando-a à americana |
| Marketing - Marketing e Gestão | Christopher Lovelock e Lauren Wright | Estados Unidos | Marketing de Serviços | 1ª edição | 2001 | 448 | R\$81,00 | R\$0,18 | Saraiva 21 x 28, miolo em duas cores, conta com site com recursos como banco de testes, transparências e manual do professor. Abordagem híbrida, trazendo tanto conceitos de marketing de serviços como de administração de serviços |
| Marketing de Turismo | Marcos Henrique Nogueira Cobra | Brasil | Marketing de Turismo | 2ª edição | 2002 | 415 | R\$72,00 | R\$0,17 | Cobra |
| Marketing Turístico e a Hospitalidade | Victor Middleton e Jackie Clarke | Estados Unidos | Marketing de Turismo | 1ª edição | 2002 | 560 | R\$103,00 | R\$0,18 | Campus |
| Marketing e Comercialização de Produtos Turísticos | Isabel Millo Balanza e Monica Cabo Nadal | Brasil | Marketing de Turismo | 1ª edição | 2003 | 222 | R\$35,00 | R\$0,16 | Thomson |
| Marketing e Gestão | Edmir Kuazaqui | Brasil | Marketing de Turismo | 1ª edição | 2000 | 240 | R\$75,00 | R\$0,13 | Makron |

| Título | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N.º de páginas | Preço | Custo por p. | Editora | Observações |
|---|---|----------------|-----------------------|------------------------|------|----------------|-----------|--------------|---------------|---|
| Impregabilidade e Resenvolvimento para Brasil | Alexandre L. Las Casas | Brasil | Marketing de Varejo | 2ª edição | 2000 | 368 | R\$52,00 | R\$0,38 | Atlas | 17X24 |
| Varejo - Modernização Perspectivas (Série m 7 v.) | Claudio Felisoni de Angelo | Brasil | Marketing de Varejo | 1ª edição | 1995 | 208 | R\$25,00 | R\$0,19 | Atlas | |
| Varejo no Brasil | Juracy Parente | Brasil | Marketing de Varejo | 1ª edição | 2000 | 394 | R\$72,00 | R\$0,22 | Atlas | |
| Administração de Varejo | Michael Levy e Barton A. Weitz | Estados Unidos | Marketing de Varejo | 1a. edição | 2000 | 698 | R\$110,00 | R\$0,16 | Atlas | Nos Estados Unidos, já foi lançada, em 2001, a 3a. edição da obra |
| Marketing Direto: A Bíblia do Marketing Direto | Bob Stone | Estados Unidos | Marketing Direto | 2ª edição | 2000 | 570 | R\$105,00 | R\$0,18 | Nobel | |
| Marketing de Produtos Industriais | Roberto Silveira Braga | Brasil | Marketing Empresarial | 1ª edição | 1992 | 160 | R\$35,00 | R\$0,17 | Atlas | 17X24 |
| Tendências Industriais: técnicas e instrumentos para a Venda Business To Business | Antonio Carlos Barroso de Siqueira | Brasil | Marketing Empresarial | 1ª edição | 1995 | 168 | R\$32,00 | R\$0,10 | Atlas | 17X24 |
| 2B - Marketing Empresarial | Renato Telles | Brasil | Marketing Empresarial | 1ª edição | 2003 | 296 | R\$ 54,00 | 0,18 | Saraiva | 17X24 |
| 2B - Gestão de Marketing em Mercados Industriais e Organizacionais | D. Michael Hütt e Speh W. Thomas | Estados Unidos | Marketing Empresarial | 7ª edição | 2003 | 594 | R\$107,00 | R\$0,18 | Bookman | 21X28; 1ª edição de fato no Brasil |
| Marketing Estratégico | Francisco Gracioso | Brasil | Marketing Estratégico | 4ª edição | 2001 | 256 | R\$37,00 | R\$0,20 | Atlas | |
| Estratégia de Marketing | O. C. Ferrell, Michael D. Hartline, George H. Lucas Jr. e David J. Luck | Estados Unidos | Marketing Estratégico | 1ª. edição, 2a tiragem | 2000 | 312 | R\$68,00 | R\$0,22 | Atlas | 21X28; livro de 1998 nos Estados Unidos, sem nova edição por lá |
| Estratégia de Marketing e Posicionamento Competitivo | Graham J. Hooley, John Saunders e Nigel F. Piercy | Estados Unidos | Marketing Estratégico | 1ª. edição | 2001 | 438 | R\$82,00 | R\$0,19 | Prentice-Hall | |

Continuação

| Título | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N.º de páginas | Preço | Custo por p. | Editora | Observações |
|---|--|----------------|------------------------------|-------------------------|------|----------------|-----------|--------------|---------------|--|
| Marketing Estratégico para Instituições Educacionais | Philip Kotler e Karen F. A. Fox | Estados Unidos | Marketing Estratégico | 1ª edição, 4a tiragem | 1994 | 448 | R\$58,00 | R\$0,13 | Atlas | 17X24 |
| Administração de Marketing Global | Masaaki Kotabe e Kristiaan Helsen | Estados Unidos | Marketing Global | 1a. edição, 1a. tiragem | 1999 | 712 | R\$95,00 | R\$0,13 | Atlas | 21x28; nos Estados Unidos, a 2a. edição da obra foi lançada em 2000 com 752 páginas (a primeira, de 1999, tinha 768) |
| Princípios de Marketing Global | Warren J. Keegan e Mark C. Green | Estados Unidos | Marketing Global | 1a. edição | 1999 | 476 | R\$92,00 | R\$0,19 | Saraiva | 21 x 28, miolo em duas cores, capa dura, conta com manual do professor impresso |
| Marketing em um Ambiente Globalizado | Antonio Carlos Giuliani | Brasil | Marketing Global | 1ª edição | 2002 | 290 | R\$ 85,00 | 0,29 | Cobra | |
| Marketing Internacional: Como Conquistar Negócios em Mercados Internacionais | Edmir Kuazaqui | Brasil | Marketing Global | 4ª edição | 2002 | 200 | R\$75,00 | R\$0,14 | Makron | |
| Marketing Promocional | Antonio R. Costa e Edison de Gomes Talarico | Brasil | Marketing Promocional | 1ª edição | 1996 | 272 | R\$39,00 | R\$0,31 | Atlas | |
| Marketing Promocional para Mercados Competitivos: Planejamento, Implementação, Controle | Antonio R. Costa e Edson Crescitelli | Brasil | Marketing Promocional | 1ª edição | 2003 | 376 | R\$55,00 | R\$0,15 | Atlas | 17X24 |
| Marketing Social | Hamish Pringle e Marjorie Thompson | Estados Unidos | Marketing Social | 1a. edição | 2000 | 290 | R\$76,00 | R\$0,26 | Prentice-Hall | |
| Marketing Turístico: Promovendo Uma Atividade Sazonal | Kella Cristina Nicolau Mota | Brasil | Marketing Turismo | 1ª edição | 2001 | 224 | R\$33,00 | R\$0,17 | Atlas | |
| Empreendedorismo e Marketing | Amy Kallianpur, Howard Lee Morgan e Leonard Lodish | Estados Unidos | Outras/ Leitura complementar | 1a. edição | 2002 | 312 | R\$63,00 | R\$0,20 | Campus | |

Continuação

| Titulo | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N.º de páginas | Preço | Custo por p. | Editora | Observações |
|--|--|----------------|------------------------------|------------|------|----------------|-----------|--------------|---------------|--|
| Marketing One To One | Don Peppers, Martha Rogers e Bob Dorf | Estados Unidos | Outras/ Leitura complementar | 1a. edição | 2002 | 348 | R\$62,00 | R\$0,18 | Prentice-Hall | Don Peppers conta com mais de 15 livros editados nos Estados Unidos |
| Marketing One To One a Web | Cliff Allen, Deborah Kania e Beth Yaeckel | Estados Unidos | Outras/ Leitura complementar | 1a. edição | 2002 | 412 | R\$69,00 | R\$0,17 | Prentice-Hall | Não é um livro didático propriamente dito. Não obstante ser voltado para o mercado de negócios, pode ser usado como leitura complementar |
| Marketing para produtos inovadores: como é por que seus clientes adotam tecnologia | A. Parasuraman e Charles L. Colby | Estados Unidos | Outras/ Leitura complementar | 1a. edição | 2002 | 160 | R\$37,00 | R\$0,23 | Bookman | 16 x 23 |
| Marketing Um a Um | Don Peppers e Martha Rogers | Estados Unidos | Outras/ Leitura complementar | 1a. edição | 1994 | 424 | R\$75,00 | R\$0,18 | Campus | Outro exemplo de livro híbrido: voltado para profissionais, mas que também pode ser adotado na academia |
| Marketing: as melhores práticas | Michael R. Czinkota et al. | Estados Unidos | Outras/ Leitura complementar | 1a. edição | 2001 | 560 | R\$78,00 | R\$0,14 | Bookman | 21 x 28 |
| Marketing & gribusiness | J L Tejon Megido e Coriclano Xavier | Brasil | Outras/ Leitura complementar | 4ª edição | 2003 | 360 | R\$55,00 | R\$0,13 | Atlas | 17X24 |
| Marketing & exportação | Marcos Fava Neves e Roberto Fava | Brasil | Outras/ Leitura complementar | 1ª edição | 2001 | 320 | R\$43,00 | R\$0,10 | Atlas | 17X24 |
| Marketing de Incentivos | Silvana Torres | Brasil | Outras/ Leitura complementar | 4ª edição | 2000 | 104 | R\$21,00 | R\$0,23 | Atlas | |
| Marketing de Incentivos | Edson Crescitelli | Brasil | Outras/ Leitura complementar | 1ª edição | 2002 | 103 | R\$ 50,00 | 0,49 | Cobra | |
| Marketing de Rede | Francisco Gracioso e Eduardo Rlenzo Najjar | Brasil | Outras/ Leitura complementar | 1ª edição | 1997 | 128 | R\$29,00 | R\$0,17 | Atlas | |
| Pesquisa de Marketing: Conceitos e Metodologia | Beatriz Samara e José C. S. de Barros | Brasil | Pesquisa de Marketing | 3ª edição | 2001 | 276 | R\$62,00 | R\$0,16 | Makron | Livro voltado para os cursos de MBA |
| Pesquisa de Marketing Ed Compacta | Fauze Najib Mattar | Brasil | Pesquisa de Marketing | 3ª edição | 2001 | 280 | R\$37,00 | R\$0,13 | Atlas | |
| Pesquisa de Marketing Ed Compacta | Fauze Najib Mattar | Brasil | Pesquisa de Marketing | 5ª edição | 1999 | 344 | R\$41,00 | R\$0,12 | Atlas | |

| Título | Autor | Origem | Disciplina | Edição | Ano | N.º de páginas | Preço p. | Custo por p. | Editora | Observações |
|--|--|----------------|---------------------------|-------------------------|------|----------------|-----------|--------------|---------------|--|
| Volume 1 | | | | | | | | | | |
| pesquisa de Marketing | Fauze Najib Mattar | Brasil | Pesquisa de Marketing | 5ª edição | 1998 | 224 | R\$ 33,00 | R\$ 0,15 | Atlas | |
| Volume 2 | | | | | | | | | | |
| pesquisa de Marketing | David A. Aaker, V. Kumar e George S. Day | Estados Unidos | Pesquisa de Marketing | 1a. edição, 1a. tiragem | 2001 | 752 | R\$98,00 | R\$0,13 | Atlas | 21X28. Nos Estados Unidos, há duas versões para esta obra: a "tradicional", com 816 páginas e a compacta, com 512 páginas. |
| pesquisa de Marketing | Carl McDaniel e Roger Gates | Estados Unidos | Pesquisa de Marketing | 1a. edição, 1a. tiragem | 2002 | 562 | R\$ 84,00 | R\$ 0,15 | Thomson | |
| pesquisa de Marketing | K. Naresh Malhotra | Estados Unidos | Pesquisa de Marketing | 3a. edição | 2001 | 720 | R\$98,00 | R\$0,14 | Bookman | 21 x 28; 1ª edição de fato no Brasil |
| Uma Orientação aplicada | | | | | | | | | | |
| Plano de Marketing | John Westwood | Estados Unidos | Planejamento de Marketing | 2a. edição | 1996 | 288 | R\$69,00 | R\$0,24 | Prentice-Hall | |
| Planejamento de Marketing | Robert Stevens, David Loudon, Bruce Wrenn e William Warren | Estados Unidos | Planejamento de Marketing | 1a. edição | 2001 | 300 | R\$57,00 | R\$0,19 | Prentice-Hall | |
| Planejamento de Marketing | Harvard Business Review | Estados Unidos | Planejamento de Marketing | 1a. edição | 2002 | 176 | R\$39,00 | R\$0,22 | Campus | |
| Propaganda e promoção – Aspectos complementares da comunicação integrada de marketing. | Terence A. Shimp | Estados Unidos | Propaganda | 5a. edição | 2002 | 540 | R\$107,00 | R\$0,20 | Bookman | 21 x 28; 1ª edição de fato no Brasil |

Quadro 2 – Livros didáticos de marketing publicados no Brasil

Fonte: Atlas. Disponível em <<http://www.atlas.com.br>>; Biblioteca Nacional. Disponível em <<http://www.bn.br>>; Bookman. Disponível em <<http://www.bookman.com.br>>; Campus. Disponível em <<http://www.campus.com.br>>; Cobra. Disponível em <<http://www.cobra.com.br>>; Livraria Cultura. Disponível em <<http://www.livcultura.com.br>>; Livraria Saraiva. Disponível em <<http://www.saraiva.com.br>>; Makron/Prentice-Hall. Disponível em <<http://www.makron.com.br>>; Saraiva. Disponível em <<http://www.editorasaraiva.com.br/uni>>. Acesso em: 14 set. 2002. (As editoras cujos sites não estão citados, como LTC, ou não possuíam uma *home page* ou ela estava fora do ar no momento da pesquisa. Nestes casos, foram utilizados os sites das livrarias e Biblioteca Nacional).

Obs.

- (i) O quadro elenca os livros de marketing tanto nacionais como os traduzidos das principais editoras que possuem publicações na área no Brasil. As editoras que foram utilizadas para a construção deste quadro foram: Atlas, Bookman, Campus, Cobra, LTC, Makron/Prentice-Hall. Dele, não constam livros para profissionais (de negócios, por exemplo) ou outros que não tenham caráter didático, conforme critérios mostrados no próximo item. Os nomes das disciplinas e a adoção da obra em cada uma delas variam de acordo com a instituição e o professor que a adota; a classificação aqui empregada é puramente didática e sujeita a críticas e exclusões.
- (ii) A classificação da obra como livro didático foi baseada nos critérios definidos por Stearns, Zuzan e Lacho (1985): (1) pelo prefácio ou introdução da obra, de acordo com o que o autor escreveu ou com a audiência que ele se propôs a atingir; (2) pelas informações e classificações dadas pela editora, como em seu catálogo ou material de divulgação; (3) pelas resenhas sobre a obra, (4) evidências de sua adoção como literatura básica e obrigatória em um curso universitário e (5) pelo julgamento dos pesquisadores. Contudo, apesar destes critérios, a classificação final tem uma grande dose de subjetividade.
- (iii) Os livros aqui listados não foram classificados por nível de curso ou instituição, variando, grosso modo, desde os usados nos cursos de graduação mais forte aos tidos como mais fracos (nota mínima no Exame Nacional de Cursos).
- (iv) Ficaram fora da relação obras já esgotadas, edições antigas (se a subsequente estava no mercado) e edições em português de Portugal (ou seja, só foram considerados livros traduzidos de fato para o português utilizado no Brasil).

3.1.4 A hegemonia do livro traduzido em debate

Conquanto se tenha de admitir que, na área de marketing, os Estados Unidos continuam a compor o maior grupo de contribuidores de um país para a literatura da área, no Brasil, ainda assim os livros didáticos e os próprios conceitos de marketing são exageradamente embasados no que é desenvolvido naquele país. Há tempos que se conclama na academia brasileira o surgimento de uma literatura condizente com a nossa realidade:

[...] sentimo-nos emperrados com a falta de informações e de literatura sobre a realidade nacional. A grandeza e a complexidade da economia brasileira estão a exigir o desenvolvimento urgente de uma literatura em Administração aplicada ao nosso meio. [...] É bastante precário o conhecimento que temos das instituições brasileiras e das suas relações com o governo, da estruturas mercadológica do país, da estrutura financeira e fiscal e da organização interna das empresas” (FIGUEIREDO; ANDERSON In: RICHERS, FIGUEIREDO, HAMBURGER, 1967, p. vi)⁵⁰.

Essa constatação é válida até hoje. Ela não se restringe apenas à predominância de casos esdrúxulos à nossa realidade, sendo mais severa no tocante às micro e pequenas empresas⁵¹. Com a grande parte dos livros de marketing adotados nas instituições de ensino brasileiras correspondendo a traduções praticamente literais⁵² da versão original em inglês, textos de autores como Philip Kotler, Gilbert Churchill, Jerome McCarthy, Al Ries, Jack Trout, Regis McKenna, Peter Drucker, Michael R. Czinkota, David A. Aaker, V. Kumar, A. Parasuraman Don Peppers, Christopher Lovelock, James F. Engel, Warren J. Keegan e Naresh Malhotra têm sido a base do aprendizado em marketing dos alunos brasileiros:

[...] Com raras exceções de livros editados e publicados originalmente em português e com citações e exemplos da realidade brasileira, grande parte dos autores, ainda que brilhantes nas suas colocações e deduções, é muito mais apropriada para as universidades americanas que para as brasileiras (SERRANO, 2001).

Os próprios autores e pesquisadores dos Estados Unidos (BYRNE, 1993, KOCH, 1997, p. 4) admitem que a maioria dos livros didáticos de marketing, disponíveis praticamente em todo o Ocidente, atualmente reflete as perspectivas *norte-americanas* da disciplina. Baseados nas práticas empresariais estadunidenses, eles espelham o modo dos americanos agirem, suas atitudes, abordagem, empresas e instituições. Assim, professores e alunos de

⁵⁰ O livro organizado pelos professores da FGV Raimar Richers, Orlando Figueiredo e Pólia Lerner Hamburger, *A administração de vendas na pequena empresa brasileira*, em 1967, foi um dos primeiros no Brasil a se voltar tanto para a pequena empresa nacional como para o contexto de vendas/marketing.

⁵¹ A pesquisa de campo deste trabalho também explora a opinião dos professores sobre estes dois temas: o balanço ideal de casos de empresas nacionais e de pequenas empresas.

⁵² Além dos livros traduzidos, há ainda o caso dos livros usados na versão original em inglês, principalmente nas instituições de ensino tidas como de nível mais elevado ou voltadas para um público de alto poder aquisitivo ou profissional (MBA, por exemplo), por receio da qualidade das traduções no Brasil ou como sinônimo de prestígio e *status* pela leitura no original.

marketing em grande parte dos países apóiam-se nos livros didáticos americanos, além de serem influenciados pelos modelos educacionais em marketing dos Estados Unidos.

Adicionalmente, a globalização serviu como mais um estímulo para que esta literatura (diga-se a norte-americana) pudesse ser utilizada indiscriminadamente por vários países ao redor do mundo. Com a justificativa, válida em alguns aspectos, mas que não permite tamanha generalização, de que os exemplos internacionais são uma base importante para a formação acadêmica de estudantes de marketing globalizados, sendo quase "inadmissível que um aluno que se proponha a ser um executivo de marketing de uma empresa no século XXI não conheça o que é feito no mundo em nível global" (SERRANO, 2001), o livro norte-americano foi apresentado como a chave para o mundo externo, mundo este que consiste basicamente dos próprios Estados Unidos.

Além desse aspecto, a literatura americana está tão incorporada no cotidiano brasileiro que muitos conceitos são usados em inglês ou conhecidos por siglas que se referem ao termo estrangeiro, como é o caso de CRM (*customer relationship marketing*), *database marketing*, *telemarketing*. Mesmo palavras que possuem boas traduções são empregadas no idioma de Shakespeare em muitos livros (e contatos profissionais): *market share* (para participação de mercado), *target* (para alvo ou público-alvo) etc. O próprio nome da disciplina não teve bem aceito seu correspondente em português: tentativas como Mercadologia, Comercialização, Mercância são dificilmente encontradas e poucas instituições acadêmicas adotam-nas (ARANTES et al., 1974, p. 13, GRACIOSO, 1971, p. 13-14; SIMÕES, 1974, p. 21-22)⁵³.

Como mostrado, a maioria das obras de destaque comentadas neste trabalho e lançadas tanto na última década como na atual representou uma tentativa de combater os malefícios de uma obra americana com outra obra americana, pois apesar das diferenças entre elas, em aspectos como abordagem, profundidade, materiais extras disponíveis para professores e alunos, constituíam-se ainda em traduções. Contudo, destarte esse elevado número de livros traduzidos adotados nas escolas brasileiras, pode-se notar que as obras disponíveis no Brasil estavam quase sempre ultrapassadas, principalmente com relação aos países industrializados. A despeito da tendência de melhora, isto ainda pode ser claramente observado pela comparação do número da edição do livro em português e de sua data de lançamento (*copyright*) com o da edição corrente no exterior e o ano em que lá foi lançada. Voltando ao Quadro 2, pode-se verificar que a maioria dos livros traduzidos no Brasil está pelo menos uma

⁵³ Segundo o pioneiro Glossário de Mercadologia da Fundação Getúlio Vargas, publicado em 1962, como Mercadologia correspondia à ciência (Marketing), havia ainda os termos mercadização (marketing) e merceologia (algo como o *merchandising*).

edição atrás do original. Ademais, em que se pese mais uma vez a grande evolução recente, os livros brasileiros também contam com um padrão gráfico inferior (sobretudo se contraposto aos Estados Unidos, país no qual os livros mais vendidos são, por exemplo, geralmente produzidos em quatro cores — no Brasil, o padrão para estas obras é o de duas cores), com quantidade limitada de ilustrações (por exigirem ampla pesquisa iconográfica, além do pagamento de *copyright*, materiais como charges, propagandas, fotos, notícias e figuras, não são utilizados no Brasil do modo abundante como geralmente ocorre nos livros norte-americanos) e o intervalo entre as edições é bem maior.

É importante ressaltar que estes problemas e, sobretudo, a dependência dos Estados Unidos na produção de conceitos e, conseqüentemente, de livros didáticos não ocorre apenas na área de Marketing. Em maior ou menor grau, em Finanças, Administração Geral, Tecnologia da Informação, entre outras, também proliferam ocorrências deste tipo. Mesmo em Economia, os clássicos da área e o objeto de estudo da disciplina História do Pensamento Econômico — que se dedica a estudar os construtores desta ciência — são estrangeiros e estes, em sua esmagadora maioria, norte-americanos. Na Contabilidade, a situação começa a se inverter. Pela tradução de livros para várias de suas disciplinas ser totalmente inviável, pois os conceitos diferem grandemente entre os países, floresceu no Brasil uma extensa gama de autores, com seus livros escritos para a realidade e padrões brasileiros atravessando sucessivas novas edições e tiragens. Nestas disciplinas (como é o caso da Contabilidade Geral ou Introdutória, Intermediária e Avançada), o conteúdo é nitidamente nacional — sem ter de recorrer a estrangeirismos que não fazem sentido para o aluno brasileiro, a adaptações malfeitas ou a traduções literais ou equivocadas —, a produção de novas obras ou atualizações das já existentes é farta assim como se pode encontrar com mais facilidade literatura que versa sobre o livro didático local, analisando a produção na área e debatendo diversos temas a ela relacionados — o que já não ocorre no campo do marketing.

Admitindo-se a existência deste tipo de contexto, no qual os Estados Unidos são considerados o berço da produção de livros didáticos de marketing e influenciam grandemente o que é lido pelos alunos brasileiros, vê-se que nem mesmo a tradução destes textos é efetuada corretamente. Não só aqui como em outros países nos quais estes livros também têm seus direitos autorais vendidos, o processo de tradução e adaptação (que consiste, amiúde, em escassas notas de rodapé) dos livros é alvo de severas críticas⁵⁴. Em complemento

⁵⁴ Dempsey (1992, tradução nossa) alerta que é preciso grande cuidado na tradução de recursos lingüísticos e de textos como trechos com duplo sentido, exemplos locais, brincadeiras, uso do humor, jargões e gírias. O tradutor deve ser muito habilidoso para conseguir passar uma mensagem que faça sentido e se encaixe na

às diferenças de realidades — sobretudo em virtude de aspectos culturais, sociais e econômicos —, nem sempre a tradução para outra língua consegue transmitir o que estava exposto no original. Jacobs (2001) cita o caso de várias das recentes obras na Rússia traduzidas de livros de marketing ocidentais, que foram prejudicadas pelo processo de edição⁵⁵ malfeito e por distorções na tradução que causaram discrepâncias entre a linguagem original e o texto em russo, atrapalhando de forma substancial o entendimento dos conceitos.

O simples fato de uma obra escrita por um autor estrangeiro estar traduzida para a língua do país não equivale a dizer que ela seja utilizável: livros bem-sucedidos em mercados internacionais nem sempre podem ser adotados em outros países, por não se adequarem ao currículo vigente ou à própria realidade daquela região, por trazerem quadros, casos, aplicações a até mesmo modelos baseados em conceitos de todo esdrúxulos ou inviáveis ao contexto local, entre outros:

Muitas vezes, a bibliografia utilizada, apesar de sua validade, aborda problemas, experiências e soluções que dizem respeito a países que não guardam conosco similaridade, não servindo, portanto, a transposições (DAEMON, 1979, p. IX).

Vários exemplos ou mesmo seções inteiras dos livros didáticos de marketing traduzidos ficaram notórios em virtude disso. Assim, muitas vezes o aluno brasileiro depara-se com textos sobre a composição da população americana (sobre os afro-americanos, os hispanos etc.), sobre a economia dos Estados Unidos (mostrando a evolução do PIB americano, do padrão de vida, a divisão em classes sociais), sobre o posicionamento dos automóveis nos Estados Unidos (além de completamente diferente do brasileiro, mesmo atualmente nem todos os modelos citados são aqui conhecidos) em vez de estudar os dados relativos a seu próprio país. O mesmo ocorre com exemplos e hábitos incomuns aqui, como o de empresas limpadoras de carpete ou cortadores de grama, de sopas em lata, de clubes de

realidade do leitor de seu país, mas que não interfira no sentido original proposto pelo autor. Por exemplo, a metáfora “matar dois pássaros com uma pedrada só” – a mesma no Brasil e nos Estados Unidos – deveria ser traduzida como “pegar dois pombos com um feijão” na Itália, “acertando duas moscas com um golpe” na Alemanha e “pegar dois peixes com uma vara” na Coreia. Adicionalmente, se quando duas pessoas lêem o mesmo texto, cada uma já tem uma impressão diferente, se elas forem de culturas diferentes, essa variação é ainda maior.

⁵⁵ Pesquisa feita por Kantrowitz (1985, tradução nossa) mostrou a importância do trabalho de edição para o bom entendimento do leitor, não obstante reconheça que essa busca pela clareza e pela efetividade na comunicação das informações tornou-se demasiadamente cara. Para o estudo, ele escolheu cinco passagens representativas de textos escritos por autores renomados, as quais passaram todas pela edição de experientes editores. Com a técnica cloze, tida como uma das melhores metodologias para mensurar a inteligibilidade de um texto, por ser confiável, válida e fácil de usar (ADELBERG, 1982; STEVENS et al., 1992, 1993; ADELBERG; RAZEK, 1984; KLARE et al., 1972), toda a quinta palavra foi excluída. Analisando o que as pessoas escolhidas colocaram na lacuna nos textos editados e depois nos intactos (que não passaram pelos editores), os resultados mostraram que “os leitores tendem a compreender mais de um manuscrito editado, ler mais em menos tempo e ver o que eles leram mais favoravelmente”.

compra, ou de produtos e empresas desconhecidos dos alunos brasileiros. Serrano (2001) cita ainda o caso clássico dos cereais matinais, estudados como "produtos de concorrência acirrada", com dezenas de marcas disponíveis (com espaço até para a diferenciação entre os cereais *quentes* — aveias, "papinhas" e amidos de arroz — e os *frios* — os flocos de milho). Apesar da globalização, os hábitos de compra do consumidor brasileiro e do americano, mais uma vez, são totalmente díspares: enquanto nos Estados Unidos, os cereais invariavelmente aparecem na lista dos dez produtos mais comprados pelas donas de casa, o brasileiro continua calcando seu café da manhã no leite com café ou chocolate e pão com manteiga (e não em cereais, e muito menos em bacon, salsicha...). Há também casos de empresas que fecharam as portas no Brasil (como a Sears) ou que não possuem aqui o mesmo sucesso que nos Estados Unidos (como Pizza Hut e Domino's):

Quando se pergunta a um aluno de administração no Brasil sobre qual visão estratégica as empresas Pyramid Ale ou Pete's Wicked se basearam para ganhar mercado da Stroh e da Adolph Coors, por exemplo, temos que ao menos refletir que o estudante não conhece as empresas, em que segmento atuam, qual o seu tamanho, qual o país de origem ou até como se pronunciam os seus nomes. Como exigir então um aprendizado de marketing se o maior tempo que se perde é tentando descobrir o que são as brilhantes-desconhecidas-notáveis que nunca ouvimos falar?

Não seria mais apropriado dar como exemplos a guerra da Coca-Cola com a Pepsi? da Volks com a Fiat? Falar sobre as estratégias da Panasonic, da Parmalat, da HP?

Todas são multinacionais. Todas são estrangeiras. Todas têm um caso peculiar de marketing que pode servir de exemplo para um estudante no Brasil. A diferença está em que enquanto a Parmalat faz parte do dia-a-dia do aluno, assim como a Fiat ou a Coca-Cola, a Stroh e a Pyramid Ale fazem parte de um mundo desconhecido e distante da nossa realidade [...] (SERRANO, 2001).

No caso dos esparsos livros que fugiram de traduções burocráticas — com o tradutor, revisor técnico ou o próprio editor se preocupando em contextualizar estes casos —, é necessário despender várias linhas para conseguir apresentar para o leitor quem são estas empresas, em que mercado atuam, qual sua participação e posicionamento, seu composto de marketing, entre outras informações importantes para o entendimento do caso, que são totalmente desconhecidas do leitor. Ainda que fossem fornecidas todas essas explicações, por exemplo, de que se trata do mercado norte-americano de cerveja, no qual Pyramid Ale e a Pete's Wicked são cervejas especiais e que Stroh e Adolph Coors representavam as grandes e tradicionais cervejarias americanas, Serrano indaga se não seria muito mais didático, simples e eficaz, além de deixar o aluno brasileiro muito mais à vontade, usar como exemplo a guerra entre a Brahma e a Antarctica (ou com a Kaiser atualmente).

Este mesmo autor apresenta vários números gritantes para ilustrar esta situação: numa edição mais antiga de um dos livros de marketing mais usados nas instituições de ensino

superior brasileiras, encontraram-se oito citações da sopa Campbell's (um sucesso nos Estados Unidos, mas ele provoca que, exceto os apreciadores dos quadros do artista Andy Warhol, poucos no Brasil têm o costume de degustá-la), Tide, Cheer, Gain, Dash, Bold, Dreft, Ivory, Snow, Oxydol e Era (as 9 marcas de sabão em pó da Procter & Gamble), além de outros quase indecifráveis para o aluno brasileiro, como 9-lives, AB Astra, Airborne, Bailey Controls, Baxter, Cabbage, Clancy, Dexter, Kool-aid, Nash, Personics, Wharton. Em contrapartida, a palavra Brasil apareceu apenas quatro vezes no livro inteiro, metade delas, embora verdadeiras, atreladas a situações depreciativas (mão-de-obra barata e incapacidade de pagamento dos juros da dívida)

Muitos livros têm tentado contornar essa situação, evitando inserir apenas exemplos da sua realidade, para também explorar casos de outras partes do mundo. Francis e Globerman (1992), analisando os livros didáticos americanos da área de Administração, constaram que o conteúdo internacional ou de outros países que não os Estados Unidos não eram representativos. Adicionalmente, em conformidade ao que Mohr (2000) também afirma, eles permaneceram pouco integrados aos conceitos principais, não rara a tendência apontada de se incluir “seções internacionais” nos capítulos dos livros. Há ainda o caso de países como Alemanha, Austrália, Inglaterra e Canadá, citados por Serrano (2001), que não aceitam mais uma tradução literal para os livros didáticos escritos em outros idiomas. Entre as saídas encontradas para este problema, estão, além do incentivo à produção genuinamente nacional, o estímulo a co-autores locais, que não apenas contextualizam a realidade do país de origem do livro como também dão a cor local, com exemplos e temas de interesse dos estudantes nacionais.

Por fim, apoiando-se nessa realidade e nos dizeres de Gniewosz (1996), deve-se procurar conclamar editores, autores e educadores a reconhecer a importância da diversidade e, principalmente, de entender que as necessidades dos professores, alunos e profissionais de marketing mudam de acordo com o país e a realidade em que eles se inserem. Isso não significa, de forma alguma, uma posição xenófoba ou de um nacionalismo cego, que privilegie apenas o país no qual o aluno vive em detrimento dos outros. Não quer dizer vetar livros americanos ou mesmo europeus e sim, como proposto por Marcos Cobra (1985, p. 20): em vez de se reinventar o marketing, é preciso tão-somente saber “interpretá-lo à luz de nossas necessidades”. Isso implica que o livro, tendo sido escrito no Brasil ou em qualquer outro país, possa passar ao estudante o que significa de fato viver numa sociedade globalizada, que ele entenda não só a sua realidade, mas também a que ocorre no restante do

mundo. Que alunos e professores possam se dar conta da importância de um novo enfoque para os livros didáticos deste novo milênio e das comparações, reflexões e *insights* que um livro bem-elaborado pode proporcionar.

3.2 O livro de marketing no papel: o papel do livro didático de marketing

Tendo sido abordado no capítulo anterior o amplo contexto do livro didático em geral, a presente seção se foca na área de marketing, apresentando sim suas principais particularidades, mas principalmente mostrando que praticamente tudo o que foi falado anteriormente é válido para o livro de marketing. Nesse sentido, pode-se depreender que, no que tange especificamente ao marketing, o livro didático também se constitui num recurso primordial, contando com papel de destaque no processo de ensino-aprendizagem e sendo de uso freqüente tanto pelos professores como pelos alunos. Vários estudos, infelizmente disponíveis apenas para o contexto externo, comprovam estas afirmações, como o de Adrian e Palmer (1999, p. 28-30)⁵⁶, o da Harvard Business School (1997), voltado para o primeiro ano de curso da pós-graduação, e o de Ruginbana e Patel (1996, p. 14).

Complementarmente ao livro didático ser um dos principais *protagonistas* do ensino de marketing, estes últimos autores ressaltam ainda o fato da educação em marketing colocar “grande confiança nos livros didáticos como o principal meio instrucional”⁵⁷. Destarte, tem-se que o livro não é importante somente pelo aspecto quantitativo (ou seja, pela sua adoção praticamente universal), mas também pelo âmbito qualitativo: suas qualidades, recursos e acurácia da informação que proporciona. Assim, tanto alunos como professores, no Brasil e no exterior, enxergam no livro didático um companheiro para a aprendizagem e o ensino da disciplina, uma bússola que mostra o caminho básico a ser seguido, mas que ao mesmo tempo também traz indicações que facilitam e permitem outros tipos de roteiros.

⁵⁶ Estes autores efetuaram uma pesquisa em um curso de Princípios de Marketing que mostrou que a apresentação do professor e a discussão sobre o livro didático foram, segundo os próprios alunos, o fator de maior contribuição para seu aprendizado.

⁵⁷ Mesmo que muitos dos conceitos aprendidos num livro didático de marketing sejam esquecidos depois, Levy (1998, tradução nossa) acredita que eles estão, na verdade, todos armazenados em nossa memória, numa “combinação de acumulação de histórias, conhecimentos e autoconsciência que nos faz humanos”.

Retomando a discussão sobre o papel preponderante do livro didático mesmo com o aparecimento de novas mídias e tecnologias⁵⁸, verifica-se que situação semelhante ocorre na área de marketing:

Apesar do crescimento no interesse em anos recentes em sistemas alternativos de entrega de conteúdo, como apresentações em multimídia e fontes da Internet, o livro didático ainda é o mais importante mecanismo de entrega de conteúdo na maioria dos cursos de Marketing ensinados em programas acadêmicos de Administração (SMITH; MULLER, 1998, p. 258, tradução nossa).

Atendo-se apenas ao caso da Internet, vê-se que, mesmo com os alunos e os professores brasileiros tendo cada vez mais acesso à esta rede que disponibiliza grande parte dos conceitos das disciplinas de marketing de modo atualizado, abrangente e com conexões aparentemente infinitas, e muitas vezes gratuitas, eles continuam se apoiando no livros didáticos, dentro e fora de sala de aula. Em suma, livro e tecnologia devem ser vistos como complementares, e não como substitutos.

Contudo, o contexto do livro didático de marketing é muito mais amplo, não se atendo tão-somente à formação do aluno. Afora seu papel fundamental no processo de ensino dos professores e de aprendizagem dos alunos, o livro didático é primordial para a área de marketing em si, para a consolidação de seu campo de conhecimento e confirmação de suas bases, pois provê estrutura à matéria, alicerçando-a. É ele um dos principais responsáveis por fornecer uma:

medida da contribuição de outros campos do conhecimento para a disciplina. [...] A estrutura do livro didático deve refletir o que forma a disciplina, o que é endêmico e que é emprestado de outras ciências sociais como economia⁵⁹, psicologia e ciências políticas (JAFFE, 1997, tradução nossa).

Dessa forma, muito do que a disciplina de marketing é hoje se deve à organização e perenização dos conceitos proporcionados pelo livro didático. Pesquisadores, professores, alunos e profissionais encontram no livro didático uma base comum, que alicerça seus trabalhos e, a cada edição, solidifica o que estes trouxeram de significativo à área.

⁵⁸ Ver página 55.

⁵⁹ A Ciência Econômica está na base dos livros didáticos de marketing pioneiros e sua importância pode ser visualizada nas obras das primeiras décadas do século passado: segundo Bartels (1976, p. 168 apud BUSSIÈRE, 2000), dos oito livros didáticos de marketing da época, seis foram escritos por autores membros da American Economic Association: Converse (1921), Clark (1921), Maynard, Beckman e Weidler (1927), Butler (1917), Cherington (1920) e Ivey (1922).

3.3 Educação em marketing: a perspectiva do livro didático

Os atributos funcionais do livro didático e a própria escolha por parte do professor são grandemente influenciados pelo tipo de educação de marketing. Todavia, em consonância com Dubin e Taveggia (1968 apud WILSON, 1987, p. 221), a influência da bíblia do curso — o livro didático — às vezes é tão forte que minimiza até as diferenças nos estilos e técnicas de ensino adotadas, podendo inclusive anular e uniformizar os efeitos das variações nos padrões e no tipo de ensino empregados pelos professores.

As preferências do professor por um dado método de ensino, portanto, determinam em grande parte o livro a ser adotado em seus cursos, de acordo com o resumido no Quadro 3.

| Tipo de educação em marketing | | | |
|--|--|--|--|
| | Centrada no emissor | Centrada no receptor | Centrada na <i>performance</i> |
| Importância do livro didático de marketing | Livro didático é importante. | Livro didático é importante. | Livro didático é menos importante (sobretudo em relação às outras duas abordagens, nas quais ele é visto como "depósito de conhecimentos"). |
| Adoção do livro didático de marketing | Adotado em função do <i>professor</i> , pois o centro é a aula expositiva, ou melhor, o próprio instrutor. | Adotado em função do <i>aluno</i> , de seu talento, habilidades e limitações, ou seja, de acordo com o "nível do estudante". | Adotado em função da <i>performance</i> . |
| Papel desempenhado pelo livro didático de marketing | Um dos principais protagonistas. | Um dos principais protagonistas. | Não é o ator principal: ele divide seu espaço com outros recursos e atividades (dentro e fora de sala, individuais e grupais) que tenham como função estimular e desenvolver uma postura crítica nos alunos. |

Quadro 3 – Os três tipos de abordagem de educação em marketing e sua relação com o livro didático

Fonte: HERSHEY, Lewis A. Performance-centered approach to marketing education. *Journal for Advancement of Marketing Education* [In Partnership with Marketing Management Association], v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.mmaglobal.org/Performance%20Centered%20Approach%20Revision.htm>>. Acesso em: 11 maio 2002.

Na visão de Hershey (2001), as várias abordagens para a educação em marketing podem ser descritas com base na ênfase que colocam nos componentes do processo de comunicação. Para este modelo, a educação baseia-se num “intercâmbio de informações”, tema este discutido em quase todos os livros didáticos de marketing. A troca de informação na prática consiste na participação num processo de comunicação que envolve receptores e emissores codificando e decodificando mensagens por meio de alguma mídia.

A abordagem de educação em marketing *centrada no emissor* implica um instrutor que se considera o elemento-chave no processo. Todos os recursos educacionais, inclusive a escolha e o uso do livro didático, giram em função do docente, subordinando-se a seus interesses e visão de mundo. Conforme atribui Gilberto Teixeira (2001), receptivo, domesticado e imbuído num ambiente que fomenta a atitude passiva e copiadora, o aluno é uma esponja, que deve basicamente absorver o conhecimento despejado pelo professor. Ao instrutor cabe o papel de agente, de juiz, ao passo que o aluno é o paciente, o julgado.

Hershey cita como exemplo um aluno novato que tem a possibilidade de ter aula com Philip Kotler. Ter o autor de um livro de marketing bem-sucedido como professor possui efeito análogo ao de uma *marca* bem-estabelecida na escolha de um produto: o aluno não sabe como ele é como professor, mas tem em mente o grande conhecimento que seu mestre poderá passar (ou “derramar”, conforme os críticos) para ele durante as aulas. Contudo, um professor altamente gabaritado por suas publicações ou experiências profissionais não vale por si só: a aprendizagem não depende apenas dele, ela se faz por meio dos alunos e de vários outros recursos instrucionais. Ser autor de um *best-seller* não é garantia de que o professor tem interesse ou vocação para o ensino ou de que o aluno se dedicará ao curso, terá as condições necessárias e estará motivado a aprender.

Malgrado o professor adotar um livro didático e usar-se dos materiais oferecidos pelas editoras, como recursos visuais (*slides* e transparências), o centro de tudo é a aula expositiva (*lecture*) criada pela docente — isso é justificado pela crença de que anos de estudo, experiência e preparação por parte do instrutor produziram um “indivíduo unicamente qualificado para educar os alunos de marketing”. Essa perspectiva envolve geralmente a seleção de um livro didático baseada em “preferências idiossincráticas do instrutor” e utiliza extensivamente de notas de aulas para ilustrar, destacar e/ou complementar o texto em classe (HERSHEY, 2001, tradução nossa).

Na abordagem de educação em marketing *centrada no receptor*, os talentos, habilidades e limitações do aluno, real ou hipotético, são o elemento-chave ao se planejar um

curso ou escolher o livro didático. Teixeira (2001) explica que a base desta abordagem é calcada no fato dos alunos aprenderem melhor à medida que participam do processo. Sua utilização ocorre geralmente em situações que exigem a simulação do ambiente real das empresas, resolução de problemas, desenvolvimento de habilidades e, de forma bem discutível por ser aplicada muitas vezes pejorativamente, quando os alunos são percebidos como menos preparados.

Assim, todo o curso, aqui incluída a escolha e utilização do livro didático de marketing, é planejado com base nos princípios universais da aprendizagem⁶⁰. Nesse caso, o professor de marketing adota o compêndio cuja proposta é ter sido escrito para um dado "nível de estudante" em vez de valorizar o "conteúdo do livro didático *per se*". Esse é o raciocínio que está por trás dos textos de marketing mais compactos, com menos páginas. Livros e professores que usam essa abordagem respeitam as habilidades dos alunos, mas têm a limitação de não fomentar seu aprimoramento.

Estes instrutores consideram o livro didático "o veículo principal para trazer informação de marketing para o estudante". Essa ênfase no texto possibilita que os professores proporcionem aos alunos uma enorme quantidade de informação, com explicações detalhadas e de extensa pesquisa. Considerando o número de terminologias, referências, definições, discussões de conceitos, contextualizações, casos e exemplos fornecidos em qualquer texto de marketing, pode-se concluir que essa abordagem permite ao estudante fácil acesso a um recurso relativamente portátil e barato de conhecimento em marketing: o *livro*.

Contudo, este tipo de abordagem traz algumas sérias desvantagens, pelo fato de se basear em demasia no receptor, deixando de lado vários aspectos importantes do próprio processo de aprendizagem e priorizando a quantidade de conhecimento que o aluno adquirirá num nível de qualidade desejado, mas não se propõe a aprimorar a qualidade de como os alunos aprendem.

Um bom exemplo é do professor que, notando que os estudantes não se encontram bem preparados para o rigor de um exame tradicional, decide-se por uma prova mais fácil, em grupo ou com consulta, aquela em que os alunos podem folhear à vontade seu livro didático

⁶⁰ Hershey (2001) e Bandura (1977), por ele citado, ressaltam que o ensino de marketing no livro didático, assim como em sala de aula, deve seguir os princípios universais da aprendizagem. Por exemplo, o texto deve dar grande atenção à primeira vez que um conceito é apresentado, pois a retenção e a recuperação da informação são, segundo os autores, função de como ela foi processada e armazenada em seu primeiro contato com o

de marketing. Se, de um lado, tal abordagem é importante para aumentar a autoconfiança dos alunos, do outro lado, ela não estimula os alunos ao desafio, impedindo-os de "levar seus estudos para o próximo passo de internalização".

Uma terceira proposta, que procura aproveitar os pontos fortes das duas anteriores (levando em conta o fato que o processo de comunicação não pode se basear em apenas um dos lados — o receptor ou o emissor — em detrimento do outro), é a abordagem da educação em marketing centrada na *performance*. Enfatizando a mídia (ou o meio), a *performance* corresponde a "eventos que existem efemeramente no tempo" e que combinam o *conteúdo* a ser "desempenhado" (nesse caso, termos e conceitos de marketing) com os *atores* ou participantes (alunos e professor).

Esta é a classificação que mais se aproxima do próprio sentido etimológico de educação: "tirar de dentro do indivíduo", pois, como corroboram Teixeira (2001) e Stanton, por ele citado, a educação surge do interior dos alunos mediante estímulos proporcionados pelo professor. O professor é consciente de sua importância num processo multifacetado e dinâmico, sabendo que, em se tratando de aprendizagem, ele não pode trabalhar sozinho, não há como a executar em lugar do aluno. Todos os envolvidos têm de estar em sintonia e exercer papel ativo no processo.

Já em 1971, no prefácio de seu livro *Marketing básico: uma visão gerencial*, publicado em dois volumes na tradução para o português em 1976, o próprio autor, E. Jerome McCarthy, esboçava esta intenção:

[...] Em sua maioria, os estudantes acham que conhecem um pouco de Marketing quando iniciam o curso. Quando o curso inteiro é dimensionado sob "visão total" nos primeiros capítulos, torna-se difícil a manutenção do interesse pelas "velhas idéias". Se, pelo contrário, o professor e o texto encorajam o estudante a organizar sua própria experiência e seu próprio senso comum, a ponto de quase escrever o livro, processa-se o envolvimento e muitos chegam a ponto de achar o curso agradável (MCCARTHY, 1976, p.18).

Para o professor que resolve adotar a abordagem centrada na *performance*, adquirem grande importância a seleção e a classificação (ranqueamento) dos materiais instrucionais, a preparação desses materiais e o planejamento do papel dos projetos de aprendizagem ativa. No que tange à seleção e classificação dos materiais, é essencial que o instrutor tome decisões acerca do livro didático, de *softwares* a serem utilizados no curso, de manuais do professor e

bancos de testes⁶¹. Conquanto o livro didático ainda possua elevada importância, os suplementos de ensino, exercícios, atividades e outros recursos que estimulem os alunos podem ser responsáveis por uma parte maior da aprendizagem do que nas outras abordagens.

Diante disto, nos dois primeiros tipos de abordagens apresentados, o livro didático serve como um “depósito de conhecimento”, um lugar no qual ficam armazenadas as informações mais detalhadas sobre os conceitos de marketing e as práticas a serem usadas pelos estudantes quando eles precisarem. Na abordagem centrada na *performance*, esses conceitos e aplicações não se restringem ao livro didático, podendo ser estudados de várias outras formas, como durante a exposição oral do professor ou fora da sala (em trabalhos em grupos, por exemplo). Nesse sentido, apesar do texto ter de ser preciso e completo na definição e exemplificação dos conceitos da disciplina, ele não deve ser um “recurso de última instância para resolver todas as questões” (HERSHEY, 2001, tradução nossa). Nessa perspectiva, é melhor que o professor leve em conta principalmente o que o livro deixa de lado do que o que ele inclui, pois o educador possui como proposta construir os conceitos com os alunos e não apresentar um modelo pronto, uma receita que não desenvolve a participação e postura crítica do aluno⁶².

3.4 Críticas e contracríticas relativas ao livro didático de marketing

Semelhantemente ao livro didático em geral, diversos aspectos concernentes ao livro didático de marketing têm sido igualmente muito debatidos e, sobretudo, criticados. Desse modo, são a seguir apresentadas as principais problemáticas que lhe dizem respeito, inter-relacionando-se, sempre que pertinente, a crítica com a contracrítica.

⁶¹ É importante ressaltar, mais uma vez, que no Brasil não há uma oferta tão ampla de materiais deste tipo por parte das editoras como ocorre nos Estados Unidos, onde o recurso está disponível para quase todos os livros didáticos da área (BENBUNAN-FICH et al., 2001). Sobre os *softwares*, ver a nota a seguir.

⁶² O autor assim como Beets e Lobingier (2001, p. 231) possuem opinião semelhante com relação aos *softwares* (disponibilizados em disquetes, CDs ou na Internet), presença cada vez mais comum nos textos básicos de marketing americanos, tendência que deve se expandir para outros países, como o Brasil. Segundo ele, esses *softwares* enriquecem o livro didático ao ilustrarem os conceitos-chave do curso e trazerem modelos para a tomada de decisão pelos alunos: entrando com uma dada informação no programa, isso gera novas situações, respostas ou os faz tomarem decisões com base nos conceitos de marketing aprendidos no texto. Todavia, conquanto esse recurso seja conveniente e muitas vezes ilustrativo, do ponto de vista da abordagem centrada na *performance* ele pode ser um suplemento “pobre” no apoio a esses tipos de objetivos de aprendizagem.

3.4.1 A padronização dos livros de marketing: mesma fôrma e mesmos ingredientes

Primeiro, pode-se verificar que os livros didáticos de marketing assim como a educação em geral estão cada vez mais parecidos, mais *padronizados*⁶³. Segundo David Martin (1992, p. 124) e Brookes (1988 apud PASCOE, 1992), tem-se a abordagem padrão, básica; o "livro médio", que enfatiza o consenso e os conteúdos centrais da disciplina, mais prováveis de serem pedidos numa avaliação típica. Por exigência do "mercado" refletida, muitas vezes, pelas "recomendações" dos editores, a imagem passada é que todos seguem um mesmo formato, com seções, casos, ilustrações, recursos, temas e estilos com grande semelhança entre si⁶⁴. Tomando-se o caso do Brasil, no qual há poucas grandes casas editoriais na área de Administração, sendo que alguns autores possuem livros publicados em várias delas, tem-se mais um estímulo para a pouca diversificação das obras. São inúmeros os fatores que colaboram para essa pasteurização: o seguimento das "receitas" tidas como bem-sucedidas (dos livros mais vendidos), o *know-how* e *modus operandi* desenvolvidos por todos que estão envolvidos com o livro (hábitos), a facilidade proporcionada pelo conhecido, a pressão do prazo, o medo da rejeição do diferente, a cobrança por resultados (maiores e mais rápidos), a necessidade de ganhos de escala (uma pesquisa da CBL mostrou que 13% dos entrevistados alegaram que leriam mais se os livros fossem mais baratos), o aumento dos custos envolvidos e do risco, o costume dos professores e alunos, entre outros.

Ao comparar os vários livros de marketing brasileiros, nota-se que os publicados pelas grandes editoras, principalmente os de autores nacionais importantes ou traduções de *best-sellers* americanos⁶⁵, além do conteúdo semelhante, a "receita" é quase sempre bem parecida:

⁶³ Uma das características dessa mesmice é a generalizada aconfradação dos livros de marketing a "bullet-points", no que Smithee (1997, p. 317-319) classifica como "undistinguished and indistinguishable", ou seja, medíocres e indistinguíveis.

⁶⁴ Segundo Brown (1993, p. 143-147, tradução nossa), muitas das críticas, principalmente as resenhas publicadas nos *journals*, trazem vários erros em sua metodologia, já que "os revisores da maioria dos livros didáticos de marketing parecem desconhecer suas obrigações acadêmicas". Para ele, é necessário que os críticos dos livros didáticos da área sigam algumas recomendações básicas ao avaliar (tanto para elogiar como para criticar) essas obras, como ter conhecimento de seu lugar, mercado (público-alvo e área) e produto (livro didático), lembrar que desagradar às vezes é bom, ler de fato o texto, procurar os erros ou imperfeições, ser sucintos e não ter medo de chocar, de fugir do lugar comum ou de quebrar as regras.

⁶⁵ Os livros de editoras pequenas, publicados pelo próprio autor ou de pouco apelo mercadológico não podem ser incluídos nesta comparação, por diversos motivos, como a falta de estrutura, recursos e sua conseqüente dificuldade em ofertar tais recursos. Isto ocorre em virtude do elevado investimento que exigem, seja em termos monetários (contratação de *designers* e colaboradores técnicos para auxiliar o autor, pagamento/autorização para uso de ilustrações e casos e impressão mais cara) como de tempo (do próprio

seções introdutórias apresentando os objetivos ou tópicos do capítulo, destaque dos termos/conceitos importantes (ao longo do próprio texto ou nas margens), *boxes* com casos ou assuntos correlatos, indicação de *sites*, resumos, questões, estudo de caso com perguntas e referência bibliográfica encerrando o capítulo, num projeto gráfico elaborado em uma ou no máximo duas cores e com uso de algumas figuras (com destaque para as propagandas) e esquemas. Alguns livros porventura contam com seções a menos ou a mais (relação dos termos-chave ao final de cada capítulo, glossário etc.), mas não há nenhum que seja revolucionário a ponto de fugir a pleno do padrão vigente. Alguns críticos chegam a dizer que o *copyright* é uma das principais diferença entre os livros atuais...

Para Brookes (1988 apud PASCOE, 1992), essa uniformidade pode colocar tanto os alunos como os futuros professores, pesquisadores e profissionais num círculo vicioso no qual todos são educados com os mesmos livros didáticos, artigos e casos, com as mesmas técnicas e jargões, o que resulta numa falta de originalidade na prática de marketing. Em vez de estimular a diversidade na formação, essa padronização leva à unanimidade, a um desestímulo ao debate. A existência de padrões diversos e, algumas vezes, até mesmo contraditórios — por exemplo, não só com a predominância da abordagem americana como nos dias atuais, mas também com a presença da perspectiva européia, escandinava, latino-americana e, principalmente, de uma genuinamente brasileira — tornaria muito mais rico o contato entre os leitores de livros didáticos de marketing, tanto durante sua época de estudos como no futuro exercício dos conceitos e técnicas aprendidas.

Todavia, algumas ressalvas importantes devem ser feitas. Conquanto a padronização resulte nos sérios problemas apontados anteriormente, não se deve esquecer que muitos dos recursos presentes hoje na maioria dos livros possuem fins didáticos ou foram baseados em princípios pedagógicos testados, tendo como propósito ajudar (facilitando ou motivando) a aprendizagem do leitor, ainda que, na outra ponta, também ajudem a vender mais o livro. Comparando-se os livros atuais com os de décadas atrás, nota-se claramente a evolução pela qual eles passaram e que, muitas vezes, pode ter “selecionado” os padrões, estilos e recursos mais “eficazes”. Adicionalmente, há também outros critérios que contribuem para essa padronização, originados pelos próprios *stakeholders*, como editoras, autores e livreiros. Por exemplo, para uma casa editorial, é fundamental o aspecto comercial: a publicação de um livro didático deve dar lucro ou, pelo menos, ser viável/“se pagar” ou permitir que se possa

autor, que é quem elabora o conteúdo destes recursos, e dos editores, que se deparam com muito mais detalhes para administrar), o que os inviabiliza para obras com pequenas tiragens.

investir em outros livros com ou sem retorno comercial, havendo, assim, pouca margem para incursões mais radicais. O padrão funciona, assim, como um sinalizador de um retorno mais garantido. Os livreiros também costumam encomendar o que entendem que o mercado costuma adquirir. Costume por costume, vê-se que a tendência é pela manutenção do *status quo*, e não de incentivo à quebra de paradigmas.

Baseando-se nestes critérios, pode-se verificar que o caminho aponta para uma continuidade desta padronização. Contudo, se há dificuldade na mudança, deve-se buscar menos a abolição completa desses padrões e mais sua utilização mais consciente e pedagogicamente embasada, enfim, uma reflexão sobre seu uso indiscriminado.

Também merece semelhante cuidado a análise da crítica à padronização no tocante ao conteúdo. Há espaço sim para a originalidade, mas ela não pode se basear apenas na vivência ou criatividade do autor do livro. Um livro didático é elaborado tendo como base um currículo mínimo, a ser seguido e cobrado em todas as escolas do país. É também preciso pensar que o autor não pode escrever tendo como público o que ele ensinaria para seus alunos: sua audiência é muito maior, desconhecida e heterogênea. Por fim, há ainda os conteúdos exigidos pelo “mercado” ou em provas como o Exame Nacional do curso de Administração. Para que tanto os professores e as instituições de ensino das quais eles fazem parte (que são quem escolhem o livro) como os alunos (os usuários) sejam bem avaliados nestes testes, é preciso seguir um padrão mínimo, o que pode acarretar a rejeição de livros que se distanciem muito do que é exigido nessas avaliações.

3.4.2 O esgotamento das fórmulas tradicionais: as conseqüências negativas da desvalorização do leitor

Paralelamente ao debate sobre a padronização dos livros didáticos, há também o questionamento sobre se a abordagem na qual eles se apóiam ainda é válida ou eficaz. Brookes assim como Smithee (1997) acreditam que a visão tradicional do marketing, ensinada por tantos anos por escritores como Philip Kotler e praticada pelas gigantes multinacionais, já se esgotou, urgindo que o livro didático de marketing busque uma nova perspectiva que quebre esse velho paradigma. Em outras palavras, é cada vez maior a corrente dos que muito embora reconheçam que mesmo nos dias atuais o livro de Kotler ainda continua sendo a “Bíblia” do marketing, sua abordagem está mais para o “Velho Testamento”.

Smithee (1997, p. 317-319) vai mais longe, afirmando que as próprias palavras em textos como os do Kotler são escolhidas para ser as mais simples (inclusive com poucas sílabas) de forma a atrair a atenção do leitor, entretendo-o ao mesmo tempo que passa a mensagem desejada da forma mais sucinta e leve possível. Há uma inversão de valores e um uso incorreto dos conceitos e técnicas relativas à legibilidade e à inteligibilidade. Semelhantemente ao que ocorre com as figuras e outros tipos de recursos gráficos, em vez de se constituírem em apoios ao conteúdo ou meios para facilitar a aprendizagem, eles ganham tanta importância, que acabam por suplantá-lo e virar o próprio fim. Deturpando os conceitos desenvolvidos, o padrão buscado por estes livros é o das revistas: o quão mais leve e agradável se constituir a forma de passar o (reduzido) conteúdo necessário, melhor.

Muitas vezes, esta preocupação em apresentar um texto fácil — embalado numa linguagem jovem e que não exija grandes esforços por parte do leitor — consegue de fato prender a atenção daquele tipo de estudante que demonstra cada vez menos interesse em leituras mais densas, “pesadas”, “só de textos, sem figuras”. Contudo, há, do outro lado, um caro preço a ser pago, com sérias conseqüências de longo prazo. Como no caso de muitas das adaptações hollywoodianas de clássicos da literatura ou de novelas de horário nobre, a capacidade do leitor (ou espectador) é menosprezada ou, como arremata Smithee, infantilizada — situação ainda mais séria no caso de profissionais ou leitores mais adultos. Em vez de se deparar com desafios, que promovam seu desenvolvimento, ele recebe um cenário totalmente pronto e mastigado.

3.4.3 Ênfase e ordem: o quanto e o quando

Outra crítica comum, mas bastante questionável, aos livros didáticos de marketing é a *ênfase na teoria* em detrimento de sua aplicação ou implementação.

Na concepção de Pascoe (1992, tradução nossa), os livros de marketing, notadamente os de Administração de Marketing e de Marketing Estratégico, são muito teóricos e pouco voltados a como implementar os conceitos de marketing: “tipicamente, ele inclui somente um ou dois capítulos sobre implementação dentro de um total de duas dúzias ou mais”. Enis e Murphy (1987 apud PASCOE, 1992) complementam que, ainda que os livros didáticos dediquem alguns capítulos para abordar a estratégia e sua formulação, eles tendem a

negligenciar sua implementação. Haveria, assim, um sério distanciamento entre o que está escrito nos livros e o que é praticado nas empresas.

Este tipo de crítica remonta ao antigo debate da teoria *versus* a prática. É preciso diferenciar o que é função da escola e, por conseguinte, do livro didático e o que é função do mercado de trabalho e, portanto, da prática, da atividade profissional e de cursos para tais fins. Mais uma vez, como ocorre com a pesquisa de ponta a ser discutida adiante, esta discussão envolve o conhecimento da definição e do papel de um livro didático. Como abordado na Seção 2.4 Definição e principais funções do livro didático, o propósito de um livro didático não é proporcionar o conhecimento empírico, trazer o dia-a-dia de um profissional da área e nem ser um guia prático ou um passo-a-passo para empresários ou consultores implementarem os conceitos.

Isto não quer dizer, contudo, que o livro didático não deva ter exemplos, tenha de colocar de escanteio as aplicações práticas dos conceitos apresentados. O que se deve ter em mente, baseando-se inclusive no longo tempo em que essa questão vem suscitando sucessivos argumentos a favor e contra, é a busca do equilíbrio, de que a prática só se justifica com a teoria. Assim, um livro didático de marketing não deve ser exclusivamente voltado para a teoria (além de deixar uma lacuna no aprendizado do aluno, também não estimulará seu interesse) do mesmo modo que não pode apenas tratar da prática (o que não se constituiria num livro didático e sim num livro de negócios). Mais do que buscar a dosagem certa entre a teoria e a aplicação, é preciso que se faça também a interligação de uma com a outra, de modo a facilitar a aprendizagem do aluno.

A *ordem* em que os principais assuntos de marketing aparecem num livro didático é outro alvo de acaloradas discussões. Voltando ao caso da implementação, a posição no livro em que ela se situa geralmente também é criticada:

Invariavelmente, a implementação é abordada próxima do fim do livro. Isso tem duas conseqüências. Primeiro, a importância da implementação recebe menor ênfase em relação à análise e ao planejamento. Segundo, qualquer deslize no ensino dos tópicos da matéria durante a aula ou curso causa um aperto no tempo e atenção disponíveis aos tópicos finais [como ocorreria com qualquer outro assunto colocado nos últimos capítulos ou seções de um livro didático]. Em virtude do seu posicionamento no livro didático e no programa de ensino, a implementação perde novamente (PASCOE, 1992, tradução nossa).

Mais uma vez é preciso inserir aqui um contraponto que estimule uma reflexão equilibrada sobre este tema. Primeiro, o livro didático possui um componente subjetivo muito importante e altamente dependente do professor que o adota. Cada docente tem um estilo,

uma formação e um contexto que justificam uma dada seqüência dos assuntos num livro como sendo a mais lógica. Não há como um autor satisfazer a todos assim como não existe uma resposta única e incontestável quanto à estrutura ideal de um livro (ou de um curso). Sempre haverá quem discorde da ordem (ou mesmo do conteúdo) de um livro. Por mais que os argumentos que embasam a crítica de Pascoe possam parecer corretos para alguns, eles não são verdades absolutas para todos. Não há um consenso sobre a quantidade de teoria ou prática, sobre seu lugar num livro, sobre o livro didático em si. Segundo, diferentemente de um filme (que possui uma seqüência preestabelecida na qual deve ser visto), um livro didático é um instrumento extremamente flexível. Nada impede que um professor faça uso dele do modo (e na ordem) que achar melhor. Ele pode começar com os capítulos do meio e depois voltar aos iniciais assim como também pode saltar seções dentro de um capítulo ou complementar as que julgue necessárias.

3.4.4 O direcionamento do livro didático de marketing: para quem os livros são voltados?

Revisitando a questão da grande diversidade existente entre os professores que adotam um livro didático de marketing, pode-se concluir que situação semelhante ocorre com os alunos que se utilizam do livro. Assim, variam consideravelmente o *background*, o interesse, as condições de estudo e o nível de habilidade dos estudantes usando um texto de marketing. Como não há um público uniforme para quem direcionar os livros, pode-se observar uma tendência para o nivelamento por baixo, de escrever para o que se considera o “estudante médio”, de simplificação dos conceitos-chave da matéria.

Outrossim, muitos dos livros feitos para matérias introdutórias (como os de "Princípios de Marketing") acabam sendo usados para disciplinas mais avançadas (principalmente as com menor carga horária) ou tomando-se o “livro do curso” todo. No Brasil, o surgimento de livros específicos para as disciplinas especializadas da cadeira é relativamente recente. De mais a mais, as poucas e pequenas tiragens destas obras podem sugerir que ainda é comum o uso de um único livro, geralmente os com títulos como Marketing (simplesmente ou com pequenas adaptações como “Princípios de”, “Introdução ao”, “Essencial”, “Administração de”, “Gestão de” ou um subtítulo mais longo ao final), ao longo de todo o curso. Uma disciplina especializada pode acabar sendo toda ministrada tendo

como base apenas um *capítulo* deste livro. Esta situação pode se tornar ainda pior, se, como é comum ocorrer, ao trabalhar esse conhecimento base nos cursos mais avançados, os professores não forem proativos no sentido de incorporar ao livro didático material mais desafiante intelectualmente, como alerta o estudo da pós-graduação da Harvard Business School (1997). Nestes casos, ao final do curso, a biblioteca do aluno constituir-se-á de uma única obra assim como todo seu conhecimento de marketing terá sido construído com base em um único autor.

Ainda tendo como base o aluno, Adrian e Palmer (1999, p. 31) adicionam a *visão do estudante* de marketing nas críticas ao livro didático. Pesquisa feita por esses autores expôs que os alunos da área tem-no como um recurso “monomídia”. Essa imagem ultrapassada, tanto nos Estados Unidos como no Brasil, funciona como uma barreira em relação ao livro didático, sendo esta estimulada ainda mais pelo crescimento acelerado das tecnologias e aplicações multimídias. Como as novas gerações no mundo inteiro estão cada vez mais se desenvolvendo tendo a seu redor a Internet, a televisão a cabo, DVDs e revistas com projetos modernos, coloridos e interativos, os leitores — acostumados ao padrão dessas mídias — sentem sua falta no livro didático. Por se usar de apenas um dos sentidos (a visão), o livro didático encontra grande dificuldade para vencer a batalha com estas outras mídias, com seus recursos audiovisuais, dinamismo e atualização. Ademais, como já visto, apenas a leitura do livro didático não é um instrumento pelos alunos valorizado ou visto como de grande contribuição para o aprendizado em marketing.

Esta opinião de o livro didático ser uma mídia limitada e, inclusive, ultrapassada não se restringe apenas aos alunos. Como não há estudos nessa área no Brasil, pode-se ver que, pelo menos nos Estados Unidos, os resultados das pesquisas apontam para essa direção. Por exemplo, uma pesquisa feita por Smart, Kelley e Conant (1999, p. 209-10) com 107 dos mais renomados educadores de marketing⁶⁶ pôs às claras que essa imagem desgastada do livro didático é cada vez mais comum. É notória também a perspectiva de declínio na “importância declarada” do livro didático, assim como de outros métodos e recursos tidos como tradicionais, como transparências, giz, provas em sala de aula e lição de casa. Corroborando a visão dos estudantes apontada por Adrian e Palmer (1999, p. 31), a principal justificativa para

⁶⁶ Ampla e muito interessante, esta pesquisa tinha como objetivo descobrir quais as principais mudanças pelas quais a disciplina passou e as tendências para este novo milênio.

este fato seria o avanço da tecnologia, que permitiu, por exemplo, a entrega aos alunos de informação em tempo real, algo que os livros didáticos não conseguem fazer⁶⁷.

Em suma, deve-se ter em mente que o livro didático é uma mídia distinta, que em vez de procurar concorrer com os outros tipos descritos acima, deve usá-los como aliados na aprendizagem dos alunos. Assim, muitos livros didáticos de marketing já agregam hoje em seu pacote recursos mais interativos e tecnológicos como *sites* na Internet, fitas de videocassete, *softwares* e CDs-Rom. Cada um deles tem seu ponto forte (e fraco): descartar o livro didático em favor do uso isolado de um *site*, uma revista da área ou um vídeo especializado resultará em novas (e sérias) lacunas no processo de ensino-aprendizagem.

3.4.5 “Pouco caso”: as conseqüências negativas da desvalorização do livro didático no ambiente acadêmico

Pelas afirmações anteriores, constata-se que o livro didático de marketing é *pouco valorizado na academia*, não podendo contar com a adequada dedicação por parte dos professores da área para seu aprimoramento. Assim sendo, ele é severamente prejudicado, não conseguindo nem evoluir na velocidade necessária nem acompanhar o desenvolvimento de outros tipos de publicação ou mídias. Dibb e Stern (2000) explicam que as pressões da universidade para a pesquisa e para a produção acadêmica⁶⁸ implicam que não lhe sobre espaço, o que diminui sobremaneira a quantidade de professores dispostos a escrever uma obra, discuti-la ou revisá-la.

Essa constatação também é compartilhada por John Kay (apud FAHY, 1998), para o qual os professores são atualmente tão pressionados a publicar artigos e outros tipos de pesquisas acadêmicas que contem pontos para sua avaliação, que eles deixam de lado outras atividades “menos valorizadas” e que exigem grande dedicação, como escrever e pesquisar para os livros didáticos. Em outras palavras:

⁶⁷ É interessante aqui fazer uma menção ao conceito de pacote, que será desenvolvido com mais detalhes na página 145. Por meio deles, as editoras agregam *sites* e outros recursos tecnológicos que suplementam o conteúdo do livro didático, para driblar com informações dinâmicas e em tempo real as barreiras decorrentes de ele se constituir num instrumento estático.

⁶⁸ A exigência de publicação por parte dos docentes brasileiros é claramente expressa em documentos oficiais, como a Portaria 971 do MEC, que regulamenta a abertura dos cursos e avalia a quantidade e qualidade dos “artigos ou periódicos especializados e livros relacionados à sua atividade acadêmica nos últimos doze meses”. As publicações dos professores contam pontos para a avaliação da própria instituição pelo MEC e para o ranqueamento de seus cursos de graduação e pós por órgãos como CNPq e Capes.

[...] as "melhores" jovens mentes inovadoras e cheias de energia na disciplina *não* são levadas para a tarefa de "popularizar" o assunto [isto é, escrever livros didáticos]. Elas são empurradas, pelo menos inicialmente, pelo sistema de recompensas do ensino superior em direção à "pesquisa". Nesse ambiente, os livros didáticos não são considerados em alto grau como publicações "profissionais", em contraposição aos artigos em *journals* ou manuscritos ou livros eruditos. Novos membros do corpo docente são rapidamente aculturados num processo de avaliação pessoal no qual o tempo consumido num texto deve ser equivalente a apenas um ou dois artigos em *journals* mais rapidamente gerados [...] (MARTIN, 1992, p. 123, grifo nosso, tradução nossa).

Além da falta de estímulo pelo meio acadêmico, outro importante fator que afasta os professores de se tornarem futuros autores de livros didáticos de marketing é a baixa remuneração percebida. Comparativamente às horas gastas em outras atividades como consultorias, palestras pagas e aulas em programas para executivos, a recompensa pela dedicação para gerar um bom livro na área é considerada pequena. As tiragens no Brasil são igualmente tímidas, tornando-se ainda menores para os livros mais especializados, voltados para os últimos anos do curso, matérias optativas ou ainda de nível muito elevado.

Em virtude dos motivos supracitados, é forçoso reconhecer que muitos dos livros nos quais os alunos e professores brasileiros se apóiam encontram-se obsoletos. Necessidade esta de atualização que não é uma queixa restrita à academia: ela é apontada há tempos até mesmo pelos profissionais de marketing, como mostra a pesquisa feita por Celso Grisi em 1991 (p. 181): dos 89 entrevistados, sete recomendaram a "renovação da bibliografia existente" como forma de aprimoramento do ensino de marketing. É clareador retomar a comparação da edição que normalmente está disponível no Brasil com a da língua original (o Quadro 2 traz uma ampla gama de exemplos). Como já abordado, além de o livro brasileiro estar geralmente várias edições atrás da corrente no país de origem, é comum também o caso de parar na primeira edição traduzida, optando-se deliberadamente (por critérios comerciais, muitas vezes) por não acompanhar as sucessivas atualizações da obra no exterior.

No que tange especificamente aos livros escritos por autores brasileiros, esta carência de atualização se dá por vários fatores já apontados neste trabalho, dentre os quais se destaca a grande dedicação e investimentos (de tempo e dinheiro) exigidos, tendo em vista o pequeno tamanho do mercado nacional. Limitando os recursos disponíveis para o projeto, com, por exemplo, menos pessoas sendo envolvidas, a sobrecarga de trabalho requerida por uma ampla revisão recai sobre os próprios autores e editores, mas o retorno não possui proporcional contrapartida. Além disso, os autores brasileiros têm o livro como uma atribuição marginal, que disputa recursos com diversas outras atividades por eles exercidas, como a docência, a pesquisa, a participação em associações de classe ou trabalhos de consultoria ou como

executivos. Diferentemente de outros campos no Brasil ou da área de marketing nos Estados Unidos, não existe aqui na área de marketing a figura do "autor profissional", voltado exclusivamente para escrever, vivendo *de e para* os livros.

Contudo, muitas das críticas direcionadas à desatualização do livro didático de marketing, num exame mais profundo, descortinam-se infundadas, parciais ou precipitadas. Por exemplo, apedreja-se o livro didático por ele não trazer o estado da arte, por não acompanhar *pari passu* o desenvolvimento da ciência. Exemplificando essa constatação, tem-se um estudo sobre os livros didáticos de marketing com os ingressantes na pós-graduação da Harvard Business School, em 1997, que discutia a *desatualização* dos livros no que concerne ao estado da arte da pesquisa na área, sobretudo se comparado ao que é discutido em congressos e em artigos das principais publicações acadêmicas, ou, ainda, à prática em si, como complementa uma pesquisa da Association to Advance Collegiate Schools of Business (AACSB, 1996 apud WALKER; BLACK, 2000). Em que pese a seriedade dessas instituições no meio acadêmico e a advertência da Harvard de que não há estudos suficientes para tirar qualquer tipo de conclusão nessa área, pois "pouco tem sido publicado sobre a discrepância entre o material dos *journals* acadêmicos e seu aparecimento nos livros didáticos de marketing mais usados", esse tipo de crítica reflete a falta de conhecimento sobre o próprio conceito de livro didático, sobre quais são suas funções básicas. Como já discutido na *Seção 2.4 Definição e principais funções do livro didático*, não se encaixam nos objetivos pretendidos por um livro didático trazer a pesquisa de ponta, mapear o estado da arte ou discutir os avanços mais recentes do marketing. Pode-se atribuir este papel aos *journals*, a uma dissertação ou tese, aos congressos e a seus respectivos anais impressos; mas não ao livro didático.

Apoiando-se em Jaffe (1997), este autor explica que isso é parte da própria concepção do material, pois ao passo que os *journals* contêm o que há de mais avançado (*leading edge*) ou o estado da arte na *pesquisa acadêmica*, os livros didáticos de marketing dizem respeito à *área*, refletem os avanços *solidificados* na disciplina como um todo. Ou seja, a proposta do livro didático não é divulgar o que tem sido desenvolvido na academia, quais as pesquisas de ponta e sim a *disciplina*: sua consistência, o que nela foi alterado de importante para o currículo básico de marketing.

Kay (apud FAHY, 1998) vai mais além, mostrando que os livros didáticos de marketing devem se preocupar tão-somente com as pesquisas já consolidadas na disciplina, isto é, terem como proposta trazer ao leitor um panorama sobre as pesquisas comprovadas em

vez de informá-lo sobre as mais recentes⁶⁹. Este é seu papel e não há (e não se deve) exigir que ele desempenhe a função de outros meios ou *atores*, aqui incluído o trabalho de pesquisa dos professores e alunos — ainda que o livro didático se propusesse a dissecar a pesquisa acadêmica, isso seria inviável. Muitas décadas atrás, quando o volume de publicações acadêmicas era bem menor, McCarthy (1976, p.18) já deixou isto muito claro no prefácio de seu livro didático: "[...] a literatura sobre *Marketing* e setores com ele relacionados é tão volumosa que o trabalho de selecioná-la para uso alheio torna-se difícil". Os professores de marketing devem aprender a compreender esse fato, tomando como natural que os livros didáticos não tenham como “cobrir todos os detalhes relevantes e atuais de pesquisa” e utilizando-se, por conseguinte, de leituras (de artigos a dissertações e teses) e de esforço próprio para suplementar o que os livros não têm como proporcionar.

Vários outros autores oferecem subsídio para questionar essa asserção de que o livro didático de marketing é desatualizado ou tem sua evolução retardada, alegando que esse fardo não lhe pode ser atribuído exclusivamente. Para O'Driscoll e Murray (1998, tradução nossa), se os livros didáticos da disciplina de marketing não mudam é porque a área também não tem se alterado. É “difícil sustentar qualquer declaração de que nos anos recentes a disciplina de marketing tenha sido caracterizada por mudanças significativas em sua estrutura intelectual e centro de gravidade”. Trabalhos anteriores desses autores (MURRAY; O'DRISCOLL, 1996a e MURRAY, 1994) atestam que o conhecimento convencional de marketing apresentado nos livros atuais foi formalizado nos anos 1960 pelos trabalhos de McCarthy e Kotler e, desde então, não sofreu grandes transformações⁷⁰. Em O'Driscoll (1997) e O'Driscoll e Murray (1998), há a confirmação de que malgrado a exposição da disciplina de marketing a um mundo em ebulição e a uma práxis que experimenta uma rápida mudança em sua natureza e na estrutura e governança dos próprios mercados, os livros didáticos de marketing, em sua maioria, estão firmemente enraizados no apogeu da década de 1960⁷¹.

⁶⁹ Esse “distanciamento do estado da arte” pode ser atribuído à formação e estilo dos próprios autores dos livros didáticos de Marketing. Kay (apud FAHY, 1998, tradução nossa), todavia, instiga que os autores da área, muitas vezes, escrevem de forma pobre não por não saberem se expressar mas sim porque não têm nada de novo a dizer.

⁷⁰ A primeira edição do livro *Administração de Marketing*, de Philip Kotler, foi publicada antes (dois anos) até mesmo da definição formal, e amplamente aceita, do que vem a ser marketing pelo Comitê de Definições da American Marketing Association.

⁷¹ Esta opinião não é compartilhada por todos, principalmente se levados em consideração os editores e autores da área. Philip Kotler concebe uma área de marketing hoje totalmente diferente de quando ele escreveu a primeira edição de seu livro *Administração de Marketing (Marketing Management)*, como ele explica no prefácio da 10ª. edição dessa obra no Brasil:

Quando a primeira edição de *Administração de Marketing* foi escrita, em 1987 [a primeira edição em inglês saiu na verdade em 1967 nos Estados Unidos], o marketing era um tema muito mais simples. O marketing para o consumidor operava principalmente com base em

Kay (apud FAHY, 1998) acresce que olhar simplesmente o *copyright* da obra ou a quantidade de novas edições não é um bom indicador de que o livro traz o que há de mais recente na área. Para ele, predomina o interesse comercial das editoras, o que acarreta, por exemplo, a redução do prazo do processo de revisão e do tempo entre uma edição e outra, sem a contrapartida na qualidade ou atualização consistente. Ao contrário, prazos cada vez menores põem “pressão extra nos autores” e encorajam o “desenvolvimento de exemplos contemporâneos”, que possam demonstrar que o livro foi “atualizado”, às custas de “revisões detalhadas de conceitos”. (Para ele, até o livro didático de Philip Kotler — o “texto líder mundial na educação em marketing”, segundo Levy (1998, tradução nossa) — teve de reduzir o tempo de revisão dos cinco anos originais para três anos).

Por fim, é importante ressaltar que o fato de muitos livros didáticos de marketing citarem e recomendarem a leitura adicional de artigos que tragam a pesquisa de ponta⁷² não é suficiente e não substitui, como mostra Kay (apud FAHY, 1998) o “esforço dos acadêmicos em identificar e consolidar as publicações mais atuais e relevantes nos journals”. Em outras palavras, mesmo não sendo esta a sua proposta, o livro didático procura oferecer indicações destas pesquisas, mas essa relação é pouco para um pesquisador, professor ou aluno acompanhar o desenvolvimento do marketing. Vale aqui a máxima de que o livro didático não deve ser visto como fonte única do conhecimento, mas como um apoiador de outros instrumentos de ensino-aprendizagem.

3.4.6 Revisitando e sumariando as críticas sobre o livro didático de marketing

Buscando tecer algumas considerações de caráter mais conclusivo sobre as críticas apresentadas com relação ao livro didático de marketing na seção anterior, pode-se dizer que duas restrições-chave podem ser atribuídas como as principais responsáveis por muito do que

princípios de marketing de massa, e o marketing empresarial preocupava-se primariamente com a construção da melhor força de vendas. [...] (KOTLER, 2000, p. 17).

⁷² Jaffe (1997, tradução nossa) explica a importância do estudo das citações presentes nos livros didáticos, mostrando que ele proporciona uma “mensuração relativa das contribuições dos *journals*, artigos, indivíduos e disciplinas” para a área. Por exemplo, uma pesquisa feita nos Estados Unidos por Michman e Gross (1986, tradução nossa) indicou que os artigos mais citados nos livros didáticos de marketing eram provenientes das seguintes publicações: (1) *Journal of Marketing*, em primeiro lugar, “bem representado tanto em livros didáticos introdutórios como nos avançados”; (2) *Harvard Business Review*, logo em seguida e com presença constante nos livros de ambos os níveis, a despeito de publicar um número limitado de artigos de marketing,

o livro didático de marketing é criticado: a heterogeneidade dos cursos e estudantes e a necessidade acadêmica de economias de escala.

A heterogeneidade dos cursos e, portanto, dos professores e alunos implica que autores e editoras procurem escrever para “todos”, buscando agradar ao universo de alunos e professores. Em consequência, acabam escrevendo para um leitor imaginado, não satisfazendo os verdadeiros.

Esses dois fatores, portanto, acabam por determinar tanto a natureza como a extensão dos textos de Marketing, pois, para se adequar à legibilidade e uso em muitos diferentes tipos de cursos, os textos tendem a serem enciclopédicos em caráter⁷³. A maioria cobre uma grande quantidade de tópicos, muitas vezes com relativa falta de profundidade. Essa tendência em relação ao enciclopedismo é fomentada tanto pelos próprios professores, que desejam recomendar apenas um texto, como pelos alunos, que geralmente não possuem os recursos financeiros para comprar mais do que um livro (HARVARD BUSINESS SCHOOL, 1997).

3.5 Considerações finais do capítulo

O livro didático de marketing, assim como a própria área de marketing e de grande parte do ensino de Administração, sofre forte influência dos Estados Unidos. Este americanismo pode ser sentido sob diversos aspectos, que vão desde o modo de ser dos próprios livros (que se inspiram ou mesmo reproduzem o padrão externo) até o conteúdo em si, que segue o que é lá primeiro desenvolvido e discutido.

Sendo tímida a produção acadêmica de marketing no Brasil, também é de se esperar igual acanhamento no que se refere ao livro didático da área. Tendo consciência de que muitos conceitos são universais, sendo válidos nos Estados Unidos, China, Rússia e Brasil, este raciocínio não se aplica de modo irrestrito a toda a matéria. É preciso que tanto o debate em marketing como sua formalização por meio da literatura impressa da área (seja ela em artigos ou em livro didáticos) evoluam: que passem da pura importação dos conceitos, do uso literal do que é produzido lá fora para sua tropicalização, para a adaptação à nossa realidade, fase esta que já vem ocorrendo no Brasil. Que seja testada a aplicação do que é ensinado nos

pois não é uma publicação específica da área, abordando todo o campo da Administração; (3) Journal of Marketing Research; (4) Journal of Retailing e (5) Journal of Consumer Research.

⁷³ Para David Martin (1992, p. 124), o livro didático enciclopédico tem como objetivo "maximizar a cobertura do conteúdo"; nada é omitido, que algum possível usuário possa sentir falta ou que seja abordado em um outro

livros para o contexto brasileiro, de um país em desenvolvimento, com menor poder no jogo internacional, com uma população com baixo padrão de consumo e de nível de estudo. Um livro que enfoque o Brasil, com conteúdo original, usando-se de referências internacionais, mas contextualizado para a realidade nacional.

CAPÍTULO 4: O LIVRO DIDÁTICO COMO ELEMENTO DE APERFEIÇOAMENTO DA RELAÇÃO ENSINO-APRENDIZAGEM: ATRIBUTOS FUNCIONAIS NECESSÁRIOS

Conhecer um livro não é tê-lo lido integralmente, é examinar sua folha de rosto, ler o prefácio ou a introdução, consultar o índice, a errata, se houver, o colofão e as orelhas. De outro modo nunca eu poderia conhecer os meus livros, mas dessa forma eu os conhecia todos.

Plínio Doyle

4.1 Atributos funcionais necessários ao livro didático para o aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem

A maioria dos professores de marketing sem dúvida compartilha o "objetivo comum de selecionar os 'melhores' livros didáticos disponíveis para os cursos que lecionam", conforme sugerem Smith e Muller (1998, p. 258, tradução nossa). Conquanto aspectos isolados possam ser comparados entre os livros disponíveis para uma disciplina — como a quantidade de exercícios ou casos, a escola que seguem, o número de páginas —, analisá-los em seu todo ou avaliar sua eficiência ou eficácia é tarefa extremamente complexa. Como desafiam J. Oliveira, Guimarães e Bomény (1984, p. 12), difícil é "saber o quanto um livro ensina e como dois livros diferentes diferem na capacidade de ensinar".

Assim, para os professores poderem escolher o melhor livro disponível, há vários aspectos que eles devem levar em consideração, conforme corroboram Gallagher e Thompson (1982, p. 149) e Freitag, Motta e Costa (1987, p. 28). Todavia, é vasta a discussão sobre quais seriam as características necessárias, entre as quais algumas são tidas como mais importantes para o resultado final.

Para Roger (1987), como livros bem escritos facilitam a compreensão do conteúdo pelo aluno, a organização e a coerência dos livros didáticos deveriam ser os primeiros fatores

na definição do melhor livro. Para Wilber Schramm, citado por Turner (1992, p. 103, tradução nossa), o atributo mais importante para um livro ser considerado ideal é sua capacidade de proporcionar ao mesmo tempo o "máximo de apoio para os que disso precisam" e o "máximo de liberdade" para aqueles que dela podem desfrutar, ou seja, de um lado, oferecer facilidade de aprendizagem para os estudantes com maior dificuldade e, de outro lado, desafio para os mais avançados, mantendo "um delicado balanço entre o conservadorismo e a mudança".

De modo a nortear a imensidão de atributos e categorias existentes, o Quadro 4 traz uma amostra de alguns dos critérios mais comuns sugeridos pela literatura da área.

| Autor | Categorização e critérios de avaliação do livro didático |
|--------------------------|--|
| Alaide Oliveira | <ul style="list-style-type: none"> a) aspecto físico: apresentação agradável, boa impressão, boa divisão de capítulos, nitidez dos títulos e subtítulos, tamanho da letra, tamanho de linha equilibrado, margens que garantam o bom movimento dos olhos, tipo de papel (que não prejudique a visão), ilustrações nítidas e artísticas; b) aspecto de construção e organização: sumário (expressivo e definido), títulos e subtítulos sugestivos, divisão lógica de capítulos com os textos distribuídos de modo significativo, indicação bibliográfica (explícita e correta); c) aspecto de forma e conteúdo: clareza, boa redação, acurácia, interesse, expressão, motivação, adequação ao nível do aluno |
| Clement* | <ul style="list-style-type: none"> a) quanto à personalidade do autor: seus pontos de vista, as razões que o levaram a escrever o livro, o caráter e a origem recente da preparação e da experiência do autor, o método empregado para escrever o livro, o estilo e a clareza na apresentação; b) quanto ao caráter geral e organização do material: propósitos e influências que atestam a natureza do livro didático, organização e distribuição da disciplina, proporção seletiva de ênfase e de precisão, materiais ilustrativos; c) quanto aos meios auxiliares e orientação: indicação da matéria e de índices, livros de trabalho suplementar; d) quanto às características físicas: tamanho, natureza e resistência da encadernação e da capa, qualidade do papel, tipografia, oportunidade e justeza de colocação das ilustrações; e) quanto à edição e ao editor: data de edição original, caráter da edição corrigida, título do livro, formas e meios empregados pela editora para indicar as virtudes e os métodos do livro. |
| Colted/MEC | <ul style="list-style-type: none"> a) linguagem: estilo, estrutura, vocabulário; b) apresentação material; c) conteúdo: filosofia básica, organização, autenticidade, desenvolvimento, atividades, elementos auxiliares; d) manual para o professor. |
| Kacprowicz** | <ul style="list-style-type: none"> a) facilidade de entendimento do conteúdo; b) forma de armazenamento do conteúdo; c) estilo; d) relevância dos exemplos; e) materiais de apoio. |
| Munakata** | <ul style="list-style-type: none"> a) conteúdo; b) legibilidade e inteligibilidade; c) subdivisão da obra (partes): texto propriamente dito, <i>boxes</i>, resumos, glossário e bibliografia, atividades e exercícios etc.; d) estilo do texto; e) arte gráfica. |
| Padrões de avaliação dos | <ul style="list-style-type: none"> a) adaptabilidade à instituição de ensino; b) organização representada por unidade, precisão e proporção; |

| | |
|---------------------------------------|--|
| livros didáticos em Cincinatti, Ohio* | <ul style="list-style-type: none"> c) clareza e estilo; d) interesse para os alunos; e) ilustrações apropriadas; f) provisão para o ensino; g) legibilidade. |
| Pfromm Neto** | <ul style="list-style-type: none"> a) características físicas; b) legibilidade; c) inteligibilidade; d) ilustrações; e) adequação aos interesses do aluno; f) adequação aos objetivos do ensino; g) manual do professor; h) autoria. |
| Questionário do presente trabalho | <ul style="list-style-type: none"> a) conteúdo (texto); b) componentes (estrutura do livro); c) projeto gráfico; d) recursos de aprendizagem ou motivação do aluno; e) material para o professor; f) marketing editorial (do livro). |
| Sperb Ribeiro | <ul style="list-style-type: none"> a) conteúdo do livro didático: correção, relevância prática, seqüência, nível de abstração, temas de enriquecimento; b) validade do livro didático: revisão por profissionais, resultados das testagens, clientela da testagem, resultado do uso em aula; c) estrutura física do livro didático: prefácio, sumário, glossário, resumos, bibliografia para aluno; d) compreensão do livro didático: ilustrações, número de sílabas das palavras, familiaridade das palavras, comprimento das frases, ordem direta da frase, apresentação de exemplos, apresentação de contra-exemplos, apresentação de títulos, grifo de palavras e frases; e) atividades de ensino-aprendizagem: princípios de aprendizagem, objetivos do ensino da disciplina, participação do aluno na formação dos conceitos, perguntas que orientam o aluno, trabalhos práticos, tarefas após cada idéia nova, gradação das dificuldades, atendimento às diferenças individuais, revisão dos conteúdos; f) legibilidade do livro didático: comprimento da linha impressa, tipo de letras usadas, tamanho da margem, cor utilizada, tamanho da página, espaçamento entre as linhas; g) ideologia subjacente ao livro didático: pensamento crítico, atitude científica, criatividade, autoconfiança, resolução de problemas; h) motivação do aluno: objetivos, utilidade de cada tema, fatos humorísticos, fatos históricos da disciplina, respostas das tarefas práticas, tarefas de auto-avaliação; i) manual ou guia do professor: objetivos norteadores do livro didático, tipo de aluno, orientação para diagnóstico, informações para aprofundamento do conteúdo, informações sobre estratégias, chave de respostas para o professor, sugestões para avaliação, bibliografia complementar. |

Quadro 4 – Modelos e respectivos critérios de avaliação do livro didático

* Citados por OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986

** Serão aprofundados a seguir.

Fonte: KACPROWICZ, Kathleen M. What to look for in a textbook. *Training*. Minneapolis, Mar. 1993; MEC/COLTED. *O livro didático: sua utilização em classe*. Rio de Janeiro: MEC, 1969; MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo; OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986, Reflexões sobre o livro didático. Palestra proferida no Centro de Recursos Humanos, Secretaria da Educação, Minas Gerais, 26 de novembro de 1983 In: OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983; PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Primor/MEC, 1974. RIBEIRO, Maria Judith Sperb. *Livro-texto de matemática de 2º grau: grau de importância de critérios e indicadores para a sua seleção*. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

Em suma, pode-se perceber que há uma magnitude de atributos funcionais que podem ser apontados como necessários para o aprimoramento da relação ensino-aprendizagem. Smith e Muller (1998, p. 258) e Smith e DeRidder (1997) confirmam que a “diversidade dos livros correntemente em uso nas instituições acadêmicas atesta que há uma ampla variedade de opiniões sobre como definir qual é o melhor livro didático para um dado curso” e sobre os atributos que eles devem conter⁷⁴.

Tecer-se-á agora algumas considerações com base nos modelos e atributos apresentados no quadro anterior.

Kacprowicz (1993, tradução nossa) propõe como as características mais importantes de um livro didático as cinco apontadas a seguir.

1. Facilidade de entendimento: isso não significa que a escrita deve ser simplista ou condescendente e sim que os leitores devem ser capazes de entender as sentenças e parágrafos sem uma interpretação extensiva, sem um esforço desnecessário em face das releituras ou consultas a manuais ou dicionários. Os aprendizes esperam ser desafiados pelas idéias, não pela linguagem do livro didático; “o valor, inteligência e profundidade de um livro didático não são funções de sua pompa ou verborragia”. A autora cita William Zinsser (1998), para o qual qualquer assunto pode se tornar acessível se escrito e editado com cuidado⁷⁵.
2. Facilidade de navegação: ao mesmo tempo que estimula a consulta das informações ou a pesquisa de assuntos de interesse do leitor, o livro didático deve facilitar ao máximo este processo, tornando-o simples, lógico e prazeroso. Destarte, pode-se inferir que, tal qual na Internet, uma simples palavra ou ilustração deve levar o leitor a querer folhear outros capítulos; um conceito, caso ou quadro deve funcionar como um *hiperlink*, para que ele aprofunde sua leitura ou continue indo e voltando pela obra. Entre os bons navegadores para tal, podem ser citados os diversos tipos de índices e o próprio projeto da obra: um sumário detalhado e capítulos e seções bem estruturados ajudam-no a encontrar a informação, sem os obrigar a procurá-la por todas as passagens da obra, da mesma forma que títulos e subtítulos claros e consistentes facilitam que os conteúdos sejam folheados e estudados.

⁷⁴ Com base nesse pressuposto, este capítulo pretende se focar em levantar os vários atributos que são valorizados pelos estudiosos da área e pelos professores (análise do processo de seleção) e não determinar um modelo rígido e definitivo de como o livro didático deveria ser. O grande número de modelos existentes com os mais diversos critérios e atributos listados, conforme mostra o Quadro 4 – Modelos e respectivos critérios de avaliação do livro didático, comprova esta opção. Logo, o objetivo é *descrever* as características que ele deveria ter para ser considerado ideal em vez de se provar ou definir o que corresponderia a esse ideal.

⁷⁵ Esta característica desejável para todos os livros didáticos é aprofundada na Seção 4.2.1.2 Compreensibilidade do texto: legibilidade e inteligibilidade, na página 137.

O sumário é, portanto, um instrumento-chave para a localização rápida da informação que se procura. A autora dá ímpeto que um bom sumário inclui não apenas os tópicos de cada capítulo, mas uma lista de elementos e subtópicos e seções do capítulo. Matos e Carvalho (1984) ressaltam, contudo, que o sumário ou índices devem ser usados apenas como mais um indicador da qualidade da obra, mas que sozinhos eles oferecem uma visão diminuta e, conseqüentemente, incompleta do livro didático.

3. Estilo de conversação: vários autores, como Kacprowicz (1993) e MacManus (1985), recomendam ser fundamental uma abordagem objetiva e amigável, que converse diretamente com o leitor, em que tanto os parágrafos como as próprias sentenças⁷⁶ são objetivos e relativamente curtos. É o estilo do autor que diferencia um livro do outro; é ele também um das principais arsenais para prender a atenção do aluno e contribuir positivamente para sua aprendizagem.

De um lado, um bom livro didático escrito com o leitor em mente não deve, todavia, ser por demais informal — escrito, por exemplo, em primeira pessoa —, evitando o que Lins (1977, p. 129) chama de estilo "animador de auditório". Ou, conforme explicam Freitag, Motta e Costa (1987, p. 52), buscar estabelecer um tom de pretensa camaradagem e simuladamente lúdico com o leitor anônimo, num mecanismo que considera os estudantes em bloco e que se destaca por seu aspecto mercadológico transposto para o campo da educação, dum modo que a todos assusta.

Do outro lado, também se deve evitar um estilo demasiado formal, que lide com o leitor de modo excessivamente pomposo ou distante:

Estamos convencidos — e conosco uma plêiade de nomes ilustres — de que a correção gramatical não é tudo — mesmo porque, no tempo e no espaço, seu conceito é muito relativo — e de que a elegância oca, a afetação retórica, a exuberância léxica, o fraseado bonito, em suma todos os requintes estilísticos hedonistas e sibaríticos com mais freqüência falseiam a expressão das idéias do que contribuem para a sua fidedignidade (GARCIA, 1977, p. viii).

A questão do estilo, da cadência e da clareza do texto não é, no entanto, um tema recente. No início do século XVII, o padre Antônio Vieira, como nos fazem ver Araújo (1986, p. 59-60) e Martins (1977, p. 170-183 e 201-206), já asseverava que o estilo há de ser fácil e natural, evitando-se um texto "difícultoso" ou "afetado", devendo as palavras cair no papel

⁷⁶ Para a autora, tendo como base o inglês, as sentenças não devem ultrapassar 20 palavras em média. A limitação de cerca de duas dezenas de palavras para a sentença média é um número válido para a realidade americana, cuja língua é tida como mais sucinta que o português. Há diversos estudos interessantes sobre este tema, inclusive com escalas de *readability*, como mostrado com mais detalhes na nota 90, página 138, e na Seção 4.2.1.2 Compreensibilidade do texto: legibilidade e inteligibilidade.

como "o trigo das mãos do semeador". Ou como as estrelas: "muito distintas e muito claras", ou seja, o "estilo deve ser tão claro que o entendam os que não sabem e tão alto que tenham muito que entender os que sabem".

Guillemette (1989) mostra que um estilo pobre diminui consideravelmente o desempenho do estudante. Em suma, é grande a importância do estilo do livro didático, ou mais precisamente do estilo adotado pelo autor, e da clareza e da legibilidade do texto⁷⁷:

[...] insistimos em considerar como virtudes primordiais [...] a *clareza* e a *precisão* das idéias (e não se pode ser claro sem ser medianamente correto), a *coerência* (sem coerência não há legitimamente clareza) e a *ênfase* (uma das condições da clareza, que envolve ainda a elegância sem afetação, o vigor, a expressividade e outros atributos secundários do estilo) (GARCIA, 1977, p. viii, grifo nosso).

4. Exemplos relevantes: os conceitos, principalmente os abstratos, devem se apoiar em "exemplos que mostrem ao leitor o que o autor quer dizer". A autora chega a citar a quantidade de exemplos que deveria suportar cada conceito para o caso dos livros didáticos voltados para o público universitário: de "dois a quatro exemplos para cada idéia apresentada", de preferência "tirados de situações da vida real". Eles também devem ser atuais. Diante disto, excetuando alguns contextos específicos, não faz sentido incluir um caso ou exemplo de uma empresa do início do século passado ou mesmo dos anos 1960. O que o leitor procura são casos reais, coerentes com sua realidade atual, que permitam que se aprenda com os detalhes, ou até mesmo que seu uso possa ter como referência os acertos e erros cometidos pelos outros. Afora isso, sempre que possível, devem ser evitados exemplos de situações fictícias. Em que pese a polêmica concernente ao tema, o uso de situações ou nomes muito "inteligentes" ou criativos apenas serve para distrair o aluno do assunto que está sendo estudado⁷⁸.

5. Materiais de apoio⁷⁹: podem vir separados do livro, no final dos capítulos ou da obra ou ao longo do texto. Glossários, apêndices, anexos, sumários, índices e bibliografia e sugestões de leituras complementares também fazem parte da categoria de material de apoio inerente ao livro. Sumários detalhados e índices (onomásticos, de assuntos, pessoas, empresas etc.) ajudam a encontrar uma informação específica. Os apêndices, anexos e glossários oferecem "informação extra num local fácil de encontrar". Apesar da controvérsia que norteia a

⁷⁷ Este assunto será retomado na Seção 4.2.1.2 *Compreensibilidade do texto: legibilidade e inteligibilidade*, na página 137. A veracidade dos exemplos, assim como outros aspectos a eles relativos, foram explorados no questionário da pesquisa.

⁷⁸ Argumentos semelhantes são utilizados pelos críticos ao uso excessivo de ilustrações no texto, como mostrado na Seção 4.2.3 *Aparência visual e projeto gráfico*, na página 140.

⁷⁹ Este assunto é abordado na Seção 4.2.5 *Material para o professor*, na página 145.

discussão sobre sua real efetividade e sobre seu efeito mercadológico (imposição do mercado ou da editora), são recursos cada vez mais presentes.

A lista de atributos é praticamente infinita. Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974, p. 14) destacam como atributos importantes para o livro didático, sem especificar a ordem, as qualidades gráficas (como forma e ornamentos, arranjo harmonioso de capa, encadernação, papel, cor, impressão), a legibilidade, a inteligibilidade, as ilustrações, a adequação aos interesses do aluno e aos objetivos do ensino, o manual do professor e a própria autoria. No que tange às qualidades gráficas, Roger Chartier (1994) também ressalta a importância do aspecto físico dos livros, demonstrando a influência para o leitor da disposição do texto, da impressão e do acabamento (encadernação), do tamanho e da extensão da obra, de sua disponibilidade em determinados contextos e das marcas de seu uso efetivo.

Pode-se entender, contudo, que, para que o livro didático se constitua num instrumento auxiliar da relação ensino-aprendizagem, faz-se necessário obedecer a uma série de critérios:

conteúdo adequado ao currículo, legibilidade e inteligibilidade apropriados ao público-alvo; subdivisão da obra em partes, como texto propriamente dito, *boxes*, resumos, glossário e bibliografia, atividades e exercícios etc., segundo uma estrutura de organização adequada à aprendizagem; e, sobretudo, subordinação do estilo do texto e da arte gráfica a esse objetivo de servir de instrumento auxiliar de ensino/aprendizagem [...] (MUNAKATA, 1997, p. 101).

Outras características desejáveis para o livro didático são poder antecipar parte dos numerosos problemas que o aluno enfrentará e trazer para o presente experiências futuras. Além de um guia para acontecimentos que virão, o livro didático deve proporcionar “experiências substitutivas”, mostrando situações “diretas muito onerosas, difíceis ou impossíveis” do aluno presenciar ou colocar em prática naquele momento e preparando o estudante para a superação de obstáculos. O livro didático deve igualmente fomentar a provisão de um fundo comum de conhecimentos básicos, a facilitação de revisões periódicas (para consultas futuras), a apresentação de conteúdos complexos sob formas que podem ser mais facilmente entendíveis pelo aluno, de acordo com seu nível de compreensibilidade e, o que é visto como uma das vantagens mais comumente referidas do livro didático, a integração e sistematização da matéria, a unidade, organização e coerência no processo de ensino-aprendizagem da disciplina (PFROMM NETO, ROSAMILHA e DIB, 1974, p. 14). Estas características são corroboradas por Cartwright (1967, p. 11), citado pelos autores acima, que também aponta que o livro didático deve proporcionar organização a um curso, suprir seu conteúdo básico e prover material comum para a aprendizagem dos alunos.

Conquanto essa temática seja rica e pudesse ser aqui mais aprofundada, as discussões desta seção serviram para mostrar que o consenso ainda se encontra distante. Esta divergência pode ser da mesma forma verificada pela grande quantidade de livros que convive no mercado nas diferentes disciplinas que compõem a cadeira de marketing e pela disparidade de escolha dos professores, com os mais variados textos sendo adotados (SMITH; MULLER, 1998, SMITH; DERIDDER, 1997). Assim, são tantos os atributos disponíveis, que, baseando-se no contexto do livro didático de marketing, optou-se por selecioná-los e agrupá-los em categorias, como mostra a seção a seguir.

4.2 Categorias e atributos adotados

Haja vista a variedade de interpretações que convivem entre si quando o tema envolve os atributos para a definição do melhor livro didático a ser adotado (ou seja, a obra ideal para um curso em particular), com fins didáticos, procurou-se consolidá-los em grandes grupos generalistas. Se, de um lado, tal proposta pode suscitar grande controvérsia, de outro lado, ela oferece uma visão sintética das características tidas como importantes para um livro didático contemplar.

Portanto, com base nos conceitos anteriormente explicitados, na pesquisa dos livros didáticos de marketing disponíveis no Brasil e nos Estados Unidos e em listagens adotadas em outras pesquisas da área, tem-se como importantes atributos relacionados ao conteúdo ou ao texto em si do livro⁸⁰ tanto a adaptação à realidade empresarial brasileira (já exaustivamente discutida no Capítulo 3) e a adequação do conteúdo ao nível do aluno para o qual o professor leciona. Antigamente, acreditava-se, como comprova Quintilano (apud DOBSON, 1947), que textos difíceis, ou seja, com nível superior ao do aluno trariam resultados positivos ao estimular o leitor ao alcançá-lo, mesmo que numa fase inicial houvesse alguns problemas com seu estudo. Hoje, com os avanços das pesquisas em Educação⁸¹, sabe-se que esta crença era equivocada e que o ideal é que o livro seja o mais adequado possível ao nível dos alunos. Esta adequação também deve se fazer presente em outros aspectos como o conteúdo ao programa do curso e o método de ensino adotado (o tipo de aula dada).

⁸⁰ Conforme será exposto na Seção 5.2.3 *As questões*, na página 176, os atributos estão listados em ordem alfabética aqui, nos itens subsequentes e no próprio questionário (com exceção da seção sobre estrutura do livro). Eles também não se encontram comentados um a um, por já estarem detalhados em outras partes do trabalho ou por serem auto-explicativos.

⁸¹ Ver, por exemplo, Alaíde Oliveira (1986, p. 17-39), que apresenta como foi a evolução deste conceito ao longo da história. Mesmo séculos atrás, várias civilizações já reservavam textos mais complexos para alunos num estágio superior do processo educacional.

Neste sentido, também é importante que o livro contenha aplicações práticas que concretizem o aprendizado teórico: segundo a "lei" da aprendizagem da psicologia educacional denominada lei do realismo, a aprendizagem se faz melhor quanto mais real ela se apresentar. Para facilitar a aprendizagem, alguns estudiosos também recomendam o *uso de humor*, o que pode ser justificado com base numa outra "lei" da aprendizagem, proposta por Edward Thorndike: a do prazer ou do efeito, que enuncia que se aprende mais rápido aquilo que agrada, ou seja, a aprendizagem é reforçada à medida que é acompanhada de um efeito de satisfação ou prazer.

4.2.1 O conteúdo

Os livros têm os mesmos inimigos que o homem: o fogo, a umidade, os bichos, o tempo; e o *seu próprio conteúdo*.

Paul Valéry (grifo nosso)

O conteúdo em si e os atributos a ele relacionados são vistos por muitos pesquisadores da área como os de maior importância no que diz respeito a um livro didático. Para Gromberg (1980), o conteúdo é um elemento-chave no livro didático e, como tal, deve receber considerável atenção. Araújo (1986, p. 56) realmente endossa a relevância do conteúdo, da informação num livro didático, ressaltando que, nele, "o elemento predominante é o conteúdo informativo, o pensamento expresso de forma, por assim dizer, *didática*". Posto que as editoras e suas estratégias de marketing tendam a enfatizar o estilo do texto em vez do conteúdo, David A. Martin (1992, p. 123, tradução nossa) afirma: "enquanto o estilo pode gerar uma venda inicial, só o conteúdo pode gerar uma revenda".

Visão semelhante é compartilhada pelos professores. Um levantamento conduzido por Ben-Peretz e Tamir (1980) indica que, dentre os principais fatores a serem considerados no que concerne ao livro didático, os professores classificaram a relevância do conteúdo como o mais importante.

Dentro desta perspectiva, a *seleção e a organização do conteúdo* de um livro didático são os principais responsáveis pelo foco que o livro terá, como afirma Herlihy (1992, p. 7). O conteúdo pode ter vários propósitos, indo desde o fornecimento de respostas ao aluno até

incitá-lo a explorar mais sobre o tema, provendo informações, despertando seu interesse ou forçando-o a tomar decisões e se engajar em uma dada atividade. Em resumo, o conteúdo de um livro didático deve, conforme Hartley (1994, p. 163):

1. corresponder aos objetivos de aprendizagem da disciplina em que será adotado;
2. ter a profundidade e amplitude desejadas; e
3. já prever como e o quanto terá de ser complementado.

Com relação ao terceiro item, este ponto deve ser contemplado por todos os livros, pois dificilmente uma obra será completa para uma dada disciplina — o fato de ser é inclusive bastante criticado, pois o livro deve ser um ponto de partida para o professor e não o de chegada e muito menos o próprio currículo da matéria. Em suma, o livro didático deve colaborar na diminuição da distância que existe entre a obra e o programa, construindo “uma ponte entre eles” (HARTLEY, 1994, p. 163, tradução nossa).

É necessário cuidado com o exagero. A ênfase no conteúdo não significa deixar de lado outras questões e atributos e muito menos a obtenção de um livro com páginas e mais páginas de informação. Muito não quer dizer melhor! Ou como autores como Flannery (1986), Gold (1987) e Kerber (1988), citados por Guedes (1992, p. 4) alertam: "o excesso de conteúdo não gera aprendizagem eficaz".

Dorsing (1994) indica alguns questionamentos para a avaliação do livro didático neste quesito:

1. divisões de conteúdo claras e bem delimitadas: verificar se existem títulos e subtítulos com uma apropriada subordinação das seções e subseções de forma a ajudar a aluno a visualizar a organização e as relações entre os assuntos a serem estudados;
2. texto em si e seu nível de leitura: conforme também expressado por MacManus (1985), o texto é legível e compreensível, estando de acordo com o nível e tipo (*background*, disciplinas anteriores, profundidade e interesse) de público-alvo? É importante a aplicação dos conceitos de inteligibilidade para a verificação se o texto facilita de fato o entendimento por parte dos alunos;
3. aplicação prática: verificar se há exemplos, aplicações ou outros materiais que ajudam os estudantes a generalizar, aplicar ou avaliar o conteúdo, que simulam e estimulam o pensamento crítico ou que requerem resolução de problemas. Por exemplo, depois do autor apresentar alguma informação importante, ele desafia o leitor como um

acontecimento real ou simulado ou com um problema real a ser resolvido? MacManus (1985) ressalta a importância de exemplos, casos, paródias, comparações, curiosidades e "informações históricas e anedóticas", pois contribuem outrossim para tornar o texto vivo, para reter a atenção do leitor, de forma que aprendam melhor e lembrem-se do que leram por mais tempo.

4.2.1.1 O conteúdo de marketing

Nos dias de hoje, a discussão sobre o que o livro didático de marketing deve conter está longe de um acordo⁸². Não é tarefa fácil determinar todos os conteúdos que um livro didático na área deve conter. Mesmo os argumentos de que os livros tendem à padronização, estes se baseiam muito mais na forma do que no conteúdo. Assim, parece plausível considerar que o fato do material presente nos livros didáticos de marketing dar estrutura à disciplina não significa que haja convergência entre as obras existentes ou que exista uma receita de conteúdo (um texto de marketing padrão), não obstante a percepção de que deveria haver um forte consenso entre os autores, com pouca variância no conteúdo entre os livros (JAFFE, 1997; NOVEMBER, 2002)⁸³. Somando-se à esta divergência sobre os temas a serem abordados, há uma outra difícil questão: o balanceamento entre a *abrangência* e a *profundidade* do conteúdo.

Armstrong (1994) polemiza ainda mais a escolha do conteúdo de marketing feita para os livros da área, propondo que se alguém pegar um exemplar de seu livro didático favorito de princípios de marketing e abrir numa página qualquer, tentando achar um princípio (uma ação sugerida para uma dada situação), esse indivíduo provavelmente não será bem-sucedido. Ele e Schultz (1993) fizeram esta experiência utilizando-se de um procedimento sistemático e extensivo numa amostra de nove livros didáticos de marketing americanos e o grau de sucesso com que efetivamente encontraram os princípios procurados nos textos examinados foi baixo.

⁸² Em virtude dos fatos arrolados nesta seção e do grande leque de disciplinas (que, por sua vez, agrupam diversas subdivisões, com conteúdos riquíssimos e abordagens específicas) dentro da cadeira de marketing, esta temática é tratada apenas nesta parte teórica do trabalho. Ela não foi explorada de forma direta no questionário, pois iria torná-lo demasiadamente extenso, desincentivando seu preenchimento.

⁸³ Em meados da década de 1920, um estudo pioneiro de Converse (1924, p. 153 apud BUSSIÈRE, 2000) para a American Economic Association quantificou o conteúdo dos livros didáticos de marketing. O autor notou, por exemplo, que os tópicos que recebiam mais destaque nos livros eram, respectivamente, os que discorriam sobre os problemas e políticas de marketing (33% do total) e sobre as funções de marketing, aqui incluída também uma discussão geral acerca de seu conceito (com 20%).

Essa discussão — sobre o que um livro deve contemplar, sobre o que Armstrong (não) encontrou neles, sobre a dificuldade de estabelecer o conteúdo do livro didático de marketing — pode ser vista também do ponto de vista da diversidade de formação de quem escreve e de quem avalia ou utiliza. Isso ocorre, pois muitas das propostas de conteúdo ou abordagens feitas para o livro didático da área baseiam-se na formação ou escola à qual o autor pertence. John E. G. Bateson (1995, p. vii apud O'DRISCOLL; MURRAY, 1998, tradução nossa), por exemplo, no prefácio de seu livro considera que "todo livro didático deveria ser baseado em serviços com um par de capítulos no final sobre 'o caso especial dos produtos'". Nessa linha, Wood (1996) discorre sobre a importância de se definir e integrar a questão do valor agregado. Conquanto a criação de valor seja um conceito comumente usado no ensino e na prática de marketing, a busca nos livros didáticos permanece complexa, pois um aluno que pretenda entender o termo não o encontra facilmente nos sumários ou índices dos livros didáticos de marketing. Conforme estudo feito nos Estados Unidos:

De 80 livros didáticos [de marketing] pesquisados, apenas 5% definiam o termo. Entretanto, 100% da amostra de textos usavam o conceito de valor agregado. Várias questões emergem dessa pesquisa. Primeiro, houve variações na utilização nos livros didáticos de marketing do termo valor agregado. Segundo, onde o termo foi usado, com frequência ele não foi definido. Finalmente, os livros didáticos usaram o conceito subjacente (para o qual também há alguma variação) de valor agregado sem necessariamente utilizar o termo (WOOD, 1996, tradução nossa).

Murphy e Laczniak (1982) julgaram importante os livros didáticos de marketing enfatizarem os aspectos éticos da área, tirando-os da posição de uma seção ou capítulo à parte, deixado para o final do livro, para integrá-lo durante ao texto. Eles também sugerem que deveria haver mais exercícios, análises e discussão das soluções sobre dilemas éticos para o aluno resolver.

Já Hackley (1998) e Murray e O'Driscoll (1996b, tradução nossa) sentem falta do contexto de marketing de relacionamento nos livros didáticos da área. Eles acreditam que o marketing de relacionamento, um "importante desenvolvimento dentro do marketing", proporcionou alguns dos pontos de partida para a "reconceituação total" da área, saindo da "visão predominantemente kotleriana de marketing" com sua ênfase na competição, nos quatro Ps e no cliente das grandes, bem localizadas e mais famosas empresas (*high street consumer*). Além dos quatro Ps, "imortalizados por legiões de livros didáticos" e descritos na quase totalidade dos textos nos dias de hoje de forma muito semelhante a quando foram criados por Jerome McCarthy (SCHULTZ, 2001, tradução nossa), é digna de nota ainda a abordagem funcional, genérica e padronizada da qual os livros como um todo se utilizam (BENBUNAN-FICH et al., 2001). Além de limitar a criatividade e a liberdade dos

professores e alunos, essa “linha de montagem” também acarreta que as habilidades esperadas de um estudante de graduação na área de marketing sejam as que se apresentam na estrutura geral (nos destaques) de um livro didático típico da área.

Outra questão importante atinente ao conteúdo do livro refere-se ao uso de conceitos advindos de outras áreas de interesse. Segundo Hackley (1998, tradução nossa), a exploração das *áreas inter-relacionadas* ao marketing trouxe para o livro didático da matéria vários conceitos de outras disciplinas, como o de gerenciamento da cadeia de suprimentos (*supply chain management*) e alianças estratégicas⁸⁴. Mas em que medida (quando? em que situação? em que grau?) deve-se utilizar conceitos de outras disciplinas? É necessário explicar de que área eles foram tirados, trazer sua definição original? Não há uma resposta definitiva para essas questões. Fica aqui um alerta: num livro didático de marketing, “deve-se tomar cuidado para não mergulhar nessas outras áreas mais do que o necessário, para não se aprofundar excessivamente em algo que será explorado por outra disciplina”.

Deve-se ainda atentar para o modo como esses conceitos são expostos. Há livros que exploram alguns deles de modo preconcebido, resultado da falta de profundidade, pesquisa ou de uma outra visão sobre o tema. Chandy e Tellis (1998) citam o caso do fenômeno de canibalização que, dentre 11 livros didáticos de marketing pesquisados, nove deles traziam-no num contexto negativo.

Se as diferentes escolas ou abordagens do marketing brigam entre si sobre o tipo de conteúdo mais apropriado para um livro didático, num outro campo uma mesma fonte influencia o conteúdo de todos os livros, ou seja, tem-se, mais uma vez, o poder dos Estados Unidos na disciplina de marketing direcionando o conteúdo das obras. Para Gummesson (1996a, 1996b), não paira dúvidas de que se a abordagem norte-americana não fosse hegemônica nos livros didáticos⁸⁵, haveria abertura para a inserção de vários novos conceitos e outros contextos nas obras. Ele sugere que o livro didático de marketing deverá no futuro abandonar o chamado “padrão tradicional” e se basear cada vez mais em outras escolas, como

⁸⁴ Também não há consenso quanto à participação de outras áreas no livro didático de marketing e na própria disciplina. Alguns autores, como Goldman (1979) e Cote et al. (1991), acreditam que há pouco uso de conceitos advindos de outras disciplinas. Para Goldman, um dos primeiros a procurar determinar pelo número de citações a ligação do marketing com as ciências sociais, os autores de marketing citam mais o trabalho de outros acadêmicos de marketing do que o de outras áreas, o que ele classificou, por conseguinte, como uma relação pequena e limitada com outras disciplinas. Leong (1989), que estudou a área de Comportamento do Consumidor, disciplina com forte ligação com outras ciências sociais como Psicologia e Sociologia, mostrou que a maior recorrência de citações de outras áreas correspondia a trabalhos de psicólogos.

⁸⁵ Abordou-se a este problema na Seção 3.1.4 A hegemonia do livro traduzido em debate, na página 97.

a abordagem nórdica do marketing⁸⁶, na qual o marketing é estudado em rede, utilizando-se em conceitos como sistemas de negócios (*business systems*), cadeias de suprimentos (*supply chains*), redes virtuais (*virtual networks*), marketing e mercado internos e os relacionamentos não comerciais (*non-market relationships*).

4.2.1.2 Compreensibilidade do texto: legibilidade e inteligibilidade

Vários autores, como Razek, Hosch e Pearl (1982), Adelberg e Razek (1984), Smith e DeRidder (1997), Gallagher e Thompson (1982) e Mehta, Mehta e Aun (1997, 1999) consideram que o mais importante atributo funcional que um livro didático pode possuir é a inteligibilidade⁸⁷: a facilidade de entendimento, compreensão e leitura (“understandability” ou “readability”, como será mostrado a seguir)⁸⁸. O estudo feito por Kenneth J. Smith e Jerome J. DeRidder (1997)⁸⁹ corroborou esta constatação, enunciando que o fator de maior relevância num livro didático para os professores pesquisados foi a compreensão para o aluno. Outros autores, como Adelberg e Razek (1984, 110, tradução nossa), também confirmam a importância da compreensibilidade *vis-à-vis* outros atributos qualitativos do livro didático, comprovando que todos os outros parâmetros terão pouco valor para os alunos se “o material não for comunicado a eles num nível aceitável de entendimento [de inteligibilidade]”.

A diferença entre os termos é sutil. Inteligibilidade vem do latim “*intellegere*”, que quer dizer compreender — todavia, como em inglês o termo é *readability*, muitas vezes esse conceito é erroneamente traduzido, como no caso do termo “leiturabilidade” (MOLINA,

⁸⁶ O livro de Christian Grönroos, *Marketing: gerenciamento de serviços*, apresentado no Quadro 4, é o único no Brasil que traz tal abordagem.

⁸⁷ Malgrado estes autores defendam este conceito, não há um consenso definitivo na área. Adelberg e Razek (1984) vão mais longe, dando uma conotação mais abrangente ao termo: eles não fazem distinção entre legível (*readable*) e compreensível (*understandable*). Em contraposição, Shelby (1992, p. 486), por exemplo, questiona se a inteligibilidade pode ser igualada de fato à compreensão ou à capacidade de entendimento. Já para Jones (1997, p. 105, tradução nossa) enquanto a inteligibilidade é centrada no texto, mensurando sua dificuldade, a compreensão é um conceito mais amplo, que mede a interação entre o texto e o leitor, sua habilidade de “ganhar conhecimento de um texto”, abrangendo além das características do texto em si também as do próprio leitor, como interesse e *background*.

⁸⁸ Segundo Pfromm Neto et al. (1974, p. 14), deve-se ressaltar que nem sempre a leitura de um material impresso é feita corretamente: pode-se ler mal, sem aprender, sem espírito crítico, sem compreensão; como disse Platão: há o risco de transformar a escrita no túmulo da sabedoria.

⁸⁹ A pesquisa citada foi feita em 1995, por meio de um questionário que visava explorar a seleção do livro didático, enviado a 640 professores universitários dos Estados Unidos, das mais variadas instituições que tinham o curso superior de Contabilidade: de vários locais, de diversos tamanhos, de credibilidades diferentes etc.

1984, p. 11). A inteligibilidade relaciona-se com o nível de desempenho que é exigido do material apresentado, tem a ver com o sucesso do grupo de leitores, ou seja, com a extensão da compreensibilidade, da otimização da velocidade de leitura e do interesse despertado (BORMUTH, 1971; DALE; CHALL, 1948 apud MOLINA, 1984, p. 12). Para Pfromm Neto, Rosamilha e Dib (1974, p. 38), o conceito refere-se à propriedade do livro didático de facilitar a compreensão de quem o lê. Ou como Holanda Ferreira (1975) resume, inteligível é o "que se compreende bem"⁹⁰.

De uma forma um tanto óbvia, Adelberg e Razek (1984, p. 109), Rotfeld (1996), Ruginbana e Patel (1996, p. 15) e Santa e Burstyn (1977), com ênfase na área de marketing, destacam que os livros cuja leitura é fácil de ser compreendida proporcionam melhor entendimento dos conceitos de marketing pelos alunos, pois também possibilitam que os

⁹⁰ Há várias fórmulas que procuram medir a inteligibilidade de um texto. Elas geralmente analisam trechos selecionados dos livros didáticos de modo a mensurar dois aspectos principais:

- (i) o comprimento da sentença (ou mesmo da palavra, como a fórmula Flesch e a metodologia mostrada em Fry, 1977), relacionado ao "recall das palavras na memória imediata", e
- (ii) a dificuldade das palavras (por exemplo, a verificação se elas pertencem a uma "lista de palavras difíceis", como a de Dale e Chall, 1948), relacionada à "velocidade de reconhecimento" (SMITH, TAFFLER, 1992, tradução nossa).

As principais fórmulas de inteligibilidade são (SMITH e TAFFLER, 1992):

1. Flesch = $206,385 - 0,846P - 1,015S$, onde: P = comprimento da palavra = número de sílabas por 100 palavras e S = comprimento da sentença = número total de palavras/ número total de sentenças. Quanto maior a pontuação, maior a inteligibilidade: esse índice é, por exemplo, superior a 80 para as revistas em quadrinhos, inferior a 50 para a literatura acadêmica e menor ainda que 30 para artigos técnicos e científicos (SMITH e TAFFLER, 1992).

2. Fog = $0,4 (P + S)$, onde: P = porcentagem de palavras difíceis na passagem e S = número médio de palavras por sentença. Quanto maior a pontuação, pior a inteligibilidade. Esse índice é, por exemplo, inferior a 14 para jornais e revistas em quadrinhos, mas superior a 17 para a literatura técnica e científica. O maior problema dessa fórmula é justamente a definição do que é uma palavra difícil.

3. Cloze: criada em 1953 por Wilson L. Taylor, seu nome vem de closure, termo que na psicologia gestáltica: "aplica-se à tendência humana de completar um padrão familiar, mas não completo — ver um círculo quebrado como inteiro, por exemplo, complementando mentalmente as falhas" (TAYLOR, 1953, p. 415). A metodologia envolve a escolha de trechos do texto, no qual são suprimidas todas as palavras, colocando-se um traço no lugar. Os respondentes devem, então, adivinhar baseados no contexto qual é a palavra correta. Em sua forma mais comum, a técnica cloze consiste em: (i) seleção aleatória de passagens de no mínimo 250 palavras; (ii) exclusão da quinta palavra, que é substituída por uma lacuna, (iii) pessoas que não leram ainda o texto devem procurar completar as lacunas e (iii) as respostas são comparadas com o trecho original de forma a servirem como medida da inteligibilidade (GUILLEMETTE, 1989).

As fórmulas de inteligibilidade baseadas no comprimento da sentença assumem que uma sentença longa é mais difícil de compreender do que uma curta (STEVENS et al., 1992). Entretanto, isso não é sempre válido, já que o fato de uma sentença ser comprida não implica necessariamente que ela seja sinteticamente mais complexa (DAVISON, 1984; ANDERSON, ARMBRUSTER; KANTOR, 1980), como é o caso do clássico "ser ou não ser, eis a questão" e de outras curtíssimas, mas obtusas e de difícil interpretação. Autores como Klare (1974-75) e Davison e Kantor (1982) preceituam ainda que a diminuição do tamanho da sentença não é sempre positiva, já que o uso de conjunções muitas vezes favorece a compreensão. Lesikar e Lyons (1986, p. 151) salientaram que, na maioria das vezes, o uso da voz passiva prejudica a inteligibilidade: seus impactos nas fórmulas, entretanto, restringe-se apenas a gerar sentenças mais longas.

professores tenham mais tempo em sala para "suplementar e reforçar o material abordado pelos livros didáticos". Ou seja, se os livros didáticos adotados necessitarem de um grau de esforço desproporcional para a assimilação do conteúdo em questão, tanto os alunos saem perdendo, pois ficam entediados, irritados ou frustrados, como os próprios professores, os quais acabam tendo de usar o tempo em sala de aula para propagar informação que poderia ou deveria ter sido aprendida por meio do livro didático. Nessa linha, livros didáticos difíceis de ler resultam em menos reforços da matéria em sala de aula e num desempenho mais pobre dos alunos⁹¹. Conteúdos complexos devem ser apresentados da maneira mais simples possível, numa forma adequada ao nível de compreensão dos alunos.

Por fim, o que foi visto anteriormente reforça a idéia de que o nível de interesse e inteligibilidade proporcionados por um livro didático é algo muito mais abrangente e complexo, sobremaneira relacionado a quem são os leitores, às suas referências (*background*) e à quantidade de conteúdo específico a seu contexto cultural (SUPRIADI, 1999).

4.2.2 Estrutura do livro

O modo como um livro se divide também é essencial para o resultado a ser obtido. Salvo prover organização e facilitar o manuseio da obra, as diferentes partes que compõem o livro também possuem fins didáticos, contribuindo para a melhoria da relação ensino-aprendizagem. Dorsing (1994) também ensina como se pode usar as seções que fazem parte da obra para a própria avaliação do livro didático:

1. sumário com as seções e subseções de cada capítulo: o autor proporciona uma visão geral do livro no sumário? Os tópicos correspondem aos objetivos para o curso? Há uma adequada e balanceada abordagem do conteúdo como prescrito na descrição do curso? Os tópicos do livro aparecem numa seqüência usual? Verificar também se eles podem ser adaptados sem prejudicar a "usabilidade" do livro;
2. prefácio/apresentação: checar se o autor provê uma boa visão geral no prefácio com relação a onde o livro pretende chegar e a audiência que ele visa;

⁹¹ Conforme Untermeyer (1967 apud PFROMM NETO et al., 1974, p. 14), há dois motivos principais para a leitura. O primeiro é um escape à rotina, um mergulho num mundo da fantasia. É a leitura como forma de diversão e distração. A segunda razão é para poder participar do mundo, comungar com seus valores. O livro funciona como um instrumento de entrada no mundo com mais consciência: lê-se para ter novas idéias, aprender sobre conceitos não conhecidos, ficar informado, aprender técnicas e valores, resolver problemas. O livro didático insere-se primordialmente nessa segunda categoria.

3. ilustrações: ver se elas são precisas, adequadamente nomeadas e dispostas perto do texto relacionado; se são elas claras e relevantes;
4. questões de estudo, reflexão ou testes no final dos capítulos: checar se o autor incluiu exercícios de tipos e graus de dificuldade diferentes, se eles cobrem as partes mais importantes do texto e se são relacionados ao conteúdo e conceitos da forma apresentada no capítulo;
5. resumos ao final dos capítulos: os resumos são recursos presentes na maioria dos livros didáticos de marketing, que selecionam o que há de mais importante ao longo das páginas anteriores para o aluno lembrar o que leu e dar mais atenção aos conceitos de maior importância e não a detalhes secundários. Segundo a lei da proximidade, baseada em extensas pesquisas sobre o processo de aprendizagem, os resumos objetivam lembrar o que foi exposto no capítulo, pois o que foi aprendido mais recentemente é mais bem lembrado;
6. referências bibliográficas e lista de leituras relacionadas ao tema por capítulo e/ou uma bibliografia abrangente no final do livro: ver se há também indicações de como se aprofundar o tema, por meio de *sites*, dos clássicos da área ou de outros recursos de apoio ao estudo pelo aluno;
7. apêndices e anexos: examinar se há conteúdo extra, no final dos capítulos ou do livro, com assuntos aplicados, úteis e relacionados de perto com o apresentado nos capítulos;
8. índice e glossário de termos, conforme o que foi desenvolvido ao longo do texto: analisar se há uma relação das palavras, termos e conceitos principais, que situam e ajudam o aluno a explorar o texto.

4.2.3 Aparência visual e projeto gráfico

Até pouco tempo atrás, a estética de um livro era posta em segundo plano. Por exemplo, num extenso seminário feito pela Unesco, em 1950, para que várias nações do mundo pudessem discutir como aprimorar o livro didático, de todos os atributos e critérios discutidos como importantes para tal, nenhum se referia ao projeto gráfico da obra. Uma

apresentação realizada pelo ministro da Educação da Bélgica dos livros de seu país iniciou a valorização com o apelo visual, como mostra o trecho a seguir:

Os recentes livros mais apreciados pelos professores combinavam muitas qualidades: brilhantes, coloridos, atraentes na aparência, bem impressos, em tipos vistosos. Os fatos novos chamavam a atenção pela variação dos tipos de letra, grifos, notas marginais. Questões preparatórias destinadas a conduzir a uma compreensão mais profunda, exercícios e exemplos para atividades individuais ou grupais, providos de itens para discussão ou tópicos para ensaios. Ricos auxílios visuais (OLIVEIRA, A., 1986, p. 49).

Destarte, cada vez mais a aparência física do livro tem instigado os pesquisadores, como comprovam Molina (1983), Herlihy (1992, p. 7) e Loguercio, Samrsla e Del Pino (2001). Uma rápida inspeção nos livros de hoje torna patente a relevância e o grande esforço que tem sido feito para prover o livro didático de um visual adequado e torná-lo mais atrativo, como corroboram Herlihy (1992, p. 7) e Araújo (1986, p. 49). Como explorado na citação, o uso de cores, uma capa chamativa⁹², projetos gráficos diferenciados, notas na margem do texto (procurando atrair tanto os alunos como os professores, gerando interesse no texto e funcionando como um suporte e reforço à leitura), tabelas, figuras e outros recursos visuais são quase que um padrão para os livros didáticos hoje em dia.

Contudo, em geral, o padrão estético que se busca no Brasil na área de livros didáticos é, novamente, o dos Estados Unidos, conforme discutido na Seção 3.1 e por Salles (1991, p. 25). Neste processo evolutivo, no qual uma das pioneiras no Brasil foi editora Civilização Brasileira, destacam-se, entre as modificações implementadas a partir da década de 1960, a ampliação das ilustrações da capa, as quais passaram a ocupar quase todo o espaço e a ser impressas em quatro cores, a transferência do sumário (lista de assuntos) para a parte inicial dos livros e a utilização de tipos mais modernos de origem americana.

Mas o que vem a ser este padrão estético e estas outras denominações similares aqui utilizadas, como aparência visual ou física, projeto gráfico? Vários autores procuraram defini-las contrapondo-as ao texto propriamente dito, ou seja, com base nas diferenças que existem entre os dois. Enquanto o texto é um *sinal*, uma convenção ou catalisador que exige todo um sistema de esforço intelectual para ser compreendido e que não existe por si mesmo, os recursos gráficos e a parte estética de um livro destacam-se por se oferecer diretamente à consciência: trazem em si mesmos o seu significado, dispensando, em grande parte, o “reconstrutor exigido pelo sinal”, pela palavra (MARTINS, 1957, p. 437).

Tardy (1976, p. 64, tradução nossa) acrescenta que, em vez de restituir a realidade, os recursos gráficos provocam sua reconstrução. Eles também ornaram e elucidam o texto, além de poderem desempenhar vários outros papéis, como representar, sumarizar, descrever, narrar, simbolizar, expressar, suavizar (tornar mais leve ou divertido), persuadir, normatizar, pontuar, enfatizar sua própria configuração e chamar atenção (CAMARGO, 1998).

Com todas essas funções, muitas vezes, os recursos estéticos são utilizados de forma excessiva, acarretando resultados completamente diferentes dos expostos anteriormente. Este uso exagerado ou sem propósito é confirmado por vários autores, que, como demonstra Herlihy (1992, p. 7), também censuram a importância que o apelo estético ganhou, muitas vezes, maior que o próprio conteúdo. Já em 1977, Lins⁹³ criticava o que ele chamou de "delírio iconográfico" ou "Disneylândia pedagógica", uma preferência do aspecto visual, da imagem em detrimento do texto. O texto rende-se à estética, adquirindo um tom cada vez mais leve, "jovem" e conivente, num princípio que é justificado pelo fato de estarmos "na era da imagem" (BUENO, 1994, p. 85) ou como forma de quebrar a monotonia (CARMO, 1991, p. 84). Jo Ellen Roseman, do Projeto 2061, uma iniciativa de reforma educacional da American Association for the Advancement of Science (AAAS) em Washington, D.C. (JONES, 2001), confirma esta proposição ao explicar que os livros didáticos americanos pesquisados ao longo de quatro anos pelo projeto tendem a usar a cor pela própria cor, sem se preocupar com sua didática ou com o fato de às vezes elas confundirem, distraírem ou levarem o aluno a um entendimento errôneo do assunto.

Ademais, à medida que o projeto gráfico é mal utilizado, confuso ou mesmo equivocado, ele entra em conflito com o que é mostrado no texto, prejudicando sobremaneira a compreensão dos conceitos pelos alunos. À guisa de ilustração, King (1981) apresenta como exemplo clássico o modo como o modelo do ciclo de vida do produto é ilustrado graficamente nos livros. Essas representações gráficas confundem os estudantes, pois contradizem a teoria de que os estágios e produtos têm durações diferentes, com as velocidades pelas quais eles

⁹² Acerca dessa constatação, são dignas de nota as palavras de Monteiro Lobato já em 1956 (p. 255): "os balcões das livrarias encheram-se de livros com capas berrantes, vivamente coloridas, em contraste com a monotonia das eternas capas amarelas das brochuras francesas".

⁹³ Para Freitag, Motta e Costa (1987, p. 51), o trabalho de Osmar Lins na área é "marcante e dificilmente superável em agudeza, profundidade e criatividade". Meksenas (1992, p. 9) acrescenta que Lins é tido como um dos "precursores do tema", por ter difundido uma série de artigos no Brasil sobre o livro didático, sendo o primeiro conjunto deles datado de 1965, no qual analisou cerca de 50 livros, e o segundo de 1976, em que foram examinados cerca de 20 compêndios e celebrou-se por suas considerações acerca do uso de imagens. Eles foram reunidos na coletânea *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*, citada na bibliografia. Por meio dela (p. 137), pode-se depreender o efeito dessa estética na padronização dos livros, no tom desagradável que o texto assume e do espaço privilegiado dado às imagens, tratando os alunos como "passivos espectadores de TV".

passam pelas fases variando consideravelmente, assim como não ilustram de forma clara a questão do volume de vendas e dos lucros.

Por tudo o que foi discutido aqui, pode-se concluir que o cuidado (aqui imbuídos tanto o sentido de “cautela” como o de “zelo”) com a estética e a diagramação dos livros é um facilitador fundamental da compreensão do conteúdo de um livro didático, como já o reconhecem editores, professores e teóricos da área. Confirmando esta proposição, Albuquerque (1976, p. 220) cita vários pesquisadores estrangeiros que mostraram que a legibilidade (a facilidade de leitura para o estudante) depende sobremaneira de atributos físicos, ou seja: "(a) do tamanho e do desenho [tipo] dos caracteres tipográficos; (b) da largura das linhas impressas; (c) dos espaços entre as letras, entre as palavras e entre as linhas: do tamanho das margens; (d) do contraste do texto impresso com o papel". Quando bem dosado, o aspecto gráfico é um aliado do conteúdo, e não seu adversário.

4.2.4 Recursos de aprendizagem ou motivação do aluno

Não se relegando a importância do texto em si, o livro didático também deve utilizar-se de outros recursos para incentivar o interesse do aluno pela matéria e contribuir para o aumento de sua motivação para aprender.

Como afirma Gilberto Teixeira (2001), a motivação é o fator que mais provavelmente influencia a aprendizagem. Os alunos trazem para a disciplina seus propósitos e objetivos individuais, norteando sua aprendizagem para o atingimento dos objetivos que ele julga serem os mais importantes. O livro didático facilitará a aprendizagem do estudante se conseguir relacionar o novo conhecimento apresentado em suas páginas com os objetivos que os alunos almejam, disponibilizando ou privilegiando textos, atividades e experiências condizentes com suas necessidades e noções individuais. Adicionalmente, se o texto conseguir envolver o aluno, trazendo seus sentimentos, pensamentos e experiências, ele se verá mais desafiado e, por conseguinte, estimulado a aprender. Seguindo as "leis" da aprendizagem propostas no início do século passado por Edward Thorndike, professor da Columbia University e um dos pioneiros da psicologia educacional, é preciso, portanto, que o texto mostre a razão para aquele aprendizado, procurando inspirar o aluno e torná-lo mais disposto a aprender.

A despeito de, mais uma vez, ser escassa a literatura que se atenha a discutir cada um deles individualmente, mostrando seus benefícios e limitações, pode-se verificar, na prática, a existência de várias estratégias usadas com o propósito de facilitar a aprendizagem ou motivação do aluno.

Por exemplo, o destaque (em outra cor, negrito ou itálico) no próprio texto dos conceitos-chave ressalta para o aluno as definições ao longo das páginas e mostra o que é mais importante em cada capítulo. Seu uso se dá principalmente se se levar em conta a enorme quantidade de informação com a qual o aluno se depara na leitura do livro e a falibilidade da mente humana de reconhecer o que é de fato importante e de reter ou aplicar conceitos aos quais foi exposta uma única vez. Já o destaque dos termos mais importantes nas margens do livro, vai além do aspecto estético. Ele pode ser justificado por meio dos argumentos apresentados no atributo anterior, ou seja, realçar para o aluno o que há de mais importante ou novo no texto. Tanto esses, como diversos outros recursos usados no livro, baseiam-se, enfim, na lei do uso, também conhecida como do exercício sobre a aprendizagem, de Thorndike, segundo a qual a repetição proporciona uma melhor fixação.

De forma ampla, vê-se que a preferência dos alunos tem sido por pedagogias que privilegiem a *aplicação* do conhecimento em marketing, tal qual mostra a pesquisa de Karns (1993) sobre a aprendizagem dos alunos universitários cursando a disciplina de marketing.

Este autor, assim como Goodwin (1996) e Nulty e Barrett (1996) também destacam o efeito sob a aprendizagem dos alunos do uso de dados e exemplos factíveis ou reais. Com metodologias ativas e concretas, os alunos podem ser ensinados de uma maneira que está de acordo com seu estilo de aprendizagem, favorecendo uma atitude positiva no concenente à matéria e a obtenção de melhores resultados — segundo Goodwin (1996), eles também se saem melhor nas provas.

No tocante aos professores de marketing, eles valorizam a visão do todo proporcionada por um livro que siga uma linha geral, que contextualize os conceitos e cujos capítulos tenham relação uns com os outros — Stewart e Felicetti (1992) corrobora que o estilo ovacionado pelos docentes deve ser ao mesmo tempo metodológico e holístico.

Adicionalmente, o livro deve já se interligar ou, pelo menos, abrir espaço para o uso de outras mídias. Numa era marcada pela interdisciplinaridade e pela convergência de mídias, alunos e professores julgam que não apenas o livro didático, mas outros recursos, os mais

diversos possíveis, devem ser usados na aprendizagem, como filmes, televisão, computador, problemas de aplicação direta e discussão em grupo.

Dorning (1994) também tece algumas sugestões para o professor avaliar esta questão:

- seções introdutórias: declarações, parágrafos ou lista de objetivos que introduzem e contextualizam cada capítulo ou grande seção;
- seções ou parágrafos "fechando" o que foi visto: é importante que no final de cada divisão ou capítulo haja um pequeno texto que resuma, amarre ou conclua o que foi apresentado. Isto é essencial para que o aluno não sinta que o conteúdo ficou "solto" e que entenda o porquê dele ter estudado cada seção;

Em suma, cabe aqui um alerta: não obstante a grande quantidade de recursos extras que podem ser inseridos ao longo do texto a fim de estimular a aprendizagem, é preciso muito cuidado para que não se privilegie critérios secundários, ou que não haja critérios para tal.

4.2.5 Material para o professor

A importância para um livro didático da existência de materiais voltados para o professor é cada vez maior. Muitos, como Hershey (2001), já referendam que mesmo bons livros, se não tiverem recursos de suporte ao professor razoáveis, só devem ser adotados caso os instrutores tenham competência e tempo suficientes para preparar materiais adequados para suas aulas. (Uma outra opção evidenciada é a adoção de um livro que traga esses recursos como segunda opção).

Conforme Martin (1992, p. 123, tradução nossa), hoje já se espera que os livros didáticos atuais sejam "apenas um componente de um 'pacote' instrucional completo"⁹⁴, ou seja, que os professores não considerem apenas o livro, mas todos os materiais a ele agregados. Estes recursos ou materiais para o professor incluem desde transparências ou *slides* de PowerPoint, fitas de vídeo, manual do professor (com as respostas das questões do livro e notas de aula) e banco de questões baseadas no livro, disponibilizados em CDs,

⁹⁴ Martin (1992) critica essa mentalidade de pacotes, principalmente do ponto de vista do autor, que tem crescentemente mais materiais para desenvolver com prazo e liberdade cada vez menores. Para ele, a criatividade autoral é seriamente comprometida, com o processo sendo dominado pela rigidez dos prazos, padrões e revisões.

disquetes, impressos ou na Internet, até programas computadorizados com testes para as provas (MCCORKLE; ALEXANDER; REARDON, 2001).

Esses numerosos pacotes oferecidos pelas editoras de livros didáticos ajudam a aliviar o trabalho dos professores universitários de marketing, funcionando, como fortes incentivos atrás das decisões de adoção dos instrutores⁹⁵. Sem embargo da controvérsia que esse tipo de "ajuda" pode gerar (conforme discutido adiante), ela é importante para a disciplina e para as atividades de ensino-aprendizagem⁹⁶, pois se o livro exigir elevado esforço do professor, ele pode se questionar sobre se vale à pena adotar a obra, em virtude do tempo que terá de despender para a preparação da aula, não maximizando seu valor. Para uma melhor compreensão da importância deste material para o professor, arrolam-se a seguir as características mais comuns dos tipos de recursos mais discutidos pela literatura.

Um primeiro tipo de material para o professor são as *transparências* ou *slides* (como são comumente conhecidas quando disponibilizadas diretamente em arquivo de PowerPoint). Para definir este importante componente do pacote instrucional de um livro de marketing, é útil sua contraposição ao próprio livro. Diante disto, de um lado, os livros didáticos são discursivos (baseados no *discurso*, em *texto*) e guardadores de informações estáticas, organizando-as *linearmente*, pois os alunos podem voltar a qualquer uma das passagens no momento que quiser. As transparências, de outro lado, são visuais (baseadas na *visualização*) e mostradas para a sala de aula por meio de um "meio efêmero de transmissão", ficando geralmente poucos instantes disponíveis e não sendo retomadas outra vez. Os conceitos provenientes dos livros, e, por conseguinte, baseados em texto, devem ser convertidos para a

⁹⁵ Os pacotes de apoio nos Estados Unidos correspondem a uma realidade consideravelmente diferente da brasileira. De elevada complexidade (com grande variedade e profundidade) e quase que uma regra para os principais livros didáticos, lá, ao invés de gratuitos como ocorre em nosso país, eles são vendidos aos professores. No Brasil, conforme explica a pesquisa de Salles (1991, p. 24), o manual do professor provavelmente surgiu comercialmente em meados da década de 1960 pelas mãos da editora Ática em publicações para o ensino básico (antigo primeiro grau).

⁹⁶ Como mostrado a seguir, há uma intensa discussão sobre se estes materiais devem ser vistos predominantemente como recursos pedagógicos ou, então, mais como ferramentas de marketing das editoras, pois a facilidade que proporcionam aos professores acaba por influenciar em alto grau a decisão deles em direção a determinado livro. Pesquisa feita por Smith e DeRidder (1997), mostrou, entretanto, que essa relação depende também do prestígio da faculdade, ou seja, a distância entre a importância da qualidade do texto e dos materiais de apoio (os pacotes) é tanto maior quanto mais elevado é o nível da instituição, ou melhor, quanto mais prestigiada é a escola. A explicação do motivo pelo qual as 50 melhores faculdades segundo o *ranking* da AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business) deram muito menos valor a esses recursos do que o fizeram as faculdades mal colocadas (de nível mais baixo) talvez seja que os professores das faculdades de nível mais elevado baseiam-se e têm maior confiança para usar outros materiais que não apenas os fornecidos pelas editoras. Assim, em vez de se restringir aos pacotes que acompanham o livro didático, estes docentes se apóiam em recursos extras desenvolvidos ou pesquisados por eles mesmos, como leituras suplementares, casos independentes, exercícios, materiais de autoria própria etc. de forma a proporcionar a seus alunos uma visão mais global da área. Recomenda-se, contudo, uma maior pesquisa nessa área de modo a suportar de fato a conjuntura proposta.

mídia gráfica, num processo de tradução que torne suas complexas relações rapidamente claras e compactas. As informações devem, então, ser nela organizadas de forma integrada e respeitando a noção do todo, a fim de que as relações importantes sejam "imediatamente visíveis" e avaliadas com base "em como elas são de fato utilizadas, e não simplesmente na base de que informações elas armazenam" (HERSHEY, 2001, tradução nossa). Um exemplo clássico é o da tradicional matriz BCG, presente na maioria dos livros didáticos de marketing, mas cujas transparências costumam variar consideravelmente: há desde os livros que não trazem o conceito ou não mostram uma matriz de fato, que não a apresentam em sua forma gráfica, não se utilizam de ícones, figuras ou quadrantes, até os que incluem as figuras em seus respectivos quadrantes, sem falar na variação que há na ilustração dos conceitos (como no caso de criança problema, abacaxi e cachorro para um mesmo termo).

Entretanto, um dos problemas concernentes a este tipo de recurso é o modo como ele é escolhido: as transparências são algumas vezes mais avaliadas pela quantidade de telas, figuras ou cores, muitas das quais simplesmente duplicam ilustrações que já estão presentes no próprio livro. Muito embora a repetição de informações possa contribuir para o reforço da aprendizagem, ela também pode entediar os alunos e/ou a eles sugerir que assistir as aulas, se lido o livro didático, pouco acrescentará. Em paralelo, as transparências que apenas duplicam o conteúdo exposto nos livros esquecem-se da sua função, não reconhecendo que os meios de comunicação devem variar de acordo com o professor e com o método de ensino empregado.

Segundo, há os *softwares* agregados aos livros didáticos que, consoante Beets e Lobingier (2001, p. 231), trazem vantagens tanto para a editora que os oferta como para o professor que os utiliza. Em outras palavras, se o *software* for considerado útil pelo docente, a editora terá suas vendas aumentadas, ao passo que o professor pode tirar proveito em sala de aula de uma tecnologia que ele não teve de preparar e que, em geral, pode ser personalizada e adaptada às suas necessidades e preferências — os autores citam Jensen e Sandlin (1992), que sugerem que o *software* seja usado de acordo com a ênfase ou profundidade de cada assunto, e Sammons (1994), que alerta para a importância dessa personalização ou, mais precisamente, revisão, de forma a evitar as apresentações "enlatadas" fornecidas pelas editoras.

Terceiro, de grande destaque também é o *banco de testes* (*test banks*), que geralmente contém uma ampla variedade de questões, testes e materiais de avaliação de vários tipos, como múltipla escolha, verdadeiro ou falso, preencha a lacuna e dissertativa. Hershey (2001), afirma que na prática um banco de testes típico de um livro de Princípios de Marketing prioriza questões de múltipla escolha e verdadeiro e falso baseadas em definições. O

recomendável seria fugir dos testes tradicionais, colocando-se uma ênfase maior em questões baseadas em cenários e situações-problema criativas e abrangentes, nas quais os conceitos apresentados no livro deveriam ser aplicados, trazendo uma solução bem-sucedida (HERSHEY, 2001, tradução nossa). Isso ocorre, pois tendo como base a importância de se testar num curso introdutório de marketing o conhecimento dos estudantes respeitante às definições básicas, um banco de teste também deve “assumir que um dado conhecimento está presente no aluno e testar a aplicação o conteúdo da disciplina pelo estudante para a resolução de problemas de marketing”.

Gaspar (2000), que efetuou um estudo com relação ao banco de testes fornecido pelas editoras com os estudantes da disciplina de Administração de Marketing na Austrália, explica que um dos principais objetivos desse recurso, assim como das provas em geral, é acessar e verificar o conhecimento ou aprendizado do conteúdo. Outra vantagem é que o banco de testes também é um material valioso tanto para os docentes com pouco tempo ou sem experiência como para os que se dedicam em regime parcial e que, em decorrência disso, têm menos contato com seus colegas docentes para discutir idéias e questões.

Estes materiais, porém, contam também com diversas limitações. Um dos principais problemas do banco de testes é que, além dos erros que podem conter, a metodologia, a sofisticação, a ênfase e a terminologia utilizadas podem ser diferentes das adotadas pelo docente. Nada obstante, há a relutância do professor em deixar que os alunos fiquem com a prova, já que ele poderá usar algumas das questões em avaliações futuras.

Outra restrição advém da própria origem do banco de testes. Conforme mostram diversos autores (ADKINS, 1974; AIKEN, 1987; HALADYNA, 1999; ISAACS, 1994; OOSTERHOF, 1994; OSTERLIND, 1998; THORNDIKE, 1997), a validade dos testes (ou seja, se mede o que ele se propôs, o que é tido como a característica mais importante que um teste pode possuir) é prejudicada por outros fatores não relacionados diretamente com o conteúdo ou com a atividade de ensino-aprendizagem, como o *lingüístico* (a linguagem utilizada pelo banco de testes, muitas vezes desnecessariamente complexa, confusa e prolixa, a má formulação das questões e o uso de expressões que não possuem um mesmo sentido para todos) e o *cultural* (a utilização de pressuposições e generalizações de como os alunos pensam ou agem; de acordo com o nível socioeconômico e a região, há grande variação na interpretação das perguntas e no debate e solução das questões).

Um outro problema — segundo o estudo de Hampton et al. (1993), que se baseou em oito livros didáticos norte-americanos de marketing e seus respectivos bancos de testes — é

que as editoras, muitas vezes, superestimam o nível cognitivo das questões, classificando-as em patamares acima do que seria o correto e apresentando-as como mais exigentes e complexas do que elas de fato são. De tudo isso, depreende-se que o professor que segue à risca a categorização das editoras faz com que seus alunos sejam menos estimulados a refletir pelas questões, que deles exigem menos criatividade e esforço do que era a intenção inicial. Por fim, das questões pesquisadas, 65% mediam conhecimento, em outras palavras, tinham como objetivo o mais baixo nível na taxonomia de objetivos educacionais de Bloom (1956).

Além disso, Rotfeld (1996, tradução nossa) revela, por exemplo, que os bancos de questões são usados curso após curso pelos professores, que não se preocupam em modificá-las. Como, do outro lado, as editoras também não o fazem recorrentemente, os alunos acabam tendo como saber com antecedência o que será perguntado nas provas. Por conseguinte, à medida que isso passa a ser freqüente, alguns estudantes aprendem a ver as aulas como uma simples "atividade de espectador". Todo o material "real" (que para os estudantes significa o conteúdo dos exames), eles encontram no texto. Basicamente, os alunos assistem às aulas sem tomar notas do que o professor explica, pois isso não cairá na prova; eles também não procuram aprender o porquê, agindo como se "possuíssem lembrança total" da matéria, sem buscar o sentido dos conceitos, porque isso também não é preciso para passar nos exames. Como complementa Gaspar (2000), os alunos acabam se aprimorando nas estratégias em responder este tipo de prova (*testwiseness*) e maximizar sua nota, deturpando os objetivos para os quais as avaliações são efetuadas. Nessa linha, Rotfeld conclui, "com freqüência, por causa do bom marketing [das editoras], os alunos saem perdendo". E a educação também...

Conforme Loeb (1989, p. 57), o surgimento e popularização dos bancos de testes, assim como o dos materiais para o professor como um todo, são provavelmente decorrência da competitividade do mercado de livros didáticos universitários. Assim, há uma exagerada valorização geral pelas editoras e professores da *quantidade* (de questões, de transparências etc.) em detrimento da qualidade. Por exemplo, as notas de aulas presentes nestes manuais, que, amiúde, resumem ou apresentam um esquema geral do que está no texto, dão destaque ínfimo ou esquecem-se por completo de promover a discussão ou trazer materiais extras para reflexão e aprofundamento. Há os, como Hershey (2001), que julgam que esta realidade parece estar mudando, pelo menos nos Estados Unidos, principalmente para os livros de

maior mercado, como os de Princípios de Marketing⁹⁷, Comportamento do Consumidor e Promoção.

Em suma, é preciso cautela no uso do banco de testes, recomendando-se grande cuidado na seleção das questões, em sua renovação e atualização, em sua consonância com os objetivos perseguidos pelo curso, conforme conclamam vários autores — como Richichi (1996), que analisou os erros e vícios de 680 avaliações feitas com o banco de testes, Adelberg e Razek (1984, p. 109), Gaspar (2000) e Hampton et al. (1993). Pois, não obstante estes pacotes ajudarem um professor novo a começar a dar aulas, a própria desvalorização da educação, o fato do ensino ter ficado "tão fácil e sem importância para tantos professores", possibilita que esses recursos sejam usados de forma errônea.

Também é importante que, qualquer que seja o curso ou a situação, o professor personalize e revise cuidadosamente o material — não apenas o banco de testes, como o manual do professor e as transparências — antes de utilizá-lo irrestritamente. Apesar das diversas limitações apontadas, ainda assim, eles podem ser muito proveitosos, desde que o professor saiba como os usar e o faça de forma consciente.

Por fim, haja vista a diversidade de materiais para o professor discutidas nesta seção e as principais particularidades e cuidados necessários na sua utilização, deve-se ressaltar que estes recursos nem sempre são tão relevantes na escolha ou no próprio uso em sala de aula. No Brasil, muitos professores parecem não ter conhecimento da existência destes materiais e, por conseqüência, valorizarem-no. Algumas pesquisas, como as de Smith e DeRidder (1997) e Arnold (1989, p. 6), comprovaram que esses recursos de apoio podem ser de baixa significância no processo de escolha do livro didático e que, a despeito da ênfase do marketing das editoras, a qualidade desses periféricos não contam com o interesse geral da academia.

⁹⁷ Hoas (1993, tradução nossa) discute a função de um livro introdutório. Um livro de "Princípios" pode ser tanto uma introdução, algo que prepare o aluno para as disciplinas seguintes na cadeira (o que faria, neste caso, com que ele se configurasse como um "meio para um fim") como um livro com objetivos próprios e específicos, como fazer dos alunos "melhores profissionais de negócios e melhores cidadãos" ou consumidores (um "fim"). Assim, ele conclui que muitos livros introdutórios acabam cobrindo a disciplina como um todo, trazendo um pouco de tudo o que será estudado nas matérias seguintes da cadeira.

4.2.6 Marketing editorial

Muitos autores vêem esta classificação como algo externo aos livros, que influencia de forma negativa o processo de escolha do professor, numa discussão mais áspera até mesmo do que a que ocorre no que concerne ao projeto gráfico ou recursos visuais.

Complementando o que foi visto na Seção 2.7.1, a importância da editora que publica o livro didático a ser analisado pelo professor tem função semelhante às marcas para um produto ou serviço, conforme mostra exaustivamente a literatura de marketing. Ela é uma referência, um selo de qualidade, um designador importante com relação à imagem do livro para o professor, alunos e leitores em geral.

Alaíde Oliveira (1986, p. 57) explica que a "seriedade da editora é uma referência plausível na seleção do livro-texto". O professor reconhece as editoras que "se impõem e procuram fazer sempre o melhor", as que nessa busca constante pela qualidade, buscam balancear o valor intrínseco da obra com o preço de venda ao mercado. Muitos professores e especialistas analisam, assim, não apenas a obra mas também quem as adota com base na editora que a publicou. Destarte, docentes que adotam livros de editoras que não são tidas como sérias podem também acabar assimilando para si um pouco dessa imagem.

O preço por si só é, algumas vezes, outro importante influenciador da decisão de escolha do livro. Aqui são válidos mais uma vez os conceitos relativos ao composto de marketing e às estratégias de precificação relatadas nos próprios livros didáticos de marketing. Um preço alto para um livro pode ser um critério importante para sua adoção por indicar qualidade elevada (produto *premium*) ou prestígio para um professor e seus alunos. Ser reconhecido como usuário de um livro didático de custo elevado denotaria, assim, que a instituição é voltada para a elite, que os alunos possuem elevado nível cultural, social e econômico, que o produto é de padrão superior, entre outros.

Entretanto, o contrário também ocorre: principalmente em instituições na qual os alunos são predominantemente de classes socioeconômicas mais baixas, o fato de o preço de um livro ser baixo pode funcionar como um motivo de suma importância para sua adoção. Mesmo que a qualidade seja inferior ou que o livro seja ruim, seria um material pelo qual os alunos poderiam pagar. Se o professor indicasse uma opção mais cara, os alunos poderiam optar por não adquirir a obra ou, então, por xerocá-la.

4.2.7 Sumarizando os atributos funcionais para aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem

As categorias e variáveis discutidas nas seções anteriores encontram-se resumidas no Quadro 5.

| <i>Categoria</i> | <i>Variável</i> |
|--|--|
| Conteúdo (texto) | Adaptação à realidade empresarial brasileira |
| | Adequação do conteúdo ao nível do aluno para o qual leciono |
| | Adequação do conteúdo ao programa do curso |
| | Adequação do conteúdo ao método de ensino que adoto (ao tipo de aula dada) |
| | Aplicação prática que concretize o aprendizado teórico |
| | Aprofundamento (vai a fundo nos conceitos apresentados) |
| | Atualização do conteúdo |
| | Clareza do texto (facilmente compreendido) |
| | Contempla ou indica as principais pesquisas acadêmicas na área |
| | Correção/precisão dos conteúdos |
| | Credibilidade do autor |
| | Funciona como livro do curso, podendo ser usado em várias disciplinas |
| | Inovação (foge do lugar comum, da abordagem padronizada ou tradicional) |
| | Ordem de apresentação (seqüência dos capítulos) |
| Referência na área (um clássico), sendo fundamental para o aluno ter em sua biblioteca | |
| Uso de humor | |
| Estrutura do livro | Prefácio |
| | Apresentação |
| | Sumário (listagem dos conteúdos) |
| | Resumos ao final dos capítulos |
| | Índice remissivo |
| | Glossário |
| | Apêndices e anexos |
| | Bibliografia |
| Referências bibliográficas | |
| Projeto gráfico | Capa |
| | Espaçamento entre linhas |
| | Ilustrações |
| | Layout do texto |
| | Qualidade da impressão |
| | Tamanho da letra |
| | Tamanho da margem |
| | Tamanho da página (formato do livro) |
| | Tamanho do livro (quantidade de páginas) |
| | Tipo de letra |
| Utilização de cor | |

| | |
|--|--|
| Recursos de aprendizagem ou motivação do aluno | Contextualização histórica |
| | Destaque (em outra cor, negrito ou itálico) no próprio texto dos conceitos-chave |
| | Destaque dos termos mais importantes nas margens do livro |
| | Estudos de casos |
| | Indicação do site das empresas citadas |
| | Inserção de fotografias |
| | Inserção de propagandas relacionadas ao tema com comentários |
| | Material extra para os alunos (p. ex., guia de estudos, textos e exercícios complementares) |
| | Objetivos do capítulo no início de cada um deles |
| | Questões |
| Material para o professor | Respostas das questões p/ o aluno no final do livro ou capítulo |
| | Apresentação de discussões sobre possíveis soluções dos estudos de casos |
| | Banco de testes/questões |
| | Casos adicionais |
| | Destaque dos termos (conceitos) importantes de cada capítulo |
| | Explicação sobre os objetivos norteadores do livro |
| | Indicação de bibliografia complementar (indicação de artigos ou livros extras) |
| | Indicação de sites (de outras bibliografias, organizações etc.) |
| | Informação sobre as estratégias utilizadas no livro para a aprendizagem |
| | Informação sobre como usar o livro (sugestão de programas de curso) |
| | Informação sobre o tipo de curso a que se destina |
| | Material do professor com as respostas das questões |
| | Objetivos de aprendizado de cada capítulo |
| | Recursos na Internet |
| | Resumo do capítulo para o professor |
| | Softwares (programas educacionais com simuladores, apresentações, jogos de empresa, provas eletrônicas etc.) |
| | Sugestão de formas de avaliação |
| | Sugestão de projetos e atividades extras |
| | Textos suplementares |
| | Transparências/slides de PowerPoint |
| Vídeos | |
| Marketing editorial | Brindes |
| | Campanha de divulgação |
| | Distribuição/disponibilidade em qualquer livraria |
| | Número da edição da obra (tiragens ou reimpressões já efetuadas) |
| | Preço adequado (ao poder aquisitivo do aluno e/ou à qualidade da obra) |
| | Prestígio da editora (casa editorial que publicou a obra) |
| Vendas/adoção em várias faculdades | |

Quadro 5 – Atributos funcionais para aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem

Essas categorias e os respectivos atributos funcionais, além de utilizados pelos professores para a avaliação e seleção do livro didático, indicam também o caminho a ser estudado para que o livro possa aprimorar seu papel no processo de ensino e aprendizagem⁹⁸.

4.3 Análise do processo de seleção: um meio de verificação dos atributos funcionais para a melhoria do livro didático

Como saber, no entanto, que tipo de livro didático é o ideal? Qual o que mais contribui para a melhoria da relação ensino-aprendizagem? Isto poderia ser feito de várias formas: pelo exame dos livros didáticos disponíveis, entrevistando-se os editores, alunos ou especialistas no assunto, entre outros. Contudo, a literatura sugere que um dos mais balizados meios é pela análise do processo de escolha do professor, como confirmado por Arnold (1989, p. 2, tradução nossa): "se nós quisermos formalmente reconhecer os livros didáticos bons e ruins, nós temos de saber como os professores avaliam os livros didáticos". Esta metodologia, muito utilizada nas pesquisas na área e a qual foi adotada também neste trabalho, procura identificar como o livro didático deve ser, mediante o estudo do modo como os professores o selecionam, do que e de que forma avaliam as obras para suas disciplinas.

Todavia, este tema também tem recebido pouca atenção pela literatura, sobretudo no que diz respeito especificamente à área de marketing:

Paradoxalmente, as práticas dos educadores de marketing em muitos casos parecem ser não responsivas para os fundamentos que eles pregam. Por exemplo, um aspecto da educação em marketing que tem recebido pouca atenção na literatura é o método segundo o qual os acadêmicos de marketing selecionam os livros didáticos (RUGINBANA; PATEL, 1996, p. 14, tradução nossa).

Há vários modelos que procuram explicar o processo de análise e escolha do livro didático. François Richaudeau (1979, p. 23-43), por exemplo, apontou 216 questões que devem ser levadas em conta na escolha do livro didático. Outro *checklist* proposto no mesmo ano por Jevitz e Meints direciona o professor a 72 aspectos importantes relacionados ao livro didático, como recursos didáticos, vieses, manual do professor, qualidade do texto e do conteúdo e preço/custos. Alguns deles, entretanto, como ressaltam Armbruster e Anderson (1985, p. 5.219), são tão vagos que pouco contribuem para o processo de escolha ou sua aplicação, além de requererem julgamentos e processos demasiadamente complexos.

⁹⁸ Esta listagem foi reproduzida no questionário de pesquisa, disponível no Apêndice A, página 278.

4.3.1 Particularidades e limitações da abordagem

Primeiro, urge, mais uma vez, uma advertência quanto à restrita literatura disponível sobre este assunto, conforme esclarece João Batista Araújo e Oliveira (1983, p. 31). Diante disto, sem embargo de apresentarem algumas particularidades interessantes, as pesquisas realizadas não fornecem indicadores claros de como de fato ocorre o processo decisório individual e mesmo o grupal.

É preciso, portanto, um grande cuidado no uso desta abordagem de estudar como os professores avaliam as obras a fim de levantar o que seria importante que elas contemplassem. Adicionalmente, existem diversas outras variáveis de difícil mensuração ou sem relação aparente com o tema, que, não sendo ligadas diretamente à qualidade do livro, influenciam sobremaneira o processo de avaliação e, muitas vezes, deturpam a decisão final do docente. Bruner (1987, p. 24), Ruginbana e Patel (1996, p. 15) e Cline (1972) confirmam que, no que se refere ao âmbito peculiar do marketing, a despeito de se esperar que os professores da área provessem um grande valor aos critérios de seleção do livro didático, evidências sugerem que as escolhas tomadas pelos docentes não são baseadas em nenhum critério explícito ou definido, exercendo as avaliações subjetivas um papel preponderante nessas decisões.

Logo, em oposição à avaliação focada apenas nos atributos ligados à melhoria da relação ensino-aprendizagem, freqüentemente o processo de escolha do livro didático pode acabar sendo efetuado da seguinte forma (BRUNER, 1987, p. 24, tradução nossa):

1. continuidade — adoção do livro que já era usado: esta é a opção pela praticidade, por manter o *status quo*, por “não mexer em time que está ganhando”. A escolha do professor é simplesmente repetir sua última decisão, como a do consumidor fiel que quando vai ao ponto de venda adquire a mesma marca de suas compras anteriores. Como o professor já tem as aulas preparadas e conhece bem o livro didático, sua preferência é por mantê-lo, por simplesmente não avaliar os demais. A decisão por um livro diferente exige um processo de análise muito mais criterioso e dispendioso, requer que ele estude o novo material, que replaneje suas aulas, refaça seu material, exercícios e provas;
2. adoção do texto pelo qual o professor aprendeu, do mesmo material que ele usou para seus estudos naquela área. Esta decisão também reflete alguns dos aspectos envolvidos

- no item anterior. Como o professor já utilizou aquele livro, ele o conhece melhor do que as demais alternativas, o que implica menor esforço e risco. É uma escolha mais confortável, pois ele conta com a chancela de uma outra pessoa (seu professor, que normalmente faz parte do grupo de referência) que também optou por aquele livro;
3. uso de um livro escrito por um amigo: esta opção envolve, num primeiro momento, os intricados relacionamentos e sentimentos envolvidos num grupo de amizade. Muitas vezes, por suas relações pessoais, o professor se vê "forçado" a utilizar o livro deste seu amigo. Por outro lado, a adoção muitas vezes pode se dar pela identificação do professor com o estilo e abordagem adotados por seu amigo autor. Como conhece bem quem escreveu a obra, se ele for favorável à sua perspectiva do assunto e tiver uma boa imagem intelectual/profissional dessa pessoa, tenderá a avaliá-la positivamente. Entre um autor desconhecido e um livro escrito por um amigo com características semelhantes, ele estará mais propenso a selecionar o do amigo;
 4. seleção de um livro didático cujo colega é autor: o fato de um colega ser autor adiciona uma nova perspectiva às questões desenvolvidas no item anterior. Por exemplo, dependendo do prestígio e da importância política do colega, mais uma vez o professor pode se ver impelido a adotar o livro escrito por "professores da casa", de forma a não ser excluído do grupo ou violar suas normas. Segundo o estudo de Smith e DeRidder (1997), a importância do grupo no processo de seleção é maior em cursos introdutórios, diminuindo nas disciplinas mais específicas (nestas, a maioria deles se vale das informações colhidas em artigos e resenhas de publicações importantes de sua área, como os "journals", revistas de educação e dissertações, teses e outros trabalhos acadêmicos). Por outro lado, para Arnold (1989), as revisões críticas quase não são utilizadas nas decisões de escolhas do livro didático a ser adotado;
 5. votação pelo departamento: a votação é um tipo particular de decisão para definir os livros a serem adotados, em virtude das complexas situações e relacionamentos que ocorrem em todo o processo. Conseqüentemente, a decisão final com relação a que livro será escolhido sofre grande influência do modo como o processo é conduzido; por exemplo, se o voto será aberto ou fechado (e se o professor sente que seu voto mesmo numa situação de "votação sigilosa" pode ser descoberto) e se há a necessidade de se justificar a escolha. Outrossim, se a votação for aberta, a própria seqüência pode afetar a decisão final: se o chefe do departamento, um professor de alto prestígio ou de uma dada corrente (ou "panela") for um dos primeiros a se

manifestar, isso poderá ter grande influência nos demais. A pesquisa de Kenneth J. Smith e Jerome J. DeRidder (1997) também mostra vários depoimentos em que os chefes de departamento ou da cadeira diziam aos professores com antecedência quais são os livros didáticos que não são aceitos e que não deveriam ser considerados no processo de seleção.

Com relação à influência do departamento de marketing ou de outro no qual o professor se insira, um importante fator que impacta a escolha do livro didático a ser adotado é o próprio *chefe do departamento*. O grau de participação do coordenador da área ou departamento varia consideravelmente, indo desde *inputs* ou oferecimento de sugestões — na pesquisa de Smith e DeRidder (1997), isso foi relatado pelos professores pesquisados em mais de dois quintos dos casos — até a revisão ou mesmo aprovação final para a decisão do docente.

O livro didático em si, portanto, nem sempre é avaliado do jeito correto, pois durante o processo de escolha os professores, muitas vezes, dão mais atenção aos *fatores externos*, fatores estes que não têm relação com a qualidade do livro e, por conseguinte, com a melhoria da relação ensino-aprendizagem. Também conhecidos como fatores limitados ou acanhados, são responsáveis pela ênfase excessiva que os professores colocam em exterioridades em geral, como brindes e materiais promocionais de uma editora, em interesses ou decisões de um colega (devido, por exemplo, a questões políticas internas ao departamento ou instituição ou à burocracia existente) ou no jeito envolvente dos divulgadores (amizade ou interesses pessoais com relação aos representantes das editoras).

A importância desses fatores externos para a escolha do livro didático foi comprovada na prática por Roger (1987). Em sua pesquisa, dos cinco fatores que influenciavam a decisão de adoção da obra pelos professores, os quatro primeiros eram claramente “externos” ao livro didático, ou seja, respectivamente: (i) as editoras; (ii) as amostras — provas pilotos ou exemplares gratuitos dos livros⁹⁹, que como Arnold (1989) confirma, tendem a receber grande atenção pelos docentes no processo; (iii) as questões políticas e (iv) os processos. Só no

⁹⁹ Bremmer e Mazur (1993) analisam no artigo *Monopolists that advertise with recyclable free samples: Beware of professors selling gifts?* como a amostra grátis ofertada pelas editoras aos professores afeta o mercado de livros didáticos. Para eles, os exemplares gratuitos constituem-se no mais poderoso instrumento de propaganda das casas editoriais, sendo um dos principais responsáveis pelo crescimento do mercado para seus livros. Entretanto, se, de um lado, as amostras grátis promovem a obra, aumentando a demanda do livro didático em questão, de outro, se elas forem aproveitadas como livros de fato (“recicladas”, vendidas para sebos ou dadas para os alunos e utilizadas normalmente), elas reduziram a demanda pela obra, acarretando um efeito oposto do pretendido.

quinto lugar é que apareceu o primeiro fator “interno”, ou seja, que tem influência na melhoria do processo de ensino-aprendizagem: a pedagogia do livro.

Outros fatores externos que merecem atenção são as restrições práticas como tempo e dinheiro. Como Stone (1980 apud RIBEIRO, 1983) confirma, mesmo que o professor esteja disposto a analisar o livro que será adotado da melhor forma possível, se para tal ele não tiver tempo (por diversos motivos como prazos curtos, sobrecarga de trabalho, recursos e facilitadores inadequados e novas e crescentes exigências da carreira) ou recursos financeiros (para se manter atualizado e poder examinar e comparar as opções disponíveis), a decisão final não será maximizada. Ademais, isso pode levar, como alertam Ruginbana e Patel (1996, p. 14), os professores de marketing a basearem cada vez mais seus processos de escolha na facilidade de ensino que os livros proporcionam em vez de na aprendizagem dos alunos, no curto prazo no lugar do longo prazo, no urgente em detrimento do importante.

Situação similar ocorre com a falta das condições necessárias no ambiente do aluno. Preços coercitivos (que impedem a aquisição do livro escolhido) e falta de tempo ou de esforço (privilegiar trabalho em detrimento ao estudo, cansaço generalizado e rotineiro ou ambiente pessoal não propício) impactam a decisão a ser tomada pelo professor acerca do livro didático.

Os fatores externos ganham ímpeto, com condições ainda mais funestas para a escolha final, no caso de professores com baixo nível de formação (menos capacitados) ou que não devotam o merecido interesse ao processo de escolha do livro didático. Como Alaíde Oliveira (1986, p. 51) explica, este tipo de docente é mais propenso a ser influenciado por motivos secundários, dos quais muitos não deveriam ser levados em consideração de forma tão relevante.

Mediante o que foi visto até aqui, também se deve atinar para o fato de que há ainda outras razões para que livros ruins, fracos ou insatisfatórios de marketing sejam mesmo assim adotados. Como King (1977, p. 12) apresenta, primeiro, como em algumas áreas, especialmente as mais especializadas, há poucas opções de textos, até o melhor processo de escolha de um livro didático para a disciplina, muitas vezes, não consegue selecionar uma boa obra. Segundo, um outro motivo, corroborado por Bruner (1987), é o desejo de ajudar um colega ou professor que está iniciando a carreira e que tenha escrito um livro¹⁰⁰. Um terceiro fator é se basear apenas na reputação do autor, sem se preocupar com o texto em si.

¹⁰⁰ Da mesma forma que os professores prejudicam o processo de escolha ao privilegiarem um livro escrito por um colega, conforme mostrado no item 4 da página 156, um autor que escreva tendo este colega em mente

Neste prisma, outro motivo é a tendência de adotar o que "parece" ser um bom texto, deixando-se levar menos pelo conteúdo e mais pela aparência. Mehta, Mehta e Aun (1997, p.7-8, tradução nossa) vão contra a corrente ao discordarem deste ponto de vista. Pesquisa feita por eles mostrou que os professores percebiam o livro didático mais como uma fonte de informação, com "ênfase na cobertura do conteúdo e no estilo do texto", privilegiando o texto em si em detrimento dos outros atributos (sobretudo os físicos) da obra¹⁰¹.

Adicionalmente, também não há a preocupação de comparar o nível do livro com o nível dos alunos que o usarão. Veja-se que um livro, ainda que aparentemente muito bom, pode ser totalmente inadequado ao perfil do aluno que irá estudá-lo. João Oliveira (1983, p. 31) corrobora a importância do livro ser adequado ao público-alvo, audiência esta que os professores conhecem ou deveriam conhecer bem, dada a importância "gerencial" e didática deste instrumento nas mãos do corpo docente.

Em suma, conquanto haja diversos fatores que pesam negativamente na decisão de escolha do livro didático, eles nem sempre estão sob o controle do professor. Contudo, cada um desses fatores, voluntariamente ou não, contribui de forma nociva para o resultado final, agindo paralelamente aos fatores intrínsecos ao livro e, muitas vezes, sobrepujando o que de fato é importante para o ensino e a aprendizagem da disciplina.

4.3.2 Outras pesquisas sobre o processo de escolha: os atributos funcionais apontados

Identificar os atributos ou critérios utilizados que sejam comuns a todos os professores é, conforme visto até aqui, uma tarefa de elevada complexidade. Como bem esclarece Roger (1987), não há um processo de adoção de livro didático único, "monolítico", que siga sempre um mesmo padrão, com as características e políticas envolvidas diferindo consideravelmente. Sheldon (1988, p. 237) complementa que a seleção do livro didático envolve uma complexa

em vez do aluno também pode arruinar a obra. Entretanto, é bastante freqüente o fato dos autores cometerem esse erro de escrever para seus colegas, em vez de se preocupar com o aluno para o qual o livro é direcionado. Assim, é essencial que o autor identifique quem é seu leitor de forma clara e para ele escreva (GOLLNICK; CHINN, 1991). Como Payne e Gallahue (1994) explicam, o autor que se preocupa com o leitor foge deste viés, provendo numerosos exemplos, ilustrações e dados, contextualizando os conceitos e oferecendo os recursos de apoio que forem necessários para auxiliar o leitor a entender e reter a informação.

¹⁰¹ É importante ressaltar que o objeto pesquisado por estes autores foi o comportamento *declarado* (e não o observado de fato), transmitido segundo a visão e crivo dos próprios professores. Para mais detalhes sobre esta temática, ver Seção 4.2.3 *Aparência visual e projeto gráfico*, na página 140.

decisão educacional, que leva em conta muitas outras variáveis como investimento profissional, financeiro e até mesmo político.

Na verdade, há uma profunda ambivalência no processo, sendo encontrados os mais diversos comportamentos entre os professores. Por exemplo, os docentes ao mesmo tempo que querem ouvir a opinião dos outros quanto à obra a ser escolhida, também valorizam a liberdade para considerar as alternativas. Segundo a pesquisa de Kenneth J. Smith e Jerome J. DeRidder (1997), os fatores mais relevantes para os professores na escolha do livro didático foram respectivamente a compreensibilidade para o aluno, a atualidade ou validade do conteúdo (*timeliness*) do texto, a compatibilidade entre o texto e as atividades propostas para o leitor e a qualidade de exposição do texto.

Logo em seguida a esses atributos, e com aproximadamente a mesma importância da qualidade de exposição do texto, figura o manual de respostas (manual do professor). Bem abaixo do manual com as soluções, apareceram o *layout* do texto, a parte gráfica e o banco de testes computadorizado, respectivamente. Interessantemente, os incentivos oferecidos pelas editoras foram classificados como o fator menos significativo para a decisão de escolha do livro didático.

A seleção de um livro didático é, segundo Bruner (1987, p. 24), geralmente conduzida apenas pelo professor, que centraliza o processo, diminuindo ou muitas vezes eliminando a influência direta ou o *input* formal dos alunos. No entanto, mesmo sem os ouvir, os educadores em marketing sabem do impacto sobre a aprendizagem dos usuários finais: os alunos. Ou como Smith e Muller (1998, p. 258a) sintetizam, cientes da importância que representa selecionar o livro adequado para um dado curso, eles têm cuidadosa consideração para os livros que escolhem. Assim, esta posição contraditória implica que se, de um lado, os professores não propiciam as condições necessárias para os estudantes tomarem parte no processo, de outro, eles têm consciência de seu papel no processo: de que escolhem o livro no fundo não para eles e sim para os alunos.

Segundo o Community College of Vermont (1997, tradução nossa), ao considerar a escolha de um livro didático numa universidade, o primeiro passo que o professor deve dar é olhar com atenção os objetivos do curso, questionando antes de tudo a compreensão do texto. De acordo com o curso, um único livro didático pode preencher a maioria dos objetivos, ao passo que para outros os objetivos do curso requerem vários materiais e livros.

Para resumir as pesquisas apresentadas anteriormente, é útil a consulta a Arnold (1989, p. 3). Analisando os diversos trabalhos existentes na área, quatro temas recorrentes foram encontrados no debate acerca da avaliação de livros didáticos: preocupação (i) com o valor do conteúdo, (ii) com o valor pedagógico, (iii) com o valor da produção, especialmente o projeto gráfico do livro, e (iv) com o valor da reputação, destacando-se a credibilidade ou currículo do autor.

Entrementes, mesmo com todas essas discussões, não há ainda nenhum trabalho conclusivo na área. Conforme explicam Smith e Muller (1998, p. 266), a própria revisão de Arnold não conseguiu descobrir nenhum trabalho anterior que examinasse diretamente o critério de avaliação dos professores quanto ao livro didático. Carência esta que deve funcionar como motivador para um maior interesse pela área, para a complementação ou aprofundamento do que já se conseguiu até aqui.

4.4 Melhorando o processo de escolha do livro didático

Pode-se encontrar na literatura diversas referências a formas de melhorar o processo de escolha de um livro didático. Dorsing (1994), por exemplo, sugere que os professores utilizem as seções que fazem parte do livro para a própria avaliação do livro didático. Para King (1977, p. 12), um processo para aumentar as chances de escolha do melhor livro didático para um dado curso inclui: 1) começar com a avaliação dos objetivos da matéria; 2) usar um formulário de avaliação de livro didático cuidadosamente preparado e 3) escolher apenas quando todas as informações relacionadas ao processo forem consideradas.

Tomando como referência o roteiro estabelecido pelo Community College of Vermont (1997) para ajudar os professores a escolherem corretamente o livro didático da disciplina, podem ser destacadas as seguintes orientações:

- procurar encontrar uma obra que os alunos julguem interessante;
- ao analisar um livro didático, determinar em que grau ele proporciona aos alunos aprenderem por eles mesmos. Em outras palavras, se o livro pode ser lido num modo sistemático sem excessiva ajuda do instrutor, verificando, por exemplo, se há ligação entre os capítulos;

- considerar o preço: livros muito caros, conquanto bem produzidos, podem ser um grande obstáculo para sua aquisição pelo aluno. Eble (1990, p. 125-26) explica que com custos crescentes, o número de estudantes que apresentam dificuldades para comprar o livro adotado é maior do que os professores imaginam, ainda mais se for levado em conta o número de disciplinas que cursam simultaneamente. Não obstante os custos e preços não serem um bom ponto de partida para a discussão sobre os livros didáticos, eles são algo que os professores devem levar em consideração em seu processo de decisão¹⁰²;
- se o curso enfatiza a importância da pesquisa, checar a quantidade de fontes primárias contidas no texto; verificar se os exemplos utilizados são originais, relevantes e criativos; certificar-se também se o livro conta com indicações e material de referência bibliográfica suplementar, que estimule e facilite o aprofundamento no assunto pelos alunos;
- procurar determinar se o(s) autor(es) conta(m) com boa reputação em sua área¹⁰³. Checar se há como identificar o ponto de vista ou viés de quem escreveu a obra;
- o texto não deve ser muito difícil nem muito fácil. A aprendizagem de novos conceitos é mais eficaz à medida que o nível de compreensão¹⁰⁴ do livro didático não supera à habilidade do aluno, ou seja, quando conhece e respeita o patamar no qual o estudante se situa, não o super ou subestimando;

¹⁰² Uma explicação corrente no Brasil para o problema do elevado preço do livro e das suas conseqüentes (ou vice-versa) baixas tiragens é a seguinte:

[...] o problema fundamental — do qual resultam todos os outros — está em nosso subdesenvolvimento caracterizado pela presença de dois óbices, até aqui não superados: [...] [pequeno público-alvo] e baixo poder aquisitivo desse segmento populacional, restringindo o mercado consumidor. Daí deriva um ciclo vicioso [sic] insuportável: o mercado consumidor restrito impõe pequena produção (pequenas tiragens), e essa, o encarecimento do produto que é levado ao comércio por preço relativamente caro, conseqüência imediata de seu custo elevado; esse preço determina o retraimento do mercado e isso, evidentemente, interfere na política das tiragens, e assim por diante (VIEIRA, 1981, p. 165).

Para Talaga e Tucci (2001), os universitários percebem os livros didáticos como muito caros, principalmente quando levada em conta a experiência que possuem como compradores de livros (os livros didáticos têm geralmente preço superior ao dos livros de ficção que os estudantes estão acostumados a comprar). Entretanto, a determinação dos custos envolvidos e, por conseguinte, o cálculo do preço do livro didático é uma tarefa extremamente complexa, na qual há uma grande quantidade de variáveis envolvidas, que se destacam por sua imprevisibilidade; por exemplo, custo e falta de papel, que é uma *commodity* e cuja cotação depende do mercado internacional, disponibilidade de serviços gráficos em face da época de produção, número de revisões necessárias e erros/defeitos encontrados nas fases de provas e impressão etc. (CBL, 2001, 2002; OLIVEIRA et al., 1984, p. 81; OLIVEIRA, 1983; WEISSMANN, 1982 apud FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 43). Mais uma vez, porém, esta dimensão dos livros didáticos também é pouco estudada: "a revisão da bibliografia sobre o livro didático mostra que a problemática econômica é uma das dimensões menos estudadas, havendo relativamente poucas publicações sobre o tema, malgrado a sua importância" (FREITAG; MOTTA; COSTA, 1987, p. 47).

¹⁰³ A reputação de um autor não deve ser o fator primordial para determinar a qualidade de um livro didático, conforme mostrado na *Seção 4.3.1 Particularidades e limitações da abordagem*, página 155.

¹⁰⁴ Ver *Seção 4.2.1.2 Compreensibilidade do texto: legibilidade e inteligibilidade*, na página 137.

- analisar de forma objetiva e integrada as ilustrações, verificando se elas auxiliam o conteúdo ou se possuem efeito meramente decorativo;
- determinar se o material factual usado no texto está bem e corretamente documentado e se corresponde à realidade. Pesquisar as fontes das tabelas e figuras, as notas de rodapés e referências bibliográficas fornece uma boa visão dos autores, épocas e abordagens em que o texto se apoiou; em muitas áreas, dados e informações da vida real devem ser precisos e atuais. Checar, nesses casos, a data do *copyright* tanto da obra em questão como dos livros citados na bibliografia e nas notas de rodapé;
- ao escolher um livro didático para basear um curso, o professor deve de fato usá-lo. Os alunos sentem-se enganados ao adquirirem um livro que é depois criticado pelo próprio professor ou que é pouco utilizado por ele.

Contudo, se de um lado a opção de livros didáticos para as disciplinas de marketing parece relativamente limitada para os professores (queixa presente na maioria dos países, desde os Estados Unidos até no Brasil e em outros países em desenvolvimento), de outro, se eles deixassem de lado os métodos tradicionais de escolha do livro didático, as alternativas seriam bem melhores e maiores. Isso porque a forma arcaica pela qual o livro didático é selecionado restringe o número de opções. Se os professores pensassem em cada seção, objetivo e aula de seus cursos, para cada uma delas haveria uma escolha a ser feita, podendo existir um recurso didático diferente (além de livros diferentes) para cada parte do curso. E se, para cada uma delas fossem feitas questões para que os alunos respondessem depois de estudar cada um dos materiais diferentes propostos pelo curso, uma comparação dos resultados das notas obtidas nessas provas oferecia um painel de qual escolha proporcionaria maior eficácia na aprendizagem, tanto entre os próprios livros escolhidos como em comparação com outras mídias (BRUNER, 1987, p. 24).

Nos dizeres de Roger (1987), o processo de escolha do livro didático pode ser aprimorado se estudos pilotos controlados puderem ser feitos para testar os livros, se os professores puderem determinar as necessidades de seus alunos e usá-las no processo de decisão e se critérios específicos de escolha forem determinados antes dos livros serem examinados. Todas essas abordagens, todavia, fundamentam-se no julgamento dos instrutores. Logo, se os educadores de marketing colocassem em prática os conceitos que eles próprios aprenderam e ensinam, haveria um grande salto qualitativo na escolha. Por exemplo, os

conceitos de pesquisa de marketing, tão essenciais para qualquer professor da área, também são totalmente aplicáveis ao processo de escolha do professor — se essa recomendação fosse vislumbrada, os docentes se baseariam em pesquisa para determinar o livro didático a ser usado, o que é mais eficaz para ajudar o aluno a aprender o conteúdo da disciplina. O mesmo vale para vários outros conceitos, como agregação de valor, sistema de informação de marketing, ética, satisfação do cliente (neste caso, o aluno), comportamento do consumidor (com destaque para o processo de decisão de compra), orientação para o mercado e, por último, para não alongar demais a lista, os ensinamentos do marketing societal. Todos eles poderiam colaborar para um processo mais consciente e uma escolha melhor. Basta que, conforme King (1977, p. 12), sugere, os professores e membros do departamento assumam alguma responsabilidade, que seja delegada e implementada num processo sistemático bem planejado, tal qual o que eles ensinam em suas aulas.

4.5 Considerações finais do capítulo

Pelo presente capítulo, pode-se notar que há diversos atributos que podem facilitar a aprendizagem e o ensino da disciplina, itens estes que têm sido debatidos pela literatura da área e que também podem ser visualizados nos livros didáticos. Contudo, em nenhum momento, deve-se vê-los como receitas ou fórmulas mágicas.

O fato de todos os atributos estarem presentes numa obra não garante que ela será bem-sucedida do ponto de vista didático. A presença e a intensidade de cada um desses itens devem ser estudadas de acordo com o tipo de livro, de público-alvo de professor, de disciplina. É isto o que se pretende aprofundar neste trabalho: quais os mais importantes e quais as situações. É fundamental se perguntar também a quem (e de que forma) os atributos do livro didático podem estar servindo: ao editor, por maximizar o uso do arsenal de recursos e efeitos especiais dos quais dispõe; ao professor, que se sente mais confortável em sua escolha em virtude da gama de atributos que poderão compensar um trabalho malfeito; ao autor, pelo investimento feito em sua obra e a imagem que isto passará ao mercado, ou ao aluno...

É muito comum nas traduções dos livros da área de marketing, equívocos quanto aos termos técnicos, como no caso de publicidade e propaganda. O próprio marketing é, para muitos leigos, confundido com os “reclames” ou “comerciais”: uma profusão de cores, de

recursos da tecnologia, de criatividade. De forma semelhante, esta confusão não deve ser transferida para o projeto de um livro didático. Ele não é uma peça publicitária, um balão de ensaio, uma vitrine para a criatividade dos que com ele estão envolvidos. O objetivo do livro não é ser bonito, moderno, colorido. Não é mostrar as habilidades gráficas do diagramador, os conhecimentos pedagógicos e de conteúdo do autor, o portfólio de recursos de apoio (ou “penduricalhos”, conforme o professor Daniel Moreira) do editor. O objetivo de um livro didático de marketing assim como o de qualquer outro, como o próprio nome sugere, é ser *didático*, é possibilitar a aprendizagem da matéria com o máximo de eficiência e eficácia possível. Se para isso forem precisos um projeto moderno, figuras, resumos e questões no final de cada capítulo, *site* do livro na Internet, manual do professor, o uso de cada um deles estará justificado. Todavia, tão-somente porque auxiliam o aluno em seu propósito básico de aprender e não porque assim tem de ser, porque todos os outros livros assim o fazem ou porque é parte da cultura editorial.

CAPÍTULO 5: METODOLOGIA DA PESQUISA

[...] Num mundo em que o livro deixasse de existir, eu não gostaria de viver.

José E. Mindlin (apud FEBVRE;
MARTIN, 1991, p. iii)

5.1 Método de pesquisa

Matos e Carvalho (1984, p. XVIII) explicam que, como qualquer processo humano, um trabalho que estude a avaliação do livro didático deve ser "flexível, adaptável, empático e humano", já que não há como definir um modelo certo de livro, que não apresente nenhuma limitação séria, ou um processo ideal de seleção, pois não existe uma avaliação que seja "infallível, exata, completa ou perfeita"¹⁰⁵. Tomando como base estas características necessárias para o estudo do tema, pode-se justificar agora o tipo de pesquisa escolhido.

A Figura 7 proporciona uma visão geral da metodologia usada neste projeto, cujos conceitos e implicações são explorados nesta seção.

¹⁰⁵ É preciso ressaltar, entretanto, que esse fato não desqualifica o estudo da avaliação do livro didático; ao contrário, torna-o mais instigante e necessário antes, durante e depois de seu uso.

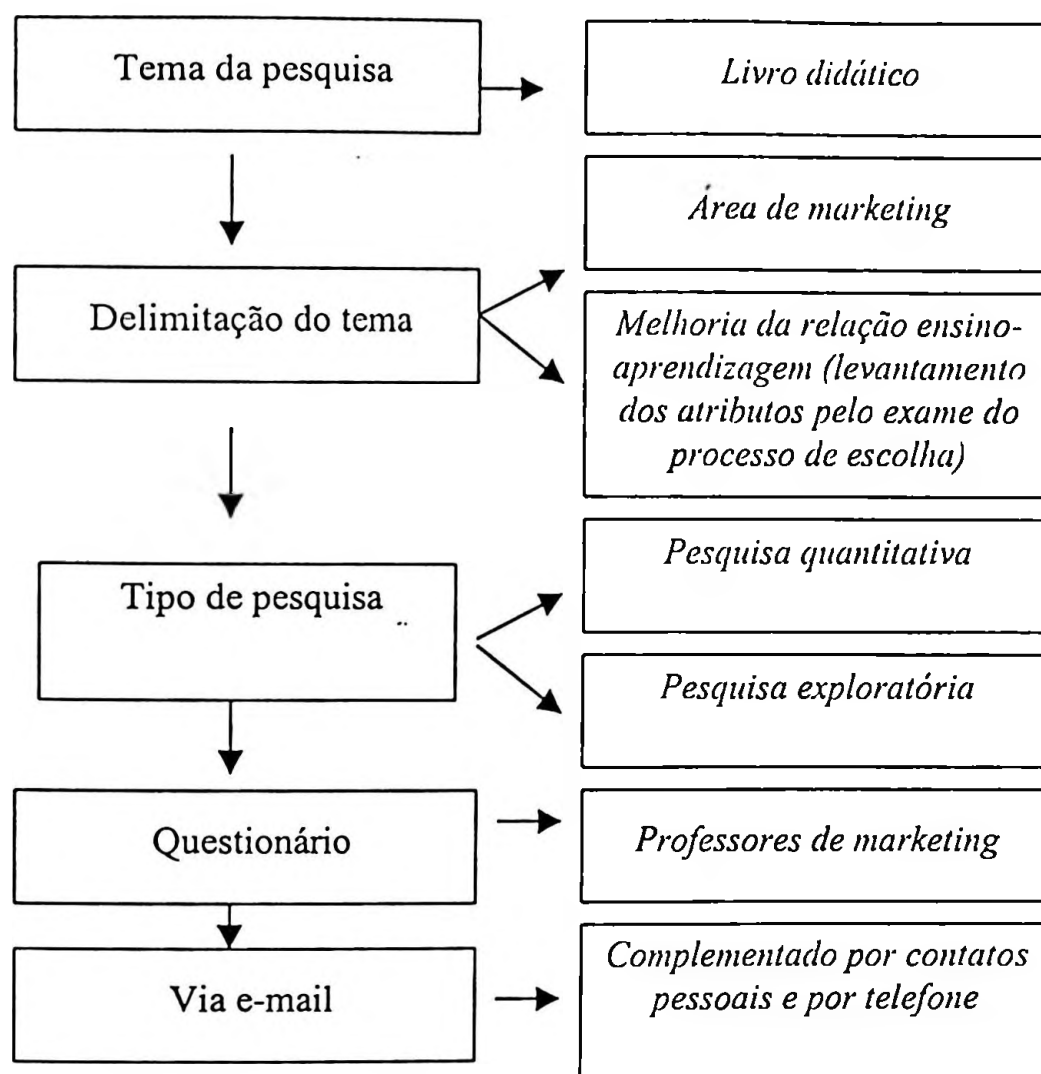


Figura 7 – Metodologia da pesquisa

5.1.1 A pesquisa bibliográfica e de campo

Com a pesquisa bibliográfica, pode-se proporcionar um panorama da área em questão, do estado da arte, das principais discussões. Afora isso, ela também se destaca por permitir que se estabeleça um modelo teórico inicial de referência e auxilia na determinação das variáveis e na elaboração do plano geral da pesquisa.

O levantamento bibliográfico, conforme apontado em outras seções deste trabalho, deparou-se com uma restrita base teórica, na qual havia uma limitada quantidade de materiais específicos tanto à área de marketing como ao contexto universitário brasileiro. A pesquisa bibliográfica, a base dos capítulos 2 a 4, apoiou-se, assim, consideravelmente em artigos publicados no exterior, em dissertações e teses sobre o tema (principalmente as na área da Educação) e em livros didáticos de Marketing ou que abordavam a questão do livro didático. Foram feitos contatos com outros pesquisadores, no Brasil e no exterior, que enviaram artigos (*papers*) por correio ou e-mail e indicaram bibliografia sobre o assunto.

Os *dados secundários* (como também é conhecida a pesquisa bibliográfica, ou seja, aqueles que de certa forma já existiam, que foram coletados e sistematizados por outras pessoas com um propósito específico, totalmente independente deste estudo) coletados nesta fase do trabalho também ajudaram no entendimento do problema e da realidade dos respondentes. Como explicam Rea e Parker (2000), mesmo tendo sua origem baseada em outra finalidade que não a da pesquisa atual, quando observados estatisticamente, os dados secundários podem oferecer informações de grande utilidade para o pesquisador.

Entre as principais limitações do uso de dados secundários, pode-se destacar a falta de ajustamento que este pode ter com a pesquisa ora em questão, além de não se possuir uma garantia absoluta de sua confiabilidade e precisão. Como foi planejado e coletado com outros objetivos, seus resultados dificilmente são plenamente compatíveis com os trabalhos sucedâneos, bem como sua parte conceitual e estatística (amostragem, método de pesquisa, data e forma de coleta dos dados etc.).

A *pesquisa de campo* corresponde à busca de *dados primários*, aqueles que não estão disponíveis e que o pesquisador procura especificamente para os propósitos de seu trabalho. A forma de coleta destes dados encontra-se descrita em detalhes nas seções a seguir.

5.1.2 Tipo de pesquisa: conceitos e classificações adotadas

Há uma grande variedade de classificações no que diz respeito ao tipo de pesquisa. Adotou-se a conceituação utilizada por vários autores como Selltiz et al. (1974, p. 57, 91), Zikmund (1997, p. 51), Babbie (2001, p. 91) e Churchill (1999, p. 99)¹⁰⁶, entre outros de semelhante prestígio, segundo a qual a pesquisa pode ser dividida em exploratória, descritiva e causal.

5.1.2.1 A pesquisa exploratória

Yin (1989) explica que não há um método certo ou errado, bom ou ruim. O que existe é, de acordo com os objetivos da pesquisa, uma metodologia que seja mais apropriada. Selltiz et al. (1974, p. 60) — assim como outros autores como Churchill (1999, p. 99) e Simon (1969, p. 4) — ressaltam que, na prática, os “diferentes tipos de estudos nem sempre são nitidamente separáveis”.

¹⁰⁶ Parasuraman (1991, p. 128) e Mattar (1996, p. 17-18) classificam os tipos de pesquisas apenas em exploratórias e conclusivas, sendo esta última categoria ainda dividida em pesquisas descritiva e causal.

Conquanto qualquer pesquisa tenha a possibilidade de conter duas ou mais características de cada uma dessas formas de estudos, pode-se classificar um trabalho de acordo com a categoria correspondente à sua *principal* função. Conforme a definição do método, apresentada a seguir, esse trabalho é majoritariamente do tipo exploratório. Esta pesquisa também é do tipo *cross-sectional*, pois implica a coleta de dados em um único período de tempo, diferentemente da pesquisa longitudinal que envolve a repetição do estudo em vários momentos, utilizando-se basicamente o painel (PARASURAMAN, 1991, p. 137; MALHOTRA, 2001).

Assim, segundo Selltiz et al. (1974, p. 59), Aaker, Kumar e Day (1995, p. 172) e Sampson (1967), os estudos exploratórios — ou “formuladores” — têm como principal destaque a descoberta de idéias ou intuições, proporcionando ao pesquisador saber mais sobre assuntos que não podem ser observados ou mensurados.

A pesquisa exploratória suscita algumas críticas, havendo uma tendência a subestimar sua importância e cientificidade. Esta linha de pensamento, contudo, não encontra embasamento na teoria, sendo questionada por diversos autores, como Selltiz et al. (1965, p. 61).

5.1.2.2 A pesquisa quantitativa

Com base na divisão entre pesquisa qualitativa e quantitativa, a metodologia utilizada neste trabalho é predominantemente *quantitativa*, como explicitado pelas conceituações a seguir.

A pesquisa quantitativa pode, de forma resumida e objetiva, ser explicada como a que envolve relacionamentos do tipo quantitativo, em que os dados obtidos são quantificados de modo a indicar as proporções e números de membros da população em cada uma das diferentes categorias (SAMPSON, 1991, p. 29). Consoante Parasuraman (1991, p. 252), ela pode ser caracterizada por amostras de respondentes mais estruturadas, maiores e mais representativas, resultantes, em geral, de questionários enviados em larga escala ou de observações bem organizadas.

Destarte, há várias definições para o que é a pesquisa quantitativa, das quais a maioria leva em consideração a metodologia (GORDON; LANGMAID, 1988, p. 1). Todavia, pode-se compreender mais claramente as principais características da pesquisa quantitativa

contrapondo-a à pesquisa qualitativa. O Quadro 6 dá uma noção tanto do que a pesquisa quantitativa representa como do que ela *não* engloba.

| Quantitativa | Qualitativa |
|---|---|
| Modelo hipotético dedutivo: as hipóteses sobre o fenômeno de interesse criadas pelo pesquisador são testadas por meio da dedução de suas conseqüências. Se estas não se verificarem, as hipóteses devem ser ou refeitas ou abandonadas. | Modelo exploratório: questões mais amplas |
| Contexto da "verificação" (de hipóteses). | Contexto da "descoberta" (descoberta indutiva de relações e processos): |
| Ênfase na <i>objetividade</i> | Ênfase na <i>subjetividade e multiplicidade</i> |
| Metodologia baseada, geralmente, em dados obtidos de um grande número de respondentes, usando-se escalas numéricas, que são submetidos a análises estatísticas formais | Metodologia baseada, geralmente, em dados obtidos por meio de perguntas abertas, entrevistas em grupos ou individuais em profundidade e em testes projetivos. |
| Domínio de conceitos e técnicas estatísticas e do uso de programas estatísticos | Habilidades de escrita literária, de análise de textos e de uso de programas de computador |
| Orientada para o resultado. | Orientada para o processo |
| Dedutiva | Fenomenológica |
| Baseada em variáveis | Baseada em casos. |
| Particularista | Holística |
| Respostas individuais | Respostas criativas, racionais ou superficiais |
| Pesquisa pode ser repetida no futuro e os resultados comparados; mais livre de valores e desvios | Fonte mais rica de idéias para o marketing e times criativos; mais baseada em valores e mais sujeita a vieses |

Quadro 6 – Pesquisa qualitativa *versus* quantitativa

Fonte: CASSEL; SYMON, 1994 apud MOREIRA, Daniel Augusto. Programas de computador para a análise qualitativa. *Administração On Line*, São Paulo, vol. 1, n. 2, abr./maio/jun. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/>. Acesso em: 19 abr. 2001; CRESWELL, John. *Research design: qualitative and quantitative*. Thousand Oaks: Sage, 1995. p. 5-9; GORDON, Wendy; LANGMAID, Roy. *Qualitative market research: a practitioner's and buyer's guide*. Aldershot: Gower, 1988; *Goodthinking: a guide to qualitative research*. New York: Admap, 1999; MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*, v. 1. São Paulo: Atlas, 1993; MAZZON, José Afonso. Anotações de aula, Metodologia de Pesquisa, 1 trim. 2001; MOREIRA, Daniel Augusto. Programas de computador para a análise qualitativa. *Administração On Line*, São Paulo, vol. 1, n. 2, abr./maio/jun. 2000. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/>. Acesso em: 19 abr. 2001; WADE, R. Kenneth. Focus groups' research role is shifting. *Marketing News*, Chicago, Mar. 4, 2002.

5.2 Coleta dos dados

Com base no problema e no tipo de metodologia adotados, determinou-se o método de coleta de dados mais adequado para levantar as informações requeridas pela investigação. Isto pôde ser feito mediante o uso dos mais diversos procedimentos — Selltiz et al. (1974, p. 77-78) explicam que se pode empregar grande amplitude de técnicas para coleta de dados, não se limitando a apenas uma delas.

Já tendo sido abordada a forma de coleta dos dados secundários¹⁰⁷, esta seção volta-se exclusivamente para explicar como foram buscados os dados primários. Para tal, poder-se-ia ter optado ou pelo método do questionário ou pelo método de observação. O Quadro 7 traz um resumo de algumas das principais características de ambos.

| Métodos | Vantagens | Desvantagens | Requisitos |
|--------------|--|--|---|
| Questionário | <ul style="list-style-type: none"> • Flexibilidade. • Rapidez. • Facilidade de aplicação. • Economia (menos dispendioso que a entrevista). • Maior uniformidade (perguntas padronizadas, mesma ordem de apresentação e natureza mais impessoal). • Maior liberdade e confiança aos respondentes (se passar sensação de anonimato). | <ul style="list-style-type: none"> • Confia na memória do entrevistado. • Menor interação entre pesquisador e pesquisado. • Índice de recusas elevado (baixo índice de retorno). | <p>Os respondentes devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • saber a informação; • lembrar-se da informação; • ser capaz de expressar a informação; • querer expressar a informação. |
| Observação | <ul style="list-style-type: none"> • Registra os fatos na medida em que ocorrem. • Não é necessário recorrer à memória do entrevistado. • Elimina a influência do entrevistador. | <ul style="list-style-type: none"> • Falta de flexibilidade. • Mais demorado. • Custo maior. • Pesquisado pode não gostar ou se sentir à vontade, por sentir-se observado. | <p>As unidades de medida devem:</p> <ul style="list-style-type: none"> • conter a informação. <p>A informação deve ser:</p> <ul style="list-style-type: none"> • distinguível; • observável; • acessível. |

Quadro 7 – Vantagens e desvantagens dos métodos do questionário e observação

Fonte: BROWN, Lyndon O.; BEIK, Leland L. *Marketing research and analysis*. New York: Ronald Press, 1969. p. 234

As características mostradas no Quadro 7 e os tipos de estratégias e pesquisa escolhidas — exploratória e quantitativa — determinam sobremaneira o tipo de método para coleta de dados. Além disso, conforme sugere Oppenheim (1992), a decisão também deve ser tomada com base nos custos, tempo e taxa de retorno implicados pelo método. Diante disto, o instrumento utilizado constituiu-se no questionário autopreenchível, distribuído para os professores de marketing (e por eles devolvido) basicamente por intermédio do e-mail. A própria pesquisadora monitorou todo o processo, desde o envio do questionário e contatos com os professores até o recebimento das respostas.

Contudo, sendo o questionário objeto de grande controvérsia, são necessárias algumas ressalvas (ver seção a seguir) e cuidados especiais na obtenção dos dados. Conforme a maioria dos pesquisadores destaca: não obstante do trabalho de campo ser uma das principais fontes de erros na pesquisa, ele continua a não receber a merecida atenção (BOYD; WESTFALL, 1964, p. 58-63).

5.2.1 Definição e vantagens dos questionários

Se desejamos saber como as pessoas se sentem — qual sua
experiência interior, o que lembram, como são suas
emoções e seus motivos, quais as razões para agir como o
fazem — por que não perguntar a elas?
G. W. ALLPORT apud SELTZ et al., 1965, p. 265

Por não estar fundamentado em modelos teóricos rígidos, além de ser visto como um assunto relativamente empírico, dominado muitas vezes por técnicas baseadas no bom senso e na experiência prática dos pesquisadores, as discussões são frequentes e não há como delimitar um modelo ideal de questionário, nem como estabelecer questões que não suscitem polêmica.

As definições sobre o que vem a ser um questionário também variam consideravelmente. Enquanto alguns o conceituam como “tão-somente um conjunto de questões” com o objetivo de gerar os dados necessários para os objetivos da pesquisa (PARASURAMAN, 1991, p. 363), ou como uma “técnica estrutural para coleta de dados”, com “uma série de perguntas — escritas ou verbais — que um entrevistado deve responder”

¹⁰⁷ Ver Seção 5.1.1 A pesquisa bibliográfica, na página 166.

(MALHOTRA, 2001, p. 276); outros tratam de utilizar a definição para ressaltar seu uso e importância, como o faz Chisnall (1980, p. 175): “método de obter informações específicas sobre um problema definido de sorte que os dados, após a análise e interpretação, resultem em melhor apreciação do problema”.

Pode-se dizer ainda que os questionários apresentam, basicamente, duas funções principais. A primeira é traduzir os objetivos da pesquisa em perguntas específicas. Destarte, antes de se formular um questionário, deve-se definir claramente qual a informação necessária. A segunda é motivar o respondente a cooperar com a pesquisa e fornecer corretamente a informação (BOYD; WESTFALL, 1964, p. 237-238).

Em virtude das características da população objeto deste trabalho: pessoas de alto nível intelectual — prevê-se que quanto mais elevada a formação, maior a colaboração —, que em geral dominam os recursos tecnológicos (como e-mail) e que se interessam pelo aprimoramento da educação e da relação ensino-aprendizagem, adotou-se como premissa que o questionário se constituiria num bom instrumento, com condições de gerar um índice adequado de respostas, principalmente se os professores forem estimulados e cobrados durante o processo de preenchimento e envio. Como corroboram Aaker et al. (1995, p. 227-229), já que a taxa de resposta é sobremaneira influenciada pelo interesse intrínseco dos tópicos assim como pelo nível de motivação do pesquisado em devolver o questionário preenchido, supôs-se que sendo os professores inseridos no mundo da educação, além de usuários e indicadores de livros didáticos, estes teriam interesse em colaborar para o aprimoramento deste tipo de meio instrucional.

Além destes motivos, o motivo do uso do questionário para a coleta dos dados nesta pesquisa também se deu por suas vantagens. Provavelmente, seu ponto mais forte é a *versatilidade*: quase qualquer problema de pesquisa pode ser por ele abordado. Outras vantagens comumente associadas a ele são o fato de poder ser, neste caso, um meio *barato* e *rápido* (administrado simultaneamente a um grande número de pessoas); atingir um amplo *espaço geográfico* (o Brasil todo), além de permitir *maior controle* e uma certa flexibilidade para o respondente (pode escolher o melhor momento e lugar para preenchê-lo). O questionário proporciona *dados atualizados* sobre o tema investigado e, dependendo da estrutura das questões formuladas, pode resultar tanto em dados qualitativos como em quantitativos, além de ser tido, em geral, como um método *impessoal* e *padronizado* (por exemplo, apresenta a todos a mesma ordem das perguntas e instruções para o registro de respostas), o que assegura uma certa uniformidade (SELLTIZ et al., 1965, p. 268).

5.2.2 Limitações e desvantagens do instrumento

Por ter sido construído basicamente na forma de questões fechadas, o questionário não consegue captar todas as possíveis respostas às questões, bem como não estimula os respondentes a se expressar de forma original ao problema de pesquisa. Isso ganha importância à medida que os professores, muitas vezes, não têm claro para si o que seria um livro ideal nem conhecem a ampla gama de atributos envolvidos. Se de um lado, o fato das questões serem fechadas pôde tentar reduzir a subjetividade, de outro, isso desestimulou os docentes a irem mais a fundo no tema ou a desenvolverem idéias ou *insights* acerca do assunto. Contudo, muitos professores que se sentiram entusiasmados pelo tema da pesquisa, acabaram expressando voluntariamente sua opinião, ligando para conversar com a pesquisadora, contando um pouco de sua história no e-mail de resposta ou colocando comentários pessoais no próprio questionário, além de se disponibilizarem a aprofundar mais suas respostas caso preciso ou contar suas experiências com o livro didático.

Outra limitação é o fato do questionário quebrar o tema em várias questões relativamente isoladas, o que, de um lado, facilita a coleta dos dados, mas, do outro, fragmenta o problema e faz que se perca a visão do todo. Isso pode agravar uma importante desvantagem do questionário: a *má vontade do pesquisado* em responder as perguntas e dar informações extras. Hoje, os professores (e as pessoas em geral) têm cada vez menos tempo livre e, muitas vezes, não estão dispostos a gastá-lo respondendo a um questionário longo ou para o qual não se sintam devidamente estimulados. Em virtude do prazo exíguo para a realização da pesquisa, muitos professores reclamaram da falta de tempo. Muitos questionários foram devolvidos de madrugada (após às 23h) ou logo no início da manhã (antes das 8h), dando uma idéia dos malabarismos que os professores provavelmente tiveram de fazer para conciliar o preenchimento da pesquisa em suas apertadas agendas.

O questionário também é criticado pelo seu *baixo índice do retorno*. Pesquisa com tema semelhante feita por Smith e Muller nos Estados Unidos na primavera de 1997 com os professores de marketing, só que pelo correio, teve um retorno de 29,4% — 235 dos 800 intitulados "questionários de seleção do livro didático de marketing". Existe ainda a questão do recebimento tardio: por mais que seja fixada uma data para fechamento/envio das respostas, há sempre os que chegam após o início da análise e que, na maioria das vezes, não são, portanto, aproveitados. Outrossim, os professores tiveram de ser estimulados e acompanhados para que o número de respostas não fosse muito pequeno ou não

representativo, o que foi dificultado pelo relativamente extenso tamanho do questionário (apesar da preocupação em tornar seu preenchimento o mais simples e rápido possível).

Os professores expressaram claramente sua vontade de ajudar logo do recebimento do primeiro e-mail da pesquisadora, mas os picos de respostas ocorreram com os avisos de término do prazo (cobrança). Além disso, quatro questionários tiveram de ser desprezados por seu envio tardio. Pôde-se notar também que assuntos que não eram confortáveis ou que necessitariam de esforço do respondente muitas vezes foram deixados em branco, como no caso de um conceito baixo no Exame Nacional de Cursos (ver Tabela 3, p. 196) ou de uma pós-graduação em instituição não reconhecida na Capes.

Também é pequena a possibilidade do pesquisador controlar e verificar os dados obtidos, se são verdadeiros ou não e suas circunstâncias. Outro problema do questionário é, assim, seu *índice de preenchimento incorreto*: ao responderem sozinhos, os professores podem não entender direito as perguntas, interpretar-nas erradamente ou depararem-se com uma questão mal formulada, não fornecendo, assim, a informação de que o trabalho necessita. Com a ausência da pesquisadora no momento do preenchimento do questionário, não se tem como esclarecer questões que venham a suscitar dúvidas, a não ser que o contato seja retomado depois. Assim, algumas respostas tiveram de ser desprezadas, como no caso de quantidade ideal de *páginas por capítulo* muito baixa (2) ou alta (300).

Assim, vê-se que mesmo que o professor tenha boa vontade para responder, isso não significa, necessariamente, exatidão dos dados: ele pode não saber o verdadeiro motivo da escolha do livro ou do que faz um livro ser bom, querer esconder algumas razões e exagerar outras, de acordo com a impressão que queira passar (BUZELL; COX; BROWN, 1969, p. 140) ou se esquivar de perguntas concernentes a dados pessoais, confidenciais ou polêmicos. Outro ponto importante é a relativa indução que ele pode acarretar: mesmo com o professor respondendo ao questionário sozinho, a própria formulação das questões pode influenciá-lo em níveis variáveis, além de poder acarretar que ele responda ao que seria “socialmente aceitável”¹⁰⁸. Assim, apesar da cópia ou pasta na xérox ser uma prática disseminada nas

¹⁰⁸ Os professores podem tender a responder com base no que seria seu papel prescrito, no que se espera que eles pensem a respeito do livro didático e sua profissão. Opiniões e atitudes que poderiam ser caracterizadas como erradas ou como não sendo as mais corretas, como incomuns, antiéticas ou ilegais, podem ser encobertas (mascaradas) ou omitidas. Há ainda o caso mais drástico de eles darem respostas exatamente opostas, mentindo por completo sobre seu comportamento. A título de ilustração, pode-se citar alguns casos na área de marketing que exemplificam esse viés: ao pesquisarem os consumidores sobre que marca de combustível utilizavam, empresas da área petrolífera chegavam sempre a resultados diferentes das estatísticas oficiais. (As marcas mais conhecidas tinham oficialmente 60% do mercado, mas pesquisas com os consumidores apontavam para elas números na casa dos 80%). Assim, efetuou-se o seguinte experimento: anotou-se a placa dos carros que abasteciam em determinado posto para, logo depois, entrar em contato com os motoristas para perguntar qual havia sido a última marca de gasolina utilizada. Quando o combustível era de um posto tido

universidades brasileiras, mas ilegal, apenas um quarto dos professores admitiu claramente seu uso.

Desta forma, ao se elaborar as perguntas, deve-se levar em consideração que toda e qualquer resposta oferecida pelos professores depende de sua *memória* — da lembrança que tenha sobre o assunto que está sendo indagado (KAROL, 1937, p. 92-96 In: CHISNAL, 1980)¹⁰⁹. Esta situação ficou clara no apontamento do professor do livro adotado. Muitos respondentes erraram o nome do livro ou confundiram o nome do autor ou da editora.

No lado da pesquisadora também foi preciso cautela, sobretudo na busca da correta formulação das questões, para que, depois de tabulado o questionário, as respostas não correspondam a tudo o que já se sabia, para que o questionário possa trazer contribuições significativas, e não “mais dúvidas do que respostas” (BERSTELL; NITTERHOUSE, 1999). Uma das grandes falácias do instrumento é a falta de planejamento e de uso dos conceitos teóricos corretos, acarretando que se pergunte o que se *presume* ser importante para as pessoas que se *presume* saberem a resposta. Pela resposta dos professores, pode-se perceber que para algumas perguntas formuladas, a interpretação de alguns deles foi bem diversa da imaginada. Mesmo em perguntas relativamente fechadas, os professores acabaram colocando intervalos de dados ou diversas hipóteses de respostas (sobretudo para mostrar que esta varia conforme o caso).

5.2.3 As questões

O questionário desta pesquisa pode ser classificado como um instrumento estruturado e não-disfarçado. Conformem explicam Boyd e Westfall (1982), a primeira denominação corresponde à estrutura formal que ele contempla, seguindo uma ordem preestabelecida e com conteúdo fixo, ao passo que a segunda significa que o entrevistado sabe qual é o objetivo que a pesquisadora está buscando, que não se tentou esconder dele o que o questionário visava. Muitas seções dos questionários contemplavam títulos, explicitando o tema que nela seria

como de boa qualidade ou das marcas líderes, o entrevistado dizia a verdade. Entretanto, se a gasolina era de uma marca menos conhecida ou tida como ruim, eles tendiam a mentir, afirmando que haviam abastecido com as marcas mais famosas (BUZELL; COX; BROWN, 1969, p. 142-143). Com relação à omissão, outra pesquisa apontada pelos mesmos autores mostrou que se conseguiu que as donas de casa respondessem sobre assuntos como métodos contraceptivos, mas, ao serem perguntadas, sobre a renda familiar, várias delas não quiseram se pronunciar, por acharem que era algo “muito pessoal” (p. 141). Selltiz et al. (1965, p. 268), todavia, alertam que a impessoalidade proporcionada pelo questionário e a distância do entrevistador podem estimular a confiança e a cooperação do contato, deixando as pessoas “mais livres para exprimir opiniões que temem ver desaprovadas ou que poderiam colocá-las em dificuldade”.

explorado. Além disso, no próprio e-mail que acompanhava o questionário, a pesquisadora deixava claro qual seu objetivo e uso.

As questões que compõem o questionário foram elaboradas de acordo com os objetivos de pesquisa e com os conceitos teóricos apresentados neste trabalho. Elas se basearam, assim, na bibliografia consultada, com destaque para outros questionários já desenvolvidos em pesquisas com objetivos ou temáticas semelhantes. A dissertação de Maria Judith Sperb Ribeiro, que em 1983 examinou o grau de importância de critérios e indicadores para a seleção do livro-texto de matemática de 2º. grau, teve papel preponderante na listagem e classificação dos atributos valorizados num livro didático. A relação apresentada por ela foi adaptada para o ensino universitário e para a área de marketing, modernizada e complementada por outros critérios surgidos na pesquisa bibliográfica.

As variáveis e questões levantadas por Kenneth J. Smith e H. Reed Muller sobre o processo de decisão dos professores de marketing e a influência dos incentivos oferecidos pelas editoras também ofereceram subsídios fundamentais para a elaboração deste questionário. As perguntas por eles definidas foram preferencialmente *objetivas*, sendo basicamente do tipo sim ou não, preencha a lacuna (completar com nome de cursos ou livros utilizados) e com escalas do tipo Likert com 7 pontos. Destacam-se ainda como provedores de *insights* para a formulação das questões o material desenvolvido por Alaíde Oliveira em 1986 e o da Comissão do Livro Técnico e do Livro Didático do MEC já em 1969.

Contudo, a pesquisadora também tomou a iniciativa de extrair outros critérios de uma pesquisa própria efetuada tendo como base os livros didáticos de marketing brasileiros e importados, sobretudo dos Estados Unidos. Anotando e comparando os diversos atributos que eles possuíam, pôde-se tornar mais completa e adaptada à área de marketing a listagem do que poderia colaborar na relação ensino-aprendizagem, listagem esta depois levada ao escrutínio e hierarquização dos professores que fizeram o pré-teste da pesquisa.

Nas questões sobre os atributos do livro didático, não se forneceu explicação sobre o que quer dizer cada um dos itens. O motivo foi a existência da opção “desconheço este atributo”, que serviu também como um medidor do grau de (des)conhecimento do docente sobre os componentes e atributos do livro didático.

O questionário foi construído com base em cinco grandes seções:

1. dados pessoais:

¹⁰⁹ A memória trai as pessoas constantemente, até sobre fatos ocorridos no mesmo dia. Uma experiência descobriu que apenas 31% das pessoas responderam corretamente quando perguntadas que programa de rádio haviam ouvido no dia anterior.

- a) instituição em que leciona;
 - b) dados da instituição em que sua dedicação é maior;
 - c) informações sobre as disciplinas atualmente ministradas;
 - d) formação acadêmica;
 - e) outras informações.
2. materiais didáticos utilizados e meios de informação;
 3. importância dos critérios de escolha:
 - a) conteúdo (texto);
 - b) componentes (estrutura do livro);
 - c) projeto gráfico;
 - d) recursos de aprendizagem ou motivação do aluno;
 - e) material para o professor;
 - f) marketing editorial (do livro).
 4. intensidade e situações de uso;
 5. opinião acerca de variáveis importantes do ambiente do livro didático de marketing:
 - a) alunos;
 - b) professores;
 - c) instituição de ensino;
 - d) editoras.

Para os efeitos deste trabalho, com exceção do item sobre estrutura do livro, os atributos listados em cada uma das seções foram apresentados sempre em ordem alfabética (os que aparecem primeiro não são mais importantes que os últimos). Outrossim, sua localização em um ou outro grupo pode suscitar grande polêmica, mas foi adotada no estudo em questão por fins didáticos. Na literatura, pode-se encontrar tanto casos em que se optou por apresentar os atributos individualmente (sem os agrupar), como o de Smith e Muller (1998), que conduzindo uma pesquisa exploratória preliminar não encontraram indícios significativos para agregar os critérios de seleção em constructos, como há também os que preferiram trabalhar com classificações que os dividissem em grandes grupos, como é o caso dos autores mostrados no Quadro 4 (ver página 126).

A categorização adotada procurou utilizar-se dos principais agrupamentos apresentados nos modelos anteriores, mas de forma enxuta e objetiva. A proposta foi reduzi-los ao mínimo aceitável, para que os professores não se melindrassem com o grande número de itens e subitens. Entretanto, dentro delas, pretendeu-se ser abrangente, respeitando o que

poderia ser visto como razoável pelos respondentes. Apesar desta preocupação, o questionário acabou ficando longo, fato comprovado tanto pelos que o responderam como pelos que alegaram ser este o motivo de não o poderem fazer.

Para evitar que o professor demonstrasse o comportamento prescrito, aquele que ele julga que os outros esperam dele, substituiu-se questões que explorassem este aspecto por outras de caráter mais estruturado e objetivo — em lugar de se apoiar no que o professor acha ideal ou explorar diretamente o que agrega valor para a relação ensino-aprendizagem, buscou-se que o docente respondesse com base nos critérios que ele usa para selecionar a obra que adota. Isto fica claro sobretudo no caso relativamente comum do professor que leciona diversas disciplinas e, portanto, depara-se também com grande número de critérios para a seleção dos livros a serem escolhidos. Diante disto, as questões foram do tipo fechadas, o que igualmente facilitou a tabulação e análise dos dados obtidos, em virtude do grande número de professores aos quais foram enviados os questionários. Outra vantagem das questões fechadas, apontada por Sommer e Sommer, (1997, p. 130), é a diminuição de uma interpretação viesada da parte do entrevistador, o que freqüentemente proporciona "mais respeito à opinião das pessoas, deixando-as classificar suas respostas como positivas, negativas ou neutras, em vez do pesquisador fazer isto para elas".

Outros autores, como Günther e Lopes (1990) e Schuman e Presser (1981), também recomendam o uso de perguntas fechadas quando se conseguir levantar as possíveis respostas ou principais questões relacionadas ao tema, quando houver uma base grande de respondentes e/ou perguntas, ou ainda pouco tempo e recursos financeiros para a pesquisa. Eles também questionam (chegando a classificá-la como falácia) a crença de que perguntas abertas dariam mais liberdade de expressão ao respondente.

Não obstante o fato de o questionário ser predominantemente quantitativo, algumas questões contaram com espaços para o professor completar com outros fatores que julgasse importantes. Estas questões tiveram diversos tipos de respostas, que variaram desde intervalos de dados até pequenas dissertações sobre o tema.

Assim, em virtude da população da pesquisa ser numerosa e também para não influenciar negativamente o índice de retorno com o aumento da complexidade e do tempo exigido, não foram inseridas perguntas abertas. Também não se pediu ao docente para discorrer sobre dados no passado, dos quais ele poderia não se lembrar bem (o questionário foi todo calcado e voltado exclusivamente para a disciplina que o professor estava lecionando no presente semestre).

Em algumas questões, foram adotadas também escalas para que os respondentes pudessem se expressar. As escalas utilizadas foram predominantemente do tipo Likert, com cinco pontos. nas quais o número 1, o limite inferior, indicava em geral nenhuma importância ou nenhuma frequência (nunca) e o número 5, o mais alto, significava total importância ou frequência (sempre). Já para expressar a concordância ou discordância quanto aos atributos funcionais, usou-se a mesma escala que os professores, em geral, adotam para corrigir as provas dos alunos, que vai de 0 a 10 e que, portanto, soaria mais familiar para eles. O Quadro 8 mostra as escalas adotadas e suas respectivas divisões.

| Número/tipo | Divisão |
|-------------------------|---|
| Caso 1: frequência | 1 = Nunca 2 = Quase nunca 3 = Intermediariamente 4 = Quase sempre 5 = Sempre |
| Caso 2: importância | 0 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10, em que: 0 = nenhuma importância, 10 = total importância. |
| Caso 3: concordância | 1 = Nada 2 = Pouco 3 = Moderadamente 4 = Muito 5 = Totalmente |

Quadro 8 – Escalas utilizadas na pesquisa

O questionário também se baseou grandemente em questões de múltipla escolha, principalmente por conseguirem abranger de maneira rápida e objetiva várias facetas do mesmo assunto. Além disso, são questões familiares aos professores (e às provas que eles criam). Tomou-se o cuidado de informar logo no enunciado da questão sempre que se pudesse escolher mais de uma alternativa como resposta. O Quadro 9 apresenta as principais vantagens e desvantagens das questões de múltipla escolha.

| Vantagens | Desvantagens |
|-------------------------|---|
| Facilidade de aplicação | Cuidado e tempo de preparação para garantir que todas as opções de respostas sejam oferecidas |
| Facilidade de resposta | Viés decorrente da não inclusão de uma alternativa importante |

Continuação

| | |
|--|--|
| Facilidade de processamento e análise | Viés decorrente da alternativa "Outros" |
| Rapidez no ato de responder | O respondente pode ser influenciado pelas alternativas apresentadas. Podem se sentir pressionados a escolher entre as alternativas, mesmo que elas não expressem realmente o que sentem, em vez de escolher a alternativa "Outros" |
| Menor possibilidade de erros | Viés decorrente da ordem em que as alternativas são apresentadas: tendência de escolher a primeira alternativa da seqüência ou a do meio. |
| Redução do viés do entrevistador | Muitas alternativas podem levar os pesquisados a perder interesse por todo o questionário. |
| Diminuição dos custos e tempo de processamento | As alternativas não podem incluir todas as categorias possíveis (por isso, há a inclusão de uma categoria "outras") |
| Trabalhar com diversas alternativas. | Problemas decorrentes de alternativas mutuamente exclusivas ou muito amplas (incluem os outros atributos). |

Quadro 9 – Vantagens e desvantagens das questões de múltipla escolha

Fonte: KINNEAR, Thomas C.; TAYLOR, James R. *Marketing research: an applied approach*. 5th ed. New York: McGraw-Hill, 1996; MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing*. [edição compacta]. São Paulo: Atlas, 1996.

As questões podem ser conhecidas na íntegra, bem como seu ordenamento e *layout*, no Apêndice, na página 278.

5.2.4 A pesquisa por e-mail

Com o crescimento da Internet e dos sistemas de correio eletrônico (que no Brasil tiveram um grande impulso com os provedores e e-mails gratuitos), o meio eletrônico vem ganhando espaço nas mais diversas esferas da nossa vida, desde leitura de jornais, comunicação entre as pessoas, compras e até mesmo na pesquisa acadêmica, tanto para dados secundários como para os primários.

Por mais que essa modalidade de pesquisa possa parecer recente, há vários relatos que comprovam seu uso cerca de duas décadas atrás, principalmente no campo da Administração: Kraut, por exemplo, já em 1984 usou a rede de computadores para estudar as atitudes e comportamentos numa organização, enquanto no ano seguinte também fez do servidor da web a base do seu trabalho com alunos universitários sobre a avaliação do ensino.

Tse (1998) recomenda que se as três condições abaixo listadas forem atendidas, o uso de uma pesquisa por e-mail trará resultados melhores do que pelo correio:

1. a população da pesquisa tem amplo acesso ao correio eletrônico e sabe como o utilizar;
2. o questionário não necessita de cores ou imagens de alta definição ou incorporar algum tipo de recurso que o torne “pesado”, difícil de abrir ou incompatível com alguns tipos de programas: no caso da presente pesquisa, apesar de alguns professores terem reportado dificuldades no momento de salvar o arquivo e remetê-lo de volta, este foi feito em Word (programa presente em praticamente todos os computadores) e consistia apenas de textos e tabelas — seu tamanho era inferior a 250 kb.;
3. o oferecimento de incentivos não influencia a qualidade ou quantidade de respostas: tal argumento também se fez presente no trabalho em questão, no qual se deixou claro que se tratava de uma pesquisa acadêmica (pela qual muitos dos professores já passaram).

Jackson e Decormier (1999), Kuzela (1987), Parker (1992), Reagan (2003), Resnick (1994), Shermis e Lombard (1999), Sproull (1986), Thach (1995) e Tse (1998) levantam diversas vantagens advindas do uso do e-mail no envio de questionários de pesquisa¹¹⁰. Destas, a mais ressaltada é a rapidez e agilidade que este tipo de pesquisa proporciona. Para conseguir respostas ainda mais velozes, Tse (1998) recomenda que se transmita de alguma forma a mensagem para o respondente de que a pesquisa é urgente e que, portanto, se necessita do retorno do questionário o mais rapidamente possível. Este fato foi notado pela pesquisadora, por ocasião do e-mail de cobrança final, na qual ela explicava que precisava da resposta até um dado prazo, de acordo com o limite estipulado pela coordenação.

Adicionalmente, o uso do correio eletrônico também é tido por todos como um método muito mais prático, conveniente e ágil do que a pesquisa pelo correio, eliminando gastos com

¹¹⁰ A mais polêmica de todas as vantagens, defendida por Shermis e Lombardi, seria a maior acurácia das respostas proporcionadas pelo questionário via e-mail em relação aos outros métodos. Credita-se, assim, a uma das desvantagens deste tipo de pesquisa (uma menor taxa de respostas) o ainda não amplamente comprovado benefício de trazer informações de melhor qualidade. Ou seja, alguns estudiosos afirmam que ao proporcionar um índice de retorno maior, os outros métodos podem estar trazendo quantidade em detrimento da qualidade, com o recebimento de um maior número de informações inexatas ou incompletas. Para os métodos que requerem contato direto com o entrevistador (como a pesquisa pessoal ou por telefone), esse fato seria explicado por uma maior preocupação do entrevistado em prover respostas socialmente aceitáveis. O mesmo valeria para a pesquisa pelo correio: um estudo feito por Kiesler e Sproull (1986) mostrou que na pesquisa eletrônica foram disponibilizadas mais informações negativas ou prejudiciais ao próprio respondente do que na pesquisa em papel.

tempo e dinheiro, os desconfortos decorrentes de pesquisado e pesquisador terem de envelopar e selar a resposta, locomoverem-se até a agência do correio — tarefas estas que Dickson e MacLachlan (1996) chama de tediosas. Também não são precisos selos pré-pagos ou envelopes de respostas já endereçados. A transmissão dos questionários pelo correio eletrônico é tão rápida, que muitas vezes chega a ser praticamente instantânea. (Na presente pesquisa, houve casos de respostas voltaram em menos de uma hora depois de enviadas).

O e-mail também provê economia e ganho de escala para envio de questionários por todo o país e até mesmo pelo mundo. Não há problemas com fuso-horário, momento impróprio ou necessidade de achar o respondente em casa. Neste trabalho, no qual havia professores de Norte a Sul do Brasil, com os mais diversos horários de trabalho (manhã à noite e inclusive fins de semana), isto foi fundamental. Assim, o e-mail configura-se como uma excelente alternativa para pesquisas com prazo exíguo como esta: pode-se alcançar toda a base de dados ao mesmo tempo e de forma rápida.

Um destes autores, assim como relata a pesquisa levada a efeito por Pasher (1996), chega a sugerir que o fato do e-mail de ser uma tecnologia nova para pesquisa pode encorajar os respondentes a participar. Contudo, isso ainda não foi comprovado nem pela literatura, nem se teve dados suficientes no presente trabalho que confirmasse esta hipótese. Este tipo de vislumbramento com a tecnologia poderia ser válido em seu início, quando poucos a dominavam ou a ela tinham acesso. Com a difusão que obteve atualmente e a quantidade de e-mails não desejados recebidos pelas pessoas, este tipo de argumento perde consideravelmente a sua força.

Contudo, o uso do e-mail também traz diversas desvantagens e limitações à pesquisa. A primeira grande dificuldade, apontada por Pasher (1996), é encontrar uma lista de endereços confiáveis e adequados aos propósitos da pesquisa, como foi mais uma vez o caso da presente pesquisa. Vários outros autores, como Tse (1998) e Parker (1992), também ressaltam a ainda diminuta cobertura que este tipo de pesquisa oferece. Mesmo com todos os avanços na democratização da Internet e do e-mail (e com o tipo de população da presente pesquisa) não há como comparar a presença do correio eletrônico com o telefone e o alcance do correio. Eles citam diversos autores, como Schuldt e Totten (1994), Glausiusz e Yates-Mercer (1990), Hirsch (1993) e Kress (1988), que chegam a questionar a representatividade deste tipo de pesquisa, não a considerando uma metodologia séria ou que proporcione a quantidade ou qualidade que se necessita.

Outra desvantagem é a baixa confidencialidade proporcionada à resposta e ao respondente. Uma professora que participou da pesquisa ao dar sugestões sobre o processo em si ponderou que não se deve colocar o nome do pesquisado no questionário. Contudo, o próprio endereço eletrônico da pessoa deixa evidente ao pesquisador quem enviou a resposta. Por outro lado, essa falta de anonimato traz também vantagens para o entrevistador, como um contato mais pessoal (na troca de e-mails) e maior controle (evitar contar duas vezes a mesma pesquisa) e checagem dos dados.

Enfim, apesar de reconhecerem que a pesquisa por e-mail ainda está dando seus primeiros passos, tendo muito por evoluir, todos esses autores citados mostram que a taxa de retorno que a pesquisa por e-mail proporciona é menor que a pelo correio (vários estudos feitos ou citados por eles comprovaram que uma mesma pesquisa efetuada pelas duas formas possui índice de retorno pelo e-mail inferior ao do correio).

Adicionalmente, há também o viés proporcionado pelo gosto ou não por esta tecnologia. Pessoas mais afeitas ao e-mail tendem a ter maior probabilidade de responder do que as que apresentam pouca assiduidade em seu uso ou que não possuem um relacionamento muito amigável com a ferramenta. Assim, como o endereço eletrônico utilizado foi em sua maioria o da instituição de ensino, o professor sem o hábito de consultar sua caixa postal da instituição (sem mencionar o que simplesmente não a utiliza, além dos que não possuem e-mail ou acesso à Internet e que ficaram de fora da pesquisa) teve menos chances de tomar conhecimento da pesquisa em tempo hábil, o que diminui ainda mais a representatividade dos respondentes.

Além disso, a pesquisa por e-mail também é muitas vezes mal-recebida, seja por ser confundida com *junk mail* ou ser vista como uma invasão da privacidade. O uso excessivo do e-mail (*spams*, correntes, propagandas, piadas, pesquisas de todos os tipos) acarretou que muitas pessoas assumissem um certo preconceito com relação a esta mídia. Muitas chegam a apagar os e-mails sem mesmo os ler se desconhecem o remetente ou se não se interessam pelo assunto (título do e-mail).

Reagan (2003) acrescenta um outro motivo de preocupação: a maneira como o respondente irá receber o questionário e como ele irá respondê-lo. Mesmo na presente pesquisa, para evitar perda de formatação e problemas com diferentes versões de programas de correio eletrônico, tendo se optado, como já exposto, por enviar o questionário anexado (como um arquivo Word), no momento do retorno do questionário, alguns tiveram de ser descartados por terem se tornado ininteligíveis (sobretudo pelo embaralhamento das escalas, por colunas convertidas em texto e por respostas coladas no corpo do e-mail). Outro tipo de

problema que também ocorreu, ainda que em apenas um caso, foi o envio de arquivo com vírus, o que pode se dar nos dois sentidos e em grande escala. Além do risco que este tipo de questão traz para os arquivos da própria pesquisa armazenados no computador, ele pode acarretar sérios danos na imagem do propagador dos estragos.

Portanto, em se pesando todas as limitações apresentadas, considerou-se que sobretudo pelo prazo e orçamento disponível e pela proximidade do professor com o tema e com o uso de e-mail, que, no balanço final, a pesquisa pelo correio eletrônico seria a melhor forma para a coleta de dados. Adicionalmente, o fato de ser um campo relativamente recente, no qual a própria literatura está sendo construída, com descobertas e controvérsias estarem constantemente brotando, também estimulou a adoção do e-mail para o envio dos questionários.

5.2.5 Procedimentos de campo: acompanhamento e estímulo aos respondentes

Juntamente com o questionário propriamente dito, remeteu-se uma pequena apresentação, mostrando-se o objetivo acadêmico da pesquisa, dados sobre a pesquisadora, seu orientador e a instituição de ensino à qual pertencem, garantia sobre a confidencialidade das respostas e do acesso aos dados tabulados ou à dissertação concluída.

Neste ínterim, outras formas de contato usadas quando o e-mail voltou (endereço eletrônico mudou ou foi cadastrado errado) ou para reforçar a quantidade de respostas na fase final da pesquisa. Logo, como opções oferecidas para o envio (no caso de erro) e retorno do questionário, estiveram fax, correio e entrega na secretaria do curso (pesquisadora retiraria o material). Contudo, apesar de problemas com o não-recebimento de e-mails (caixa postal lotada, erros de digitação e na transmissão do arquivo), a esmagadora maioria dos respondentes preferiram continuar tentando enviar a resposta por correio eletrônico a usar as alternativas para remessa da resposta (houve apenas um caso de envio por fax e dois de entrega na secretaria do curso).

Complementarmente à postura proativa durante todo o processo de coleta de dados, foram disponibilizados também telefones e e-mail, além de número de fax e endereço caso o professor tivesse alguma dúvida ou quisesse contatar a pesquisadora. Refletindo o interesse no tema, vários deles entraram em contato para conversar sobre o tema, tirar dúvidas, justificar a

demora na resposta ou explicar as dificuldades que estavam tendo para retornar a pesquisa (mensagem de erro/e-mails voltavam).

No que diz respeito ao *follow-up* formal para *toda* a base de dados por e-mail, ele ocorreu nos seguintes momentos:

- a) envio do e-mail para toda a base de dados entre março e abril de 2003; com o próprio sistema de correio eletrônico efetuando a checagem do recebimento e leitura do e-mail, emitindo avisos de que (a) o e-mail não foi recebido ou aquele endereço não existia; (b) o e-mail foi recebido e (c) o e-mail foi recebido e lido. Os e-mails que voltarem foram checados e reenviados;
- b) um mês após o envio (final de abril e início de maio de 2003) dos questionários, enviou-se uma outra mensagem para os que não haviam respondido, explicando sobre o prazo para conclusão da pesquisa e solicitando encarecidamente a colaboração do professor.

Mesmo depois de terminado o prazo para respostas, a pesquisadora sentiu-se à vontade para voltar a entrar em contato com os professores em caso de questionários com questões em branco, duplicados (e diferentes), alguma dúvida ou questão respondida erroneamente. Contudo, as respostas recebidas depois da data limite para o término da tabulação foram descartadas. Foram eliminados também questionários de professores que não são da área de Marketing ou que não estavam lecionando a disciplina no período da pesquisa, além dos que, mesmo com novo contato da pesquisadora, estavam majoritariamente em branco ou com grande quantidade de respostas incoerentes ou mal preenchidas.

5.3 População

A população considerada foi a de professores de marketing no Brasil. Eles puderam ser contatados por meio do *mailing* de uma associação de classe na área de Administração. Estes dados foram complementados, atualizados e corrigidos, quando necessário, com o auxílio da própria Internet, por meio da pesquisa de nomes de professores e respectivos e-mails ou telefone nos *sites* das instituições e de anais dos encontros da associação.

Em que se pesem todas as limitações e imperfeições deste banco de dados, ele foi utilizado neste trabalho como uma forma de se poder explorar num universo de professores um conjunto de opiniões, atitudes, preferências e formas de uso. Assim, tomou-se o banco de

dados como um censo, ainda que sua análise tenha revelado insuficiências e defasagens em relação aos procedimentos de cadastramento.

Em não se havendo outra base de dados disponível, foram enviados 1.413 e-mails com o questionário anexado, tendo 122 sido aproveitados para o trabalho, como mostrado na Seção 6.1 Retorno e receptividade da pesquisa, no próximo capítulo.

5.4 Análise dos dados

Depois de coletados os dados, estes foram verificados individual e imediatamente pela própria pesquisadora, conforme sugerem Selltiz et al. (1974, p. 86): a fim de obter dados úteis para a análise, à medida que eles são coligidos, "devem ser examinados para verificar se são completos, compreensíveis, coerentes e precisos". As análises efetuadas foram propostas na concepção do projeto, evitando-se assim o erro comum de escolhê-las *a posteriori*, já de posse de todos os dados (NACHMIAS; NACHMIAS, 1996).

Depois de verificadas, as respostas foram codificadas e tabuladas, para que a análise fosse iniciada com o objetivo de organizar os dados (resumi-los, explicá-los) e apresentar seu significado. Kerlinger (1980, p. 179) recomenda que se analise um problema de forma multivariada, a fim de refletir sua complexidade, ou as muitas variáveis ou determinantes que dele fazem parte.

5.4.1 Técnicas de análise dos dados

Do mesmo que existem diferentes metodologias de pesquisa para estudar um problema, também há diversas técnicas que podem ser usadas para analisá-lo. Assim, para a análise dos dados, puderam ser usadas técnicas univariadas, bivariadas e multivariadas¹¹¹.

A análise univariada corresponde ao método mais simples para a interpretação dos dados, pois, conforme o próprio nome diz, ela considera somente uma variável por vez (WEIERS, 1988, p. 406). Ao descrever os dados, esse tipo de análise é geralmente indicado para proporcionar um conhecimento inicial ou genérico do todo, principalmente no que se refere ao perfil dos respondentes.

¹¹¹ Para tal, dois programas computacionais foram fundamentais: o Excel, para a tabulação e as análises mais simples, sobretudo as de frequências, e o SPSS, para os cálculos mais complexos deste trabalho, sobretudo os que embasaram os métodos multivariados.

Esse perfil pôde ser traçado com base na primeira seção do instrumento (dados pessoais), ou seja, quanto ao tipo de instituições, divisão demográfica e nível do ensino (de acordo com a classificação do MEC), relação de disciplinas ministradas, livros adotados, número médio de alunos por sala, carga horária semanal média, tipo e nível da formação acadêmica e anos de experiência do professor.

As principais técnicas univariadas adotadas neste trabalho foram a distribuição de frequência (mostra o número de ocorrências de cada atributo) e as medidas de tendência central (como média, mediana e moda). Juntamente com a análise bivariada, essas técnicas também são responsáveis por checar as condições para aplicação de análises mais avançadas, como a multivariada.

Passando para a análise bivariada, encontram-se técnicas com características semelhantes às apresentadas anteriormente, mas que relacionam duas variáveis ao mesmo tempo (WEIERS, 1988, p. 459). Conseqüentemente, por meio da utilização de tabelas de dupla entrada, foram também efetuados cruzamentos de variáveis que dizem respeito aos objetivos da pesquisa a fim de verificar se elas são de alguma forma relacionadas.

Já as análises multivariadas são indicadas para a manipulação simultânea de duas ou mais variáveis (WEIERS, 1988, p. 485). Mais especificamente, conforme Kerlinger (1980, p. 235) a define, ela é aquela em que há "mais de uma variável independente ou mais de uma variável dependente ou ambas". Apesar de ressaltar sua complexidade, ela foi a responsável pelos avanços advindos de não se ter mais a restrição de estudar a "influência apenas de uma ou duas variáveis sobre uma variável dependente" (p. 254).

Com relação às técnicas multivariadas, duas foram a base da análise: a fatorial e a discriminante. A análise de *cluster* ou conglomerado, também examinada no presente trabalho, foi usada como uma etapa para se chegar à função discriminante.

A análise fatorial baseia-se no conceito de que para as coisas poderem ser entendidas ou explicadas é preciso que possam ser primeiro simplificadas, reduzidas dos domínios amplos e confusos das variáveis para domínios menores, mais compreensíveis e possíveis de serem manuseados. Assim, em vez de tentar lidar com toda a massa de informação disponível, a análise fatorial procura justamente a diminuição da complexidade dos dados e variáveis, simplificando-os e resumindo-os em grupos menores que capturaram o máximo de informação dos dados originais (COOPER, SCHINDLER, 2001; CHURCHILL, 1999, p. 840; GRISI, 1986, p. 169-172; HAIR et al., 1984, p. 235; JOHNSON, 1982; KERLINGER, 1980, p. 202-203; PARASURAMAN, 1991, p. 747; WEIERS, 1988, p. 502).

Assim, pode-se dizer que o principal objetivo da análise fatorial corresponde à redução e sumariação das informações obtidas sobre certo fenômeno a fim de identificar dentro da massa de dados descritivos as dimensões latentes (os *fatores*) ou não facilmente observáveis; combinar os fatores em grupos; identificar variáveis para análises subseqüentes (como a análise discriminante) ou agrupar pequenos números de variáveis em um novo conjunto que substitua, parcial ou totalmente, o original.

Antes de examinar a análise discriminante, deve-se compreender o que vem a ser a análise de *cluster* ou de conglomerados. Para Hair (1984) e Malhotra (2001), ela corresponde a uma técnica de agrupamento com o objetivo de formar conglomerados (clusters) homogêneos, ou seja, cujos membros sejam semelhantes entre si (homogeneidade interna), mas diferentes dos pertencentes aos outros grupos (heterogeneidade externa).

Assim, chegando-se à análise discriminante, pode-se dizer que ela é um tipo de análise multivariada de grande utilidade, cuja função principal é "predizer a participação em um grupo" (KERLINGER, 1980, p. 242-243). De forma didática, conforme Grisi (1986, p. 173-175) explica, ela classifica indivíduos em grupos de modo que dentro desses grupos haja a máxima homogeneidade possível (ou, de outra forma, a mínima variância) e entre os grupos, por sua vez, a distinção (ou discriminação) seja máxima. Assim, pode-se dizer que os principais objetivos deste tipo de análise são, segundo Weiers (1988, p. 495), além de classificar os objetos em grupos, identificar as variáveis que melhor determinam o pertencimento a um grupo.

Nesta análise, qualquer indivíduo pode ser para um grupo designado (pois, nem sempre ele de fato "está em um grupo"), tomando-se como base a "posse de características 'apropriadas' àquele grupo" ou variáveis que expressem sua "participação no grupo". O ponto-chave é que as pessoas devem ser designadas "não aos grupos a que realmente pertençam, mas aos quais 'deveriam pertencer'", predição esta que é feita de forma independente (em outras palavras, fundamentada em "evidências sobre os indivíduos que são independentes de participação em grupos"). Parasuraman (1991, p. 748-749) complementa que, enquanto a variável dependente na análise discriminante é categórica (há tantas categorias quanto o número de subgrupos preespecificados), a variável independente é tipicamente medida numa escala métrica.

Por fim, baseando-se em Nachmias e Nachmias (1996), deve-se ressaltar uma consequência importante do presente trabalho que influencia diretamente os tipos de conclusões que poderão ser tirados da análise dos dados. Ou seja, o método de pesquisa adotado é quem define o nível de generalização possível, se as interpretações são

generalizáveis para o todo, para uma população maior ou outras situações. Como a pesquisa é do tipo exploratória e pelas deficiências já apontadas com relação ao universo de professores contatados e à forma (e-mail) como isso ocorreu, todas as observações feitas no capítulo seguinte referem-se exclusivamente aos professores que responderam ao questionário, servindo de *insights* e incentivos à pesquisas futuras; explorando o tema e não tirando conclusões para toda a população.

CAPÍTULO 6: ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

6.1 Retorno e receptividade da pesquisa

A taxa de retorno da pesquisa — levando em conta apenas os questionários efetivamente aproveitados e já se descontando os e-mails que não foram recebidos pelos destinatários — correspondeu a 9% aproximadamente. O Quadro 10 apresenta a dinâmica do processo, mostrando, por exemplo, por que nem todos os e-mails retornados puderam ser aproveitados.

| Motivo | Quantidade |
|--|------------|
| E-mails com questionários válidos | 122 |
| Responderam que em breve enviariam o questionário, mas, mesmo cobrados, não o fizeram | 37 |
| Responderam sem enviar o anexo com o questionário | 18 |
| Responderam que não poderiam preencher o questionário (falta de tempo, questionário longo, desinteresse) | 13 |
| Responderam erradamente (em branco, apenas comentários gerais, pularam questões ou mais de uma resposta para um mesmo quesito) | 9 |
| Arquivo não pôde ser aberto | 9 |
| Caixa postal cheia (mesmo após várias tentativas) | 7 |
| Não estavam lecionando disciplinas na área de Marketing | 6 |
| Não estavam lecionando em uma instituição de ensino | 5 |
| Retorno após o prazo | 4 |
| Arquivo com vírus | 1 |
| Subtotal | 231 |
| E-mails enviados | 1.413 |
| E-mails com erros (aviso do sistema de que não existiam mais) | 57 |
| E-mails líquidos | 1.356 |

Quadro 10 – Retorno e problemas enfrentados durante a pesquisa

6.2 Perfil dos respondentes

Os dados e interpretações expostos a seguir, baseados na primeira seção do questionário, denominada “1 – Dados pessoais”, dão algumas indicações de quem são os professores que responderam a pesquisa. Esta diferenciação é importante, pois se reconhece que, em geral, as pessoas que retornaram um questionário possuem motivações e características diferentes das que não o fizeram, o que pode enviesar o resultado obtido.

Assim, como já explicitado, as informações apresentadas nesta parte do trabalho referem-se tão-somente aos respondentes e não ao universo de professores do Brasil e seu objetivo é o de explorar o tema (e não de efetuar generalizações ou conclusões).

6.2.1 Distribuição geográfica

A localização das instituições de ensino superior (IES) dos respondentes da pesquisa concentrou-se no Estado de São Paulo, com 46 do total de 122 questionários retornados (cerca de 37%). Os outros Estados nos quais os professores tiveram grande participação na pesquisa foram Paraná e Rio Grande do Sul (com 16 e 15 respostas válidas) e Minas Gerais e Santa Catarina (com 12 e 11, respectivamente). Rio de Janeiro, entretanto, apesar de ser um Estado importante (principalmente do ponto de vista da economia brasileira), obteve um índice relativamente baixo de retorno para sua participação típica no país, com apenas sete questionários aproveitados.

Afora estas observações, os resultados parecem condizentes com a distribuição de instituições de ensino pelo país (número de alunos e docentes) e com a participação dos Estados em congressos, pesquisas e publicações na área de marketing, ou seja, na contribuição para o desenvolvimento da disciplina.

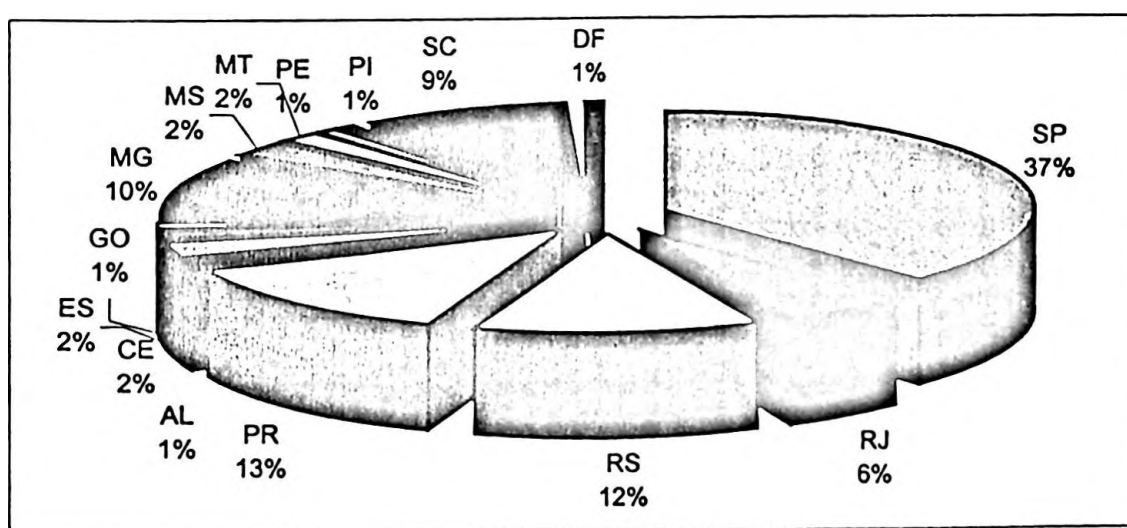


Figura 8 – Divisão por Estados

No que tange às cidades nas quais os professores lecionam, notou-se uma predominância das capitais brasileiras. Das 62 cidades relatadas na pesquisa, a mais freqüente

foi a capital do Estado de São Paulo. A cidade de São Paulo foi citada em 26 dos questionários válidos da pesquisa. A cidade do Rio de Janeiro foi a sede de seis dos professores da pesquisa, com Belo Horizonte e Curitiba com cinco e Porto Alegre logo em seguida com quatro. Contudo, diversas cidades menores ou mais distantes dos grandes centros também estiveram relatadas como campo de trabalho dos professores respondentes, como Campo Largo e Toledo, no Paraná, Indaial e Rio do Sul, em Santa Catarina, João Monlevade, Coronel Fabriciano e Caratinga, em Minas Gerais, Paraguaçu Paulista e Santa Cruz do Rio Pardo, em São Paulo.

6.2.2 As instituições nas quais os respondentes lecionam

Foram 134 as instituições citadas pelos professores da pesquisa, dos mais variados tipos, locais, controle e conceitos no Provão, como mostram as tabelas a seguir. Contudo, 50 professores apontaram mais de uma instituições de ensino superior, pois lecionavam em duas, três ou até quatro delas, como mostra a Tabela 2.

Tabela 2 – Número de instituições de ensino superior nas quais o professor leciona

| Número de IES em que o professor leciona | Quantidade de professores | Porcentagem | Porcentagem acumulada |
|--|---------------------------|-------------|-----------------------|
| Uma instituição apenas | 72 | 59,02% | 59,02% |
| Dois instituições | 26 | 21,31% | 80,33% |
| Três instituições | 19 | 15,57% | 95,90% |
| Quatro instituições | 5 | 4,10% | 100,00% |

A instituição de ensino que contou com maior número de professores participando da pesquisa foi a Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo (FEA-USP), campi São Paulo e Ribeirão Preto, com 9 respondentes. Este elevado índice de professores da FEA-USP poderia ser em parte explicado pelo fato de ser a instituição de origem do presente trabalho e um centro de excelência no Brasil. Como a própria pesquisadora enviou os e-mails aos acadêmicos da USP — os quais muitos foram seus professores, tiveram algum contato com ela durante o mestrado ou ainda são autores de livros na área —, a proximidade, o acesso e, portanto, a participação final talvez tenham sido mais elevados. Contudo, ao se considerar o total de e-mails enviados, nota-se que ele foi um de

pouco mais da metade do total (9 entre 16: doze professores cadastrados no *site* da faculdade em São Paulo e mais quatro em Ribeirão Preto).

A segunda instituição com mais respondentes, sete professores ao todo, correspondeu à maior universidade privada do país: a Universidade Paulista (Unip) — a USP é considerada a maior universidade pública do país —, com 40 campi pelo Brasil, segundo o *site* da própria instituição (UNIP, 2003). Logo em seguida, vieram instituições (em sua maioria paulistas) como a Fundação Escola de Comércio Álvares Penteado (Fecap) e Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Como a Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) também obteve participação expressiva, se somadas todas as outras PUCs (destacando também a participação das PUCs de Minas Gerais, Rio de Janeiro e Paraná), a PUC passa a ser a instituição com maior participação (elas foram consideradas separadamente, devido à autonomia que cada Estado possui). Em São Paulo, também deve ser citada a participação do Instituto Presbiteriano Mackenzie e da Fundação Armando Álvares Penteado (FAAP).

A grande maioria das instituições de ensino superior nas quais os professores respondentes lecionam é de origem privada, fato que também se repete no universo dos cursos de Administração. As universidades públicas (de origem estadual, federal e municipal, respectivamente) somaram 23% do total.

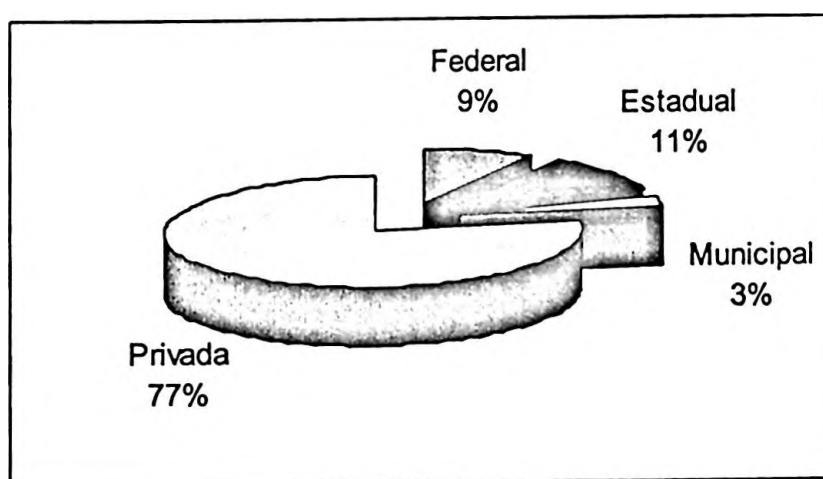


Figura 9 – Instituições públicas x privadas: de quem é o controle

Ainda no que se refere ao tipo de instituição de ensino, teve-se que a maioria das instituições de ensino superior — com 81 do total, ou seja, 66,4% — para as quais os professores respondentes dedicavam a maior parte do seu tempo eram universidades. Consoante a Figura 10, as outras três classificações adotadas pelo MEC — centros universitários, faculdade integradas e estabelecimento isolados — contaram com participação bem menor, com respectivamente 14,75%, 10,66% e 7,38%. Como o foco do trabalho era avaliar o livro didático no curso de graduação em Administração, apenas uma instituição de ensino superior não universitária (ou seja, que não oferece curso de graduação) pôde ser aproveitada, pois apesar da dedicação que o professor atribuía a este tipo de curso, seu questionário foi baseado nas aulas de graduação que também ministra.

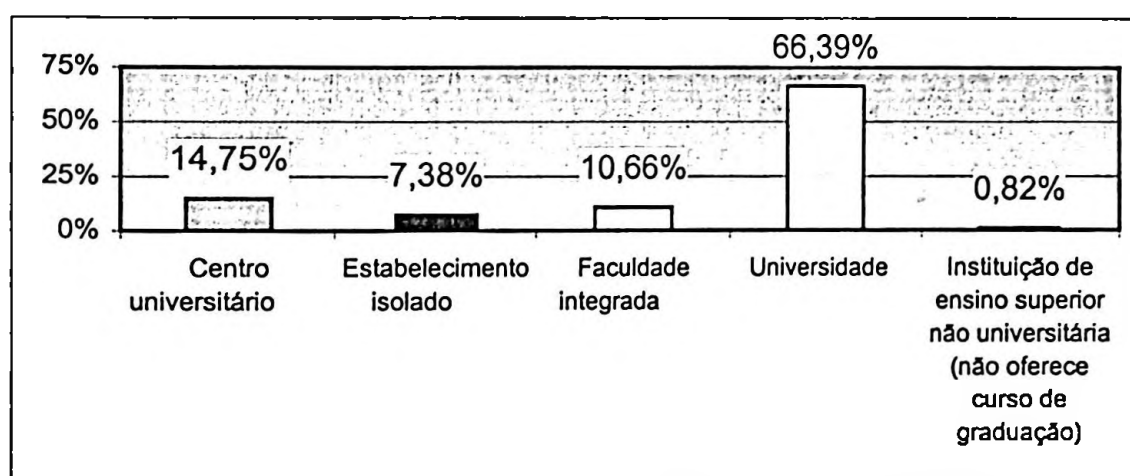


Figura 10 – Tipos de instituição de ensino superior: a predominância das universidades

No que tange ao conceito das instituições de ensino superior no Exame Nacional de Curso (Provão), 31 professores não informaram este campo no questionário. Para estas instituições, a própria pesquisadora procurou a avaliação recebida em 2002 no *site* do MEC e completou os dados.

A Tabela 3 relata quais foram os conceitos obtidos neste processo, por meio da apresentação da divisão de notas de (i) todas as instituições de ensino superior de Administração avaliadas pelo Provão e as obtidas no presente trabalho: com relação às (ii) instituições de ensino (isto é, sem contar mais de uma vez a mesma instituição) e (iii) o respondente (levando-se em conta a instituição para a qual a dedicação era maior; com repetições). Pelo exame da tabela, fica claro que a distribuição das instituições no presente trabalho diferenciou-se substancialmente da do universo do MEC. Algumas observações quanto a esta questão fazem-se, assim, necessárias. Primeiro, não foram consideradas todas as instituições informadas pelo professor: foram 84 das 134, sendo que os professores

respondentes estavam envolvidos com 202 (algumas se repetiram, como mostrado anteriormente). Além disso, poder-se-ia supor que professores de instituições com conceitos mais elevados teriam maior interesse em participar de uma pesquisa deste tipo. Contudo, considerações como estas não podem ser comprovadas e não foram adotadas no presente trabalho.

Tabela 3 – Os conceitos obtidos no Exame Nacional de Curso

| Conceito | Provão | | Instituições de ensino superior (sem repet.) | | Todos os respondentes | | Respondentes que não completaram |
|----------|--------|---------|--|---------|-----------------------|---------|----------------------------------|
| | Quant. | % | Quant. | % | Quant. | % | |
| A | 82 | 13,38% | 28 | 23,0% | 52 | 42,62% | 7 |
| B | 72 | 11,75% | 12 | 9,8% | 19 | 15,57% | 2 |
| C | 258 | 42,09% | 33 | 27,0% | 40 | 32,79% | 14 |
| D | 122 | 19,90% | 6 | 4,9% | 6 | 4,92% | 4 |
| E | 79 | 12,89% | 5 | 4,1% | 5 | 4,10% | 4 |
| Total | 613 | 100,00% | 84 | 100,00% | 122 | 100,00% | 31 |

Utilizando-se os critérios do MEC, a Figura 11 reagrupa os dados anteriores para tornar a comparação ainda mais clara. Somando-se os conceitos A e B, tem-se as instituições de “melhor desempenho” e o conceito D e E juntos correspondem às instituições de “pior desempenho”.

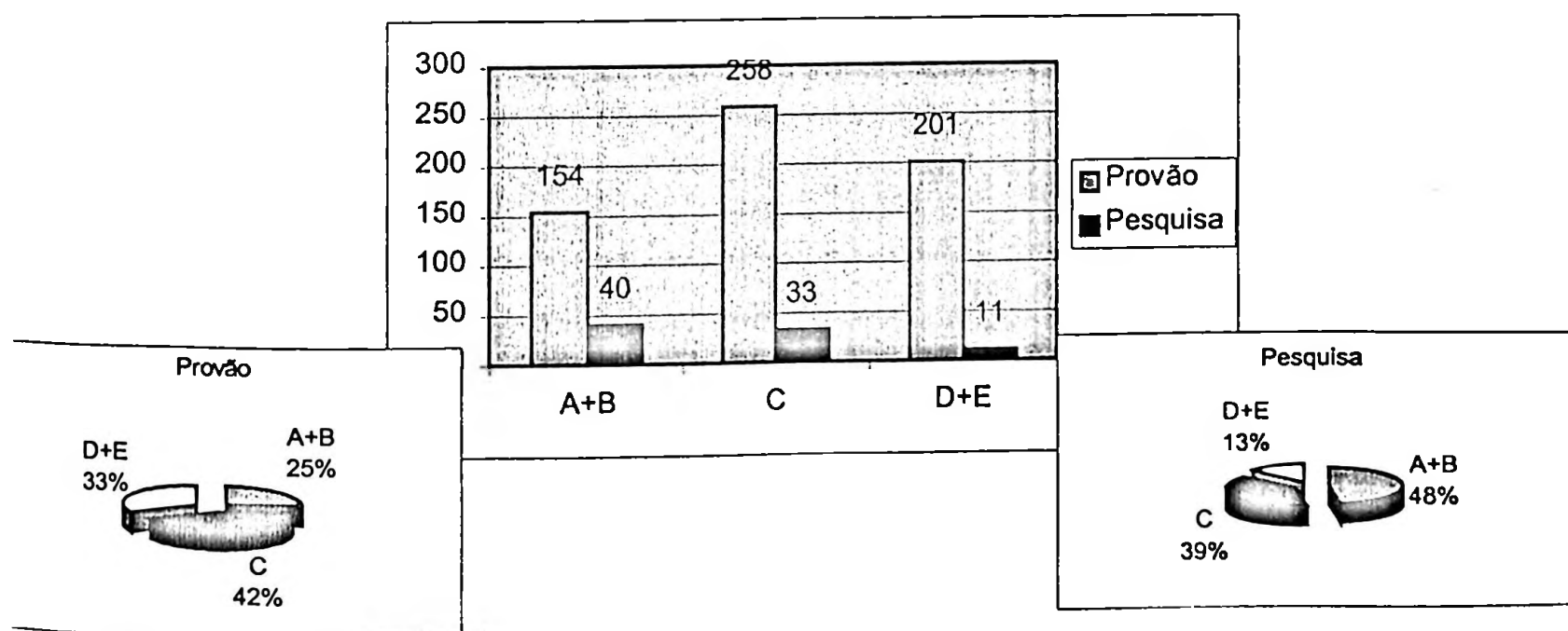


Figura 11 – Instituições de melhor x pior desempenho

6.2.3 Número de alunos

Os dados do Exame Nacional de Cursos mostram que a maioria dos cursos de Administração tem entre 30 e 50 alunos por sala. Na presente pesquisa, o valor mais freqüente foi justamente a média do intervalo do MEC: 40 alunos em cada sala. A média, contudo, foi consideravelmente maior, ultrapassando os 76 alunos por turma. Isto se deu, principalmente, pelos elevados valores apontados por alguns professores (*outliers*), que atingiram surpreendentes 500 estudantes por sala.

Todavia, outros números igualmente altos foram informados pelos docentes: das 224 respostas válidas, 53 foram superiores a 100 alunos por sala, dificultando o ensino e a aprendizagem e recaindo no caso das “supersessões” e do ensino em massa (ver página 56).

Em contrapartida, registrou-se 32 casos de turmas com menos de 30 estudantes. O menor valor informado foi o de seis pessoas por sala, sendo que apenas três disciplinas tinham dez ou menos alunos. A Tabela 4 explicita a freqüência de alguns intervalos de dados obtidos.

Tabela 4 – Quantidade de alunos por sala

| <i>Alunos por sala</i> | <i>Freqüência absoluta</i> | <i>Porcentagem</i> | <i>Freqüência acumulada</i> | <i>Porcentagem</i> |
|------------------------|----------------------------|--------------------|-----------------------------|--------------------|
| 1 a 25 | 18 | 8,04% | 18 | 8,04% |
| 26 a 50 | 91 | 40,63% | 109 | 48,66% |
| 51 a 75 | 46 | 20,54% | 155 | 69,20% |
| 76 a 100 | 28 | 12,50% | 183 | 81,70% |
| 101 a 125 | 15 | 6,70% | 198 | 88,39% |
| 126 a 150 | 10 | 4,46% | 208 | 92,86% |
| 151 a 200 | 6 | 2,68% | 214 | 95,54% |
| 201 a 300 | 6 | 2,68% | 220 | 98,21% |
| 301 a 500 | 4 | 1,79% | 224 | 100,00% |
| Total | 224 | 100% | 224 | 100,00% |

6.2.4 Os respondentes

Houve uma grande variação no perfil dos respondentes, sobretudo concernente à experiência didática que possuíam. Variando de professores novatos até a já aposentados, os anos dedicados ao magistério foram de 1 a 35, com a média se situando em 11 anos e meio. O mais freqüente foi o período de uma década de experiência, correspondendo a 12 respondentes do total. Dessa forma, pela Figura 12, que apresenta o tempo de magistério dos professores em intervalos de cinco em cinco anos, pode-se ver que a moda recaiu também na faixa de 6 a 10 anos, com 39 professores, ou 32,50%.

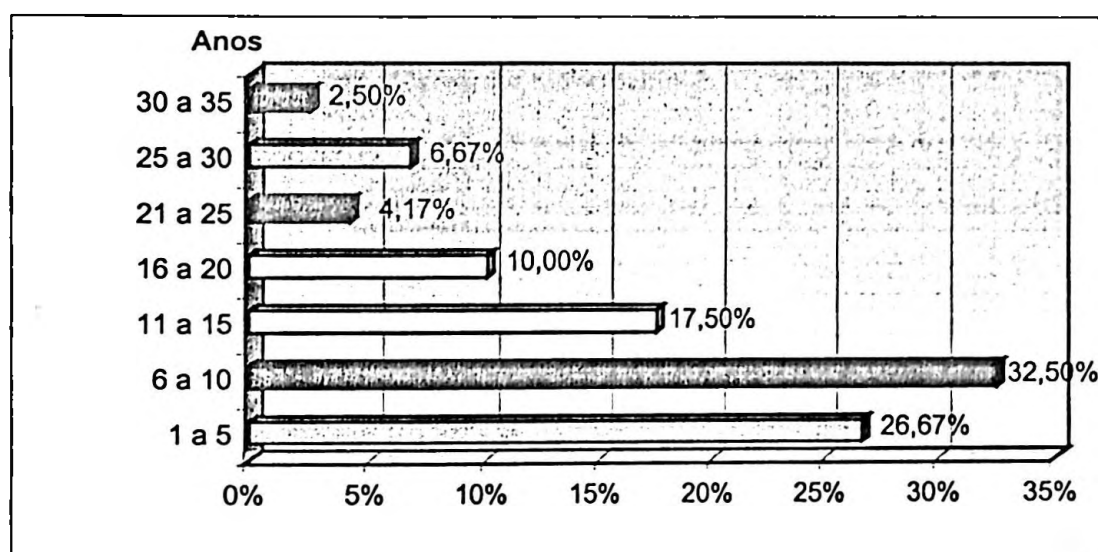


Figura 12 – Anos de magistério dos respondentes

Todavia, a figura também deixa claro que, na pesquisa, estão mais representados os intervalos inferiores (professores mais novatos) do que os com mais experiência. Não há informações suficientes que permitam explicar os motivos deste fato.

A dedicação média dos professores respondentes correspondeu a 28,24 horas semanais, sendo que o valor mais freqüente (com 44 citações) foi de 40 horas por semana. A variação das respostas também foi considerável, indo desde o professor com apenas uma ou duas turmas (5 a 6 horas semanais) até o com 50 horas por semana.

Desta forma, conforme mostra a Figura 13, o intervalo mais comum de respostas situou-se entre 36 a 40 horas semanais, com 39% do total. Contudo, professores que se dedicam até 20 horas por semana corresponderam a 37% dos respondentes. Dedicções acima de 40 horas foram baixas, representando apenas 2% do total.

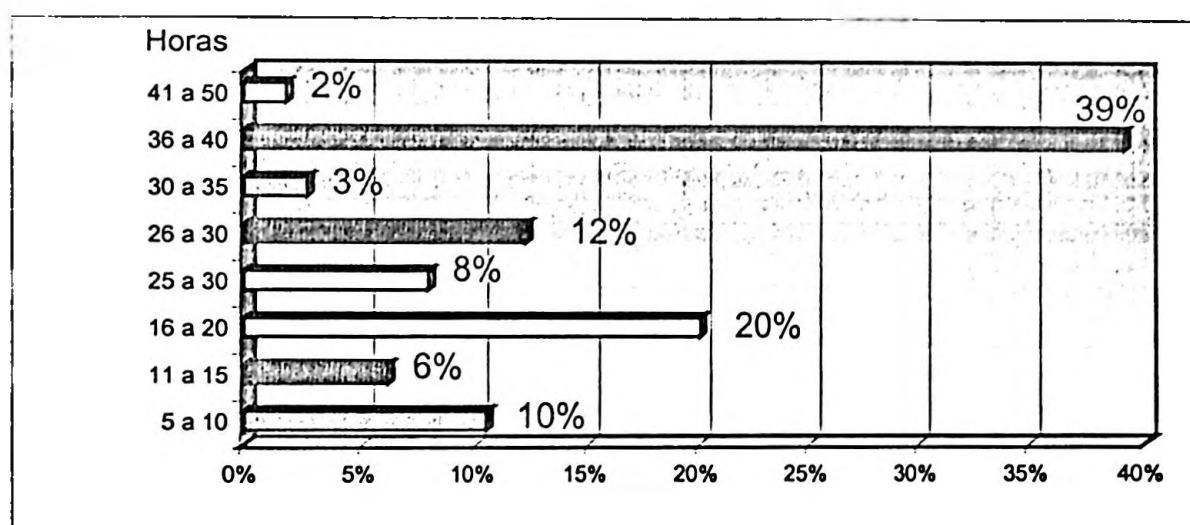


Figura 13 – Regime de dedicação ao magistério (horas por semana)

Dos respondentes, 39% encontravam-se estudando, sendo que, destes, a predominância (mais de 60%) era para a conclusão do doutorado, seguido (cerca de 37%) pelos que estavam cursando o mestrado. Entretanto, no momento da pesquisa, a maioria dos respondentes (mais de 61%) não estava dando prosseguimento a seus estudos de pós-graduação.

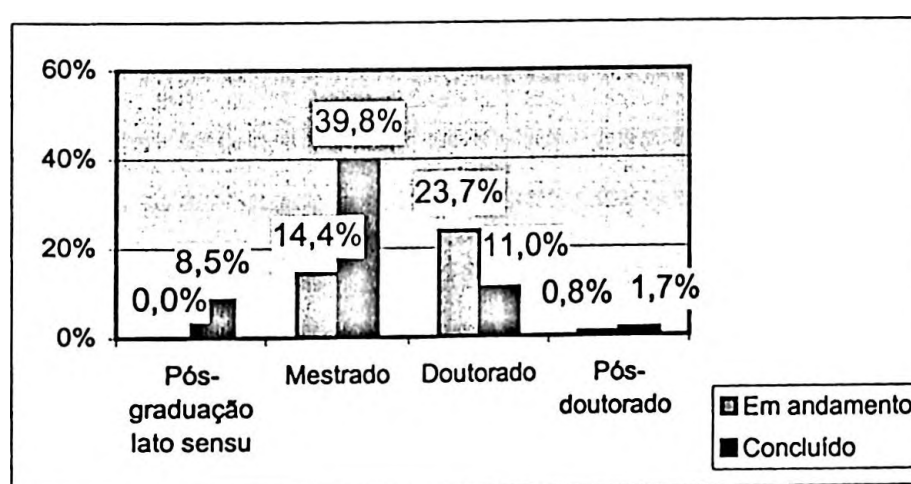


Figura 14 – Titulação dos respondentes

Como se pode visualizar pela Figura 14, mais da metade (54,2%) dos respondentes é mestre ou mestrando, seguidos por 34,7% que são doutores ou doutorandos. Contudo, se for levada em conta apenas a titulação máxima, pois não se sabe se o professor conseguirá

concluir a pós-graduação e nem quando isto ocorrerá, tem-se que o grau máximo de 63,6% dos respondentes era o de mestrado, seguidos por 22,9% de pós-graduação *lato sensu*.

Procurou-se verificar também se a instituição na qual o respondente havia ou estava cursando sua pós-graduação era reconhecida ou não pela Capes. A Figura 15 ilustra os resultados obtidos.

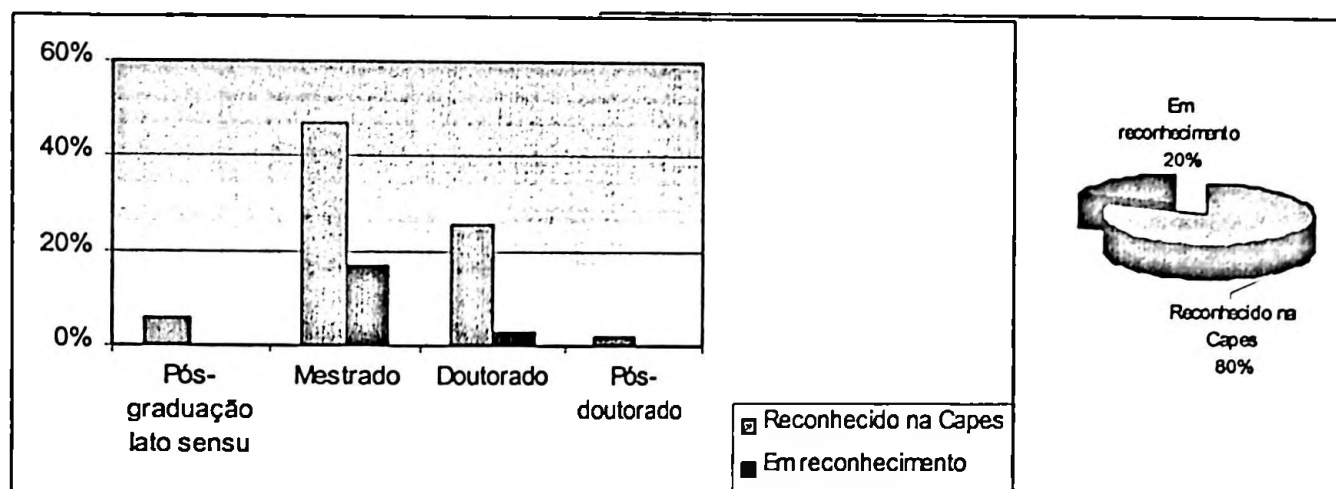


Figura 15 – Reconhecimento das instituições na Capes

Por meio da análise desta figura, pode-se perceber que a grande maioria dos respondentes (80%) estudou em instituições reconhecidas pela Capes. Mesmo assim houve 18 casos de professores que estão cursando ou já concluíram seu mestrado em instituições ainda não reconhecidas.

Também se procurou saber se os professores já haviam escrito algum livro, se conheciam mais de perto o que configura o papel de autor. Contudo, para evitar juízo de valor, não se especificou nível, tipo ou qualquer forma de avaliação sobre a obra publicada (como vendagem, *status* da casa editorial, tema, público-alvo etc.). Assim, obteve-se uma relativamente alta porcentagem de professores que já haviam sido autores de livro: 21,3%. Pesquisando mais a fundo os 26 respondentes-escritores, pôde-se notar que este número incluía desde livros bem vendidos, de autores renomados (com elevada titularidade e atuação nas principais universidades do país), publicados pelas grandes editoras brasileiras, além de autores com várias obras na área até livros “sob encomenda”, com edição paga pelo próprio autor, ou ainda co-autoria (participação com outros autores) em livros especializados (não-didáticos). Por exemplo, pesquisando-se na Internet pelo nome do professor, três deles não tiveram seus livros encontrados, o que se poderia dizer que, mesmo com o professor tendo de fato escrito o livro, o alcance (distribuição) da obra é muito restrito. Isto pode ser atribuído a diversos fatos, que não serão aqui aprofundados, como uma edição “caseira” (feita com

recursos esparsos ou patrocinada pelo próprio autor) ou um uso estritamente local. Entretanto, mesmo sendo relativamente surpreendente a quantidade de respondentes que já declararam ter escrito um livro, a grande maioria (78,7%) não passou pelas difíceis decisões que envolvem a elaboração de um material tão importante para o aprendizado de um aluno. Dois professores, espontaneamente, também manifestaram a vontade de se tornarem autores, sendo que um deles discorreu sobre a dificuldade de ter um livro aceito numa grande editora.

6.2.5 Disciplinas lecionadas

Outro dado interessante da pesquisa é a quantidade de disciplinas ministradas por um mesmo professor. A maior parcela dos respondentes foi a que lecionava duas disciplinas, sendo que mais da metade dava aula de *até* duas matérias. Professores com mais de cinco disciplinas corresponderam a 8,20% do total.

Tabela 5 – Número de disciplinas lecionadas por professor respondente

| Número de disciplinas | Frequência absoluta | Frequência acumulada | Porcentagem absoluta | Porcentagem acumulada |
|-----------------------|---------------------|----------------------|----------------------|-----------------------|
| 1 | 20 | 20 | 16,39% | 16,39% |
| 2 | 46 | 66 | 37,70% | 54,10% |
| 3 | 28 | 94 | 22,95% | 77,05% |
| 4 | 18 | 112 | 14,75% | 91,80% |
| 5 | 8 | 120 | 6,56% | 98,36% |
| 6 ou mais | 2 | 122 | 1,64% | 100,00% |
| Total | 122 | 122 | 100,00% | 100,00% |

Para se obter uma melhor noção do que lecionar esse número de disciplinas significa, deve-se examinar também a carga horária a elas atribuídas, como mostrado na Tabela 6.

Tabela 6 – Carga horária semanal das disciplinas ministradas pelos respondentes

| Número de horas por semana | Frequência absoluta | Porcentagem | Frequência acumulada | Porcentagem |
|----------------------------|---------------------|-------------|----------------------|-------------|
| 1 •—o 2 | 14 | 6,36% | 14 | 6,36% |
| 2 •—o 3 | 47 | 21,36% | 61 | 27,73% |
| 3 •—o 4 | 14 | 6,36% | 75 | 34,09% |
| 4 •—o 5 | 122 | 55,45% | 197 | 89,55% |
| 5 •—o 8 | 23 | 10,45% | 220 | 100,00% |
| Total | 220 | 100,00% | 220 | 100,00% |

Examinando-se na Tabela 6 a divisão de freqüência para as disciplinas lecionadas pelos respondentes, pode-se verificar que a duração por semana mais freqüente das disciplinas foi de quatro horas, sendo que a média foi de um pouco mais de 3 horas e meia.

Reagrupando-se as disciplinas mencionadas livremente pelos professores, pode-se chegar também a uma lista de quais foram as matérias mais ministradas. Como era de se esperar, a disciplina que visa dar aos alunos os conceitos introdutórios ou de forma geral de Marketing ou Administração de Marketing (na pesquisa, encontrada com nomes como Introdução ao Marketing, Fundamentos de Marketing, Administração Mercadológica, Administração de Marketing, Marketing, Gestão de Marketing, Princípios de Marketing e Mercadologia) foi a mais comum, com 117 ocorrências como mostra o Quadro 11.

| <i>Disciplina</i> | <i>Ocorrências</i> |
|--|--------------------|
| Administração Mercadológica | 117 |
| Sistema de Informações | 25 |
| Orientação de Estágios I e II na área de Marketing | 22 |
| Pesquisa de Marketing/Mercadológica | 13 |
| Comportamento do Consumidor | 12 |
| Marketing de Serviços | 8 |
| Marketing Estratégico | 7 |
| Marketing de Relacionamento | 7 |
| Marketing Internacional | 6 |
| Planejamento de Marketing | 5 |
| Administração de Vendas | 5 |
| Gerência de Produtos | 4 |
| Tópicos de Marketing | 4 |

Quadro 11 – Disciplinas mais lecionadas pelos respondentes

Não houve, contudo, uma distribuição homogênea das disciplinas tidas como mais específicas, como se deveria esperar. Como a base foi o primeiro semestre de 2003, pode haver grande variação na grade horária das instituições. Outro problema encontrado foi o de instituições de ensino que atribuem nomes muito genéricos, os quais dificultam a identificação do real conteúdo da disciplina, títulos muito específicos ou particulares, que também atrapalham o agrupamento, ou nomes em série, como Marketing I, II e II, sendo que

em cada um deles é ministrada uma das divisões da área. Na listagem final, havia disciplinas grandemente interconectadas, cujo limite entre elas era de livre arbítrio da instituição, como: *Sistema de Informações e Pesquisa de Marketing*, apenas *Pesquisa de Marketing e Planejamento e Pesquisa de Marketing* ou *Gerência de Produtos, Gerência de Serviços e Produtos, Gerência de Novos Produtos e Gerência Estratégica de Produtos*. Assim, mesmo com as orientações do MEC sobre o currículo e de associações da área, como CFA e Angrad, há grande variação de programas, conteúdos e nomes das disciplinas entre as instituições. Como não se ofereceu uma listagem fechada na qual os próprios professores refletiriam sobre o conteúdo das disciplinas lecionadas, adequando-as às opções disponíveis, a relação final apresentou-se, portanto, como de difícil padronização. Foram 89 diferentes disciplinas dentro da área de Marketing e 71 fora, sendo que destas 32 faziam parte da área de Administração Geral. Também foram informadas algumas disciplinas específicas, como Marketing na Moda, Marketing Educacional e Marketing Aplicado a Gestão de Saúde, além de outras menos comuns como Marketing de Vantagem Competitiva.

6.3 Os livros didáticos de marketing

Foram 62 livros apontados pelos professores na área de marketing, além de dez outros títulos fora da disciplina (sobretudo da área de Administração Geral ou livros de negócios), dos quais os mais citados encontram-se apontados na Tabela 7.

Tabela 7 – Livros mais citados como adotados

| Título | Autor | Complemento | N. | % |
|---|---|---|----|--------|
| Administração de Marketing | Philip Kotler | Atlas, 5ª edição, 1998, 725 p. | 72 | 28,92% |
| Marketing: criando valor para os clientes | Gilbert A. Churchill Jr. e J. Paul Peter. | Saraiva, 1ª edição, 2000, 649 p. | 29 | 11,65% |
| Administração de Marketing – ed. do milênio | Philip Kotler | Prentice-Hall, 10ª edição, 2000, 768 p. | 15 | 6,02% |
| Pesquisa de Marketing – Uma Orientação Aplicada | K. Naresh Malhotra | Bookman, 3ª edição, 2001, 720 p. | 8 | 3,21% |
| Marketing – Serviços e Gestão | Christopher H. Lovelock e L. Wright | Saraiva, 1ª edição, 2001, 416 p. | 6 | 2,41% |
| Introdução ao Marketing | Gary Armstrong e Phillip Kotler | LTC, 4ª edição, 2000, 372 p. | 5 | 2,01% |

| | | | | |
|--|---|----------------------------------|------------|---------------|
| Pesquisa de Marketing – Ed Compacta | Fauze Najib Maffar | Atlas, 3ª edição, 2001, 280 p. | 4 | 1,61% |
| Marketing: conceito, exercício e casos | Alexandre Las Casas | Atlas, 4ª edição, 1997, 649 p. | 4 | 1,61% |
| Princípios de Marketing | Phillip Kotler | LTC, 7ª edição, 1999, 528 p. | 4 | 1,61% |
| Comportamento do Consumidor | James F. Engel, Roger Blackwell e Paul W. Miniard | LTC, 8ª edição, 2001, 641 p. | 3 | 1,20% |
| Administração de Vendas | Antonio Carlos Góbe et al. | Saraiva, 1ª edição, 1997, 306 p. | 3 | 1,20% |
| Marketing: Teoria e Prática no Brasil | Angela da Rocha e Carl Christensen | Atlas, 2ª edição, 1999, 288 p. | 3 | 1,20% |
| Comportamento do Consumidor | Leon G. Schiffman e Leslie Lazar Kanuk | LTC, 6ª edição, 2000, 476 p. | 3 | 1,20% |
| Gestão de Marketing | Sergio Dias (org.) et al. (equipe da FGV-EAESP) | Saraiva, 1ª edição, 2003, 539 p. | 3 | 1,20% |
| Total | | | 162 | 65,06% |

Além disso, houve nove declarações explícitas de que nenhum livro era adotado para a dada disciplina. Por outro lado, também se contabilizaram 21 menções de vários livros utilizados ao mesmo tempo para uma disciplina. Excluindo-se também os casos em que não se especificou o livro adotado ou de erro na indicação da obra, teve-se ao todo 222 livros usados pelos professores respondentes. Adicionalmente, puderam ser enumerados cinco casos de uso de apostila no lugar do livro.

Com base ainda na Tabela 7, pode-se verificar que, se somadas as obras escritas por Philip Kotler, tem-se a situação de grande domínio do mercado mostrada na Tabela 8.

Tabela 8 – A adoção dos livros de autoria de Philip Kotler

| <i>Título</i> | <i>Quantidade</i> | <i>Porcentagem</i> |
|--|-------------------|--------------------|
| Princípios de Marketing | 4 | 1,61% |
| Introdução ao Marketing (com Gary Armstrong) | 5 | 2,01% |
| Administração de Marketing (Atlas) | 72 | 28,92% |
| Administração de Marketing – ed. do milênio | 15 | 6,02% |
| Total dos livros de P. Kotler | 96 | 38,55% |

Ou seja, livros didáticos de Marketing escritos por este autor chegaram a ser três vezes mais citados do que o que ocupou o segundo lugar na pesquisa. Esta constatação parece

condizente com as críticas efetuadas ao longo deste trabalho: como a de que falta diversidade no ensino e aprendizagem de Marketing no Brasil, que ainda depende sobremaneira de um único livro — texto este que gerações passadas também utilizaram, que pode ter moldado diversos programas de curso e avaliações de ensino, que os professores podem ter se acostumado (ou acomodado) a ele, que não é adaptado à realidade brasileira.

Os professores respondentes também proveram seus *insights* acerca de outros aspectos importantes da estrutura de um livro didático. Consoante apresentado na Tabela 9, com relação ao número de questões, a quantidade julgada ideal foi a de dez por capítulo (moda), sendo que a média foi de apenas uma questão a mais (11). Além disso, a imensa maioria dos professores (73,47%) ponderou como uma boa medida até dez perguntas por capítulo.

Tabela 9 – Quantidade ideal de questões por capítulo

| Quantidade de questões | Respostas | | Porcentagem acumulada |
|------------------------|-----------|-------------|-----------------------|
| | Válidas | Porcentagem | |
| 1 a 5 | 24 | 24,49% | 24,49% |
| 6 a 10 | 48 | 48,98% | 73,47% |
| 11 a 15 | 11 | 11,22% | 84,69% |
| 16 a 20 | 10 | 10,20% | 94,90% |
| 21 a 50 | 5 | 5,10% | 100,00% |
| Total | 98 | 100,00% | 100,00% |

Apenas como base de comparação com o que ocorre na prática, enquanto o valor desejado pelos professores respondentes foi de dez perguntas por capítulo, a edição mais atualizada do livro *Administração de Marketing*, de Philip Kotler, disponível no Brasil conta em geral com oito questões (moda; a média foi 8,5) por capítulo, sendo que três são acerca dos conceitos estudados no capítulo e cinco de aplicações práticas (relacionadas aos temas propaganda, tecnologia, novo milênio e plano de marketing). O segundo livro mais adotado na pesquisa (*Marketing: criando valor para os clientes*) tem em média 12 questões por capítulo, com o mínimo de nove e o máximo de 16.

No que concerne ao número de páginas apontado, os professores nitidamente preferiram livros compactos em detrimento aos mais profundos. Assim, enquanto os respondentes julgaram adequado um livro com 305 páginas em média (moda: 300), os livros mais adotados são muito mais extensos: os cinco primeiros na pesquisa possuem, respectivamente, 725, 649, 768, 720 e 416 páginas. Contudo, este número está mais próximo dos dados do Quadro 2, que mostrou que a média de páginas dos livros de marketing disponíveis no Brasil era de 382 e mediana de 356 páginas.

O número de páginas sugerido pelos professores respondentes variou de 90 a 800, como relata a Tabela 10. Contudo, utilizando-se um intervalo diferente que o da tabela, tem-se que surpreendentes quatro quintos dos professores sugeriram que os livros deveriam ter entre 200 e 400 páginas.

Tabela 10 – Opinião dos respondentes quanto ao número ideal de páginas

| Número de páginas | Ocorrência | Participação | Participação acumulada |
|-------------------|------------|--------------|------------------------|
| 90 a 200 | 21 | 0,28 | 0,28 |
| 201 a 300 | 29 | 0,39 | 0,68 |
| 301 a 400 | 14 | 0,19 | 0,86 |
| 401 a 500 | 7 | 0,09 | 0,96 |
| 500 a 800 | 3 | 0,04 | 1,00 |
| Total | 74 | 1,00 | 1,00 |

Conforme mostra a Tabela 11, o número de capítulos sugerido pelos professores para o livro didático de marketing variou de 6 (a quantidade mínima) até cinco vezes este valor. O valor mais freqüente (moda) foi de 10 capítulos, sendo que a média foi de cerca de 13.

Tabela 11 – Opinião dos respondentes quanto ao número ideal de capítulos

| Número de capítulos | Ocorrência | Participação | Participação acumulada |
|---------------------|------------|--------------|------------------------|
| 6 a 8 | 6 | 0,081081 | 0,081081 |
| 9 a 11 | 27 | 0,364865 | 0,445946 |
| 12 a 14 | 10 | 0,135135 | 0,581081 |
| 15 a 18 | 19 | 0,256757 | 0,837838 |
| 19 a 20 | 11 | 0,148649 | 0,986486 |
| Mais de 20 | 1 | 0,013514 | 1,00 |
| Total | 74 | 1,00 | 1,00 |

Tomando-se, mais uma vez, os livros mais adotados na presente pesquisa, tem-se que a edição mais atualizada do livro *Administração de Marketing*, de Philip Kotler, possui 22 capítulos (dois a menos que a edição anterior, seguindo uma tendência do mercado editorial de procurar reduzir o número de capítulos e também de páginas), enquanto os outros livros do autor, *Princípios de Marketing* e *Introdução ao Marketing*, contam respectivamente com 20 e 16 capítulos. Estas duas obras ilustram também um outro aspecto desta tendência: a de proporcionar novas edições ou mesmo versões da obra que sejam mais compactas, que

possam ser usadas em cursos mais introdutórios (por exemplo, para quem não atuará na área) e, portanto, tenham menos páginas e custo/preço mais baixo.

O exame de outros livros também sinaliza que a quantidade de capítulos é, na prática, muito maior do que os professores respondentes declararam como ideal: o *Marketing: criando valor para os clientes*, de Churchill e Peter, soma 20 capítulos, o *Pesquisa de Marketing*, de Malhotra, possui 21 capítulos, o *Serviços: Marketing e Gestão*, 16. O único livro da lista dos mais adotados que possui menos de 10 capítulos é a edição *compacta* do *Pesquisa de Marketing*, de Fauze Mattar.

Também se pesquisou quantas páginas cada capítulo deveria possuir em média. O resultado foi de 10 a 60 páginas para cada capítulo. O valor mais usual (moda) pelos professores respondentes foi de 20 páginas por capítulo. Assim, usando como base a quantidade ideal de 10 capítulos, teríamos um livro de 200 páginas (e não de 300 como julgaram ideal os respondentes). Conforme mostrado anteriormente, um livro de 200 páginas foge à realidade atual do mercado editorial.

A média foi, contudo, um pouco mais elevada: aproximadamente 24 páginas. A Tabela 12 mostra com mais detalhes a distribuição de preferência dos professores quanto a este tema.

Tabela 12 – Número de páginas por capítulo

| Páginas por capítulo | Ocorrências | Participação | Participação acumulada |
|----------------------|-------------|--------------|------------------------|
| 10 a 15 | 15 | 0,21 | 0,21 |
| 16 a 20 | 22 | 0,30 | 0,51 |
| 21 a 25 | 11 | 0,15 | 0,66 |
| 26 a 30 | 13 | 0,18 | 0,84 |
| 31 a 40 | 9 | 0,12 | 0,96 |
| 41 a 60 | 3 | 0,04 | 1,00 |
| Total | 73 | 1,00 | 1,00 |

O número de anos apontado pelos respondentes como ideal para a atualização do livro didático de marketing também se encontra bem distante da realidade, como pode ser visualizado pela comparação da Tabela 13 com o Quadro 2 (na página 46). Mais da metade dos respondentes recomendou que o livro fosse atualizado em até 2,5 anos. Na prática, raramente um livro didático de marketing é lançado em prazo tão curto; só seu desenvolvimento e produção (revisão e atualização pelo autor e demais processos na editora) duram praticamente este período. Excluindo-se o caso isolado (*outlier*) do professor que

apontou como 8 anos o ideal para uma nova atualização, o maior período para tal foi de cinco anos — número condizente com a realidade do mercado editorial didático brasileiro.

No outro extremo, a solicitação de que haja uma nova atualização a cada ano é também inviável. Não usual, ela só se justificaria no caso de uma excelente vendagem, que acabasse com os estoques neste curto prazo de tempo, ou com mudanças bruscas no tema, que tornassem o livro lançado completamente desatualizado (ou um encalhe). Isso ocorre, pois os gastos com uma edição são muito elevados e requerem tempo para sua maturação: novas tiragens da mesma edição têm de ser impressas para que o investimento se dilua e a editora possa ter o retorno desejado, a fim de investir em novas edições do mesmo livro e/ou criar um fundo editorial que permita se arriscar com novos títulos, cujo sucesso comercial pode ser incerto ou mesmo não existente (interessantes academicamente, mas sem grande apelo de vendas).

Mesmo nos Estados Unidos, país no qual as tiragens são muito maiores (o volume envolvido chega a ser dez vezes o do mercado brasileiro), este prazo não é comum. Até para os livros mais vendidos, consoante o Quadro 2, ele em geral está próximo dos três anos.

Tabela 13 – Anos para atualização do livro

| Anos | Respostas | Porcentagem | Porcentagem acumulada |
|--------|-----------|-------------|-----------------------|
| 1●--○2 | 7 | 6,42% | 6,42% |
| 2●--○3 | 48 | 44,04% | 50,46% |
| 3●--○4 | 36 | 33,03% | 83,49% |
| 4●--○5 | 8 | 7,34% | 90,83% |
| 5●--○8 | 10 | 9,17% | 100,00% |
| Soma | 109 | 100,00% | 100,00% |

Por fim, o preço sugerido pelos professores, como já se poderia esperar, também ficou muito distante da realidade do mercado editorial brasileiro. Um respondente, de uma universidade com nota C no Provão do interior do Estado de São Paulo, chegou a sugerir que:

Cada caso é um caso, cada tema, capítulo, quantidade de questões têm a sua necessidade. [...] Mas posso fazer uma sugestão — como livros no Brasil são muito caros e muitas vezes inacessíveis para uma boa parte dos alunos, talvez o livro didático pudesse ter a versão *pocket book*, o que o baratearia.

A preocupação com um preço baixo reflete principalmente o diminuto poder aquisitivo do povo brasileiro ou, como alguns autores sugerem, a falta de interesse por assuntos relacionados à cultura e ao livro didático em especial. Contudo, há um nítido descolamento

entre o que os professores respondentes desejam e o que eles de fato presenciaram, o que pode ser ilustrado pelo exame do Quadro 2 (no qual não há ponderação por vendas) e também pelos preços correntes dos livros mais adotados. Usando mais uma vez a relação da Tabela 7, tem-se respectivamente para os cinco livros mais adotados os valores de capa de R\$ 65, R\$ 99, R\$ 92, R\$ 98 e R\$ 81. Excluindo-se o primeiro caso, referente à edição mais antiga do livro do Kotler, que estava em fase final de mercado, pois uma mais recente já estava disponível por uma outra editora, vê-se claramente que os livros mais recomendados pelos próprios professores da pesquisa encontravam-se em patamares muito superiores aos preços por eles esperados.

O preço médio foi de R\$ 48,8 (contra R\$ 62,00 do Quadro 2 e R\$ 87 da média simples dos cinco livros mais adotados), enquanto a moda foi de R\$ 50,00 (a moda no Quadro 2 esteve no intervalo de R\$ 31 a R\$ 39). Conforme mostra a Tabela 14, os preços sugeridos pelos professores variaram de R\$ 20 a R\$ 100, sendo que um deles chegou a apontar que é “R\$ 20 é o preço ideal — o real é mais de \$90”.

Tabela 14 – Preço ideal dos livros

| <i>Preço (R\$)</i> | <i>Casos</i> | <i>Participação</i> | <i>Participação acumulada</i> |
|--------------------|--------------|---------------------|-------------------------------|
| 20 a 30 | 12 | 0,122449 | 0,122449 |
| 31 a 40 | 26 | 0,265306 | 0,387755 |
| 41 a 50 | 35 | 0,357143 | 0,744898 |
| 51 a 60 | 10 | 0,102041 | 0,846939 |
| 61 a 70 | 8 | 0,081633 | 0,928571 |
| 71 a 100 | 7 | 0,071429 | 1,00 |
| Total | 98 | 1,00 | 1,00 |

6.4 O problema da pesquisa: os atributos funcionais do livro didático para aperfeiçoamento da relação ensino-aprendizagem

Esta seção é baseada em 74 atributos funcionais que podem ser responsáveis por ajudar o livro didático a cumprir de forma ainda melhor suas funções no processo de ensino-aprendizagem. Contudo, além desses atributos, os professores apontaram diversos outros, como ética, holismo, se o livro contém fotos, ilustrações e gráficos para facilitar o aprendizado, objetividade (chegando um respondente a afirmar que “seria desejável que não fosse muito grosso, pesado ou caro, e que contivesse o essencial, aquilo que os outros professores costumam colocar na apostila, por exemplo”), custo para o aluno, disponibilidade em livrarias locais, possuir exercícios de fixação e casos, apresentar casos extras para serem resolvidos em sala, adequação às linhas de formação do curso e apoio ao aluno/professor pela internet.

Quanto ao projeto gráfico, os respondentes acrescentaram ainda a manuseabilidade, encadernação e a resistência ao uso intenso (papel, costuras etc.). Por fim, o marketing editorial ganhou mais os seguintes atributos: cortesia da obra ao professor, marketing direto também para alunos e promoção direta aos professores. Estes fatores não foram levados em consideração nos estudos, pois escritos espontaneamente na categoria “outros”, apareceram no máximo três vezes cada um.

O grau de desconhecimento do professor foi baixo, apenas 1,19% das respostas dadas (ou 105 casos). O atributo com maior quantidade de professores que o desconheciam (com 10) foi a correção/precisão dos conteúdos, seguido com cinco citações por: funcionar como livro do curso, podendo ser usado em várias disciplinas; referências bibliográficas e *softwares* (programas educacionais com simuladores, apresentações, jogos de empresa, provas eletrônicas etc.).

Há diversos modos que podem ser utilizados para analisar quais atributos são mais importantes na visão dos professores para a melhoria da relação ensino-aprendizagem.

A Tabela 15, por exemplo, lista os atributos com maior quantidade do conceito máximo: o oferecimento de *softwares* obteve mais de 59% de notas dez. Apenas para comparação, o último colocado da lista, uso de humor, obteve apenas 4,10% de notas dez. Além disso, os oito primeiros atributos tiveram mediana 10 — as medianas mais baixas (igual a 5) foram do uso de humor e do prefácio. O uso de humor foi também o atributo que mais zeros recebeu: 24 ao todo.

Tabela 15 – Atributos que mais receberam nota 10

| N. | Descrição do atributo | Q. de 10 | % de 10 |
|----|--|----------|---------|
| 1 | 3.e15 Softwares (programas educacionais com simuladores, apresentações, jogos de empresa, provas eletrônicas etc.) | 72 | 59,02% |
| 2 | 3.d4 Estudos de casos | 70 | 57,38% |
| 3 | 3.a7 Atualização do conteúdo | 64 | 52,46% |
| 4 | 3.f5 Preço adequado (ao poder aquisitivo do aluno e/ou à qualidade da obra) | 64 | 52,46% |
| 5 | 3.e19 Transparências/slides de PowerPoint | 63 | 51,64% |
| 6 | 3.e3 Casos adicionais | 62 | 50,82% |
| 7 | 3.f3 Distribuição/disponibilidade em qualquer livraria | 61 | 50,00% |
| 8 | 3.e1 Apresentação de discussões sobre possíveis soluções dos estudos de casos | 60 | 49,18% |
| 9 | 3.a8 Clareza do texto (facilmente compreendido) | 58 | 47,54% |
| 10 | 3.a10 Correção/precisão dos conteúdos | 54 | 44,26% |

Podem ser listados também os atributos com maior quantidade de notas iguais ou superiores a 7 (há mais de dez variáveis na listagem, pois ocorreu empate na última posição). O primeiro colocado deixou de ser o fornecimento de *softwares* e passou para a atualização do conteúdo, com 97,54% de notas acima de 7. Em contraposição, o atributo com menor porcentagem de notas nesta faixa foi o prefácio do livro, com 31,15%. Pelo exame da Tabela 16, pode-se notar ainda que os atributos referenciados são basicamente os mesmo da tabela anterior. O único que não aparece na nova listagem é o referente à disponibilização de transparências/slides de PowerPoint, mas que ainda assim ocuparia a 16ª posição, com 105 notas de 7 a 10. Os três novos atributos (que não pertenciam à tabela anterior) estão marcados com um asterisco.

Tabela 16 – Atributos que mais receberam notas iguais ou superiores a 7

| N. | Descrição do atributo | Q. de 7 a 10 | % de 7 a 10 |
|----|--|--------------|-------------|
| 1 | 3.a7 Atualização do conteúdo | 119 | 97,54% |
| 2 | 3.d4 Estudos de casos | 114 | 93,44% |
| 3 | 3.e3 Casos adicionais | 113 | 92,62% |
| 4 | 3.a8 Clareza do texto (facilmente compreendido) | 112 | 91,80% |
| 5 | 3.a3 Adequação do conteúdo ao programa do curso* | 111 | 90,98% |
| 6 | 3.e1 Apresentação de discussões sobre possíveis soluções dos estudos de casos | 110 | 90,16% |
| 7 | 3.f5 Preço adequado (ao poder aquisitivo do aluno e/ou à qualidade da obra) | 110 | 90,16% |
| 8 | 3.a6 Aprofundamento (val a fundo nos conceitos apresentados)* | 108 | 88,52% |
| 9 | 3.e6 Indicação de bibliografia complementar (indicação de artigos ou livros extras)* | 107 | 87,70% |
| 10 | 3.a10 Correção/precisão dos conteúdos | 106 | 86,89% |
| 11 | 3.a11 Credibilidade do autor | 106 | 86,89% |
| 12 | 3.e15 Softwares (programas educacionais com simuladores, apresentações, jogos de empresa, provas eletrônicas etc.) | 106 | 86,89% |
| 13 | 3.f3 Distribuição/disponibilidade em qualquer livraria | 106 | 86,89% |

A Tabela 17 aponta os dez fatores que receberam melhor e pior avaliação pelos professores respondentes, trazendo a soma dos pontos atribuídos e, caso fosse uma prova (foi este o conceito adotado para ajudar o docente com a escala de resposta), que nota cada um deles receberia. Mais uma vez, os atributos mais importantes foram muito parecidos com os das tabelas anteriores, havendo sete deles que se repetem em todas (na primeira coluna, os três atributos que não aparecem nas três listagens estão marcados com um asterisco). A única novidade na tabela abaixo é a presença do atributo banco de testes (que, contudo, viria logo a seguir na tabela anterior, com 105 notas de 7 a 10).

Tabela 17 – Os dez fatores com melhor e pior avaliação pelos professores

| <i>Fatores com melhor avaliação</i> | <i>Nota</i> | <i>Fatores com pior avaliação</i> | <i>Nota</i> |
|---|-------------|---|-------------|
| Atualização do conteúdo | 9,344538 | Uso de humor | 4,376068 |
| Estudos de casos | 9,12605 | Prefácio | 4,908333 |
| Casos adicionais | 9,10084 | Capa | 5,508333 |
| <i>Softwares</i> (programas educacionais com simuladores, apresentações, jogos de empresa, provas eletrônicas etc.) | 9,051724 | Tipo de letra | 5,991667 |
| Clareza do texto (facilmente compreendido) | 8,95 | Utilização de cor | 6,14876 |
| Correção/precisão dos conteúdos | 8,901786 | Funciona como livro do curso, podendo ser usado em várias disciplinas | 6,198276 |
| Apresentação de discussões sobre possíveis soluções dos estudos de casos | 8,865546 | Tamanho da página (formato do livro) | 6,225 |
| Adequação do conteúdo ao programa do curso* | 8,823529 | Ordem de apresentação (seqüência dos capítulos) | 6,247934 |
| Transparências/slides de PowerPoint* | 8,754237 | Apresentação | 6,260504 |
| Banco de testes/questões* | 8,689076 | Ilustrações | 6,429752 |

6.4.1 Análise fatorial: agrupando as variáveis

Devido ao grande número de variáveis (74 ao todo, descontando as apontadas livremente pelos respondentes), esta seção do trabalho faz uso da análise fatorial para tentar agrupá-las em grandes categorias e reduzir o número final de atributos (chegando-se a 14). Assim, as variáveis da pesquisa foram estudadas por meio da técnica de análise fatorial e agrupadas de dois em dois grupos com características similares (*a e b*; *c e f*; *d e e*). Utilizou-se

a rotação Varimax, o método de extração de componentes principais, além da opção “pairwise”, na qual os coeficientes de correlação para cada par de variáveis são baseados em todos os casos válidos para aquela dupla. Os resultados obtidos bem como os índices Kaiser-Meyer-Olkin de adequação (todos satisfatórios) também são apresentados a seguir. Adicionalmente, para testar a confiabilidade e a validade do instrumento, também foram rodadas no SPSS outras análises fatoriais, mudando-se tanto os métodos e tipos de escolhas feitas como os agrupamentos, chegando-se no final a resultados similares aos apontados a seguir.

A Tabela 18 explicita os oito fatores relacionados às duas primeiras dimensões (*a* e *b*) do questionário, que explicam 69,09% da variância total. Contudo, visando a simplificação e redução dos fatores, foram considerados apenas os seis primeiros deles, por possuírem as cargas fatoriais mais altas (os fatores resultantes aparecem em ordem decrescente de importância segundo a porção da variância que representam) e serem suficientes para explicar 57% da variância total. O teste de Kaiser-Meyer-Olkin teve como resultado o valor de 0,696.

Os valores em destaque representam as maiores cargas fatoriais e, portanto, a alocação da variável (linha) ao fator (que está na coluna). Além disso, para todos os fatores escolhidos os autovalores (*eigenvalues*) foram superiores a 1.

Tabela 18 – Fatores de conteúdo e estrutura do livro

| <i>Critério/atributo</i> | <i>Fator 1: Estrutura do livro</i> | <i>Fator 2: Abordagem</i> | <i>Fator 3: Bibliografia</i> | <i>Fator 4: Conteúdo da área</i> | <i>Fator 5: Pedagogia do livro</i> | <i>Fator 6: Abrangência</i> | <i>Fator 7: Acurácia</i> | <i>Fator 8: Adequação à realidade brasileira</i> |
|---|--|-------------------------------|----------------------------------|--------------------------------------|--|---------------------------------|------------------------------|--|
| 3.A1 Adaptação à realidade empresarial brasileira | 0,203 | 0,41 | 2,624E-02 | -0,229 | 0,198 | -7,956E-02 | -8,557E-02 | 0,619 |
| 3.A2 Adequação do conteúdo ao nível do aluno para o qual leciono | 6,553E-02 | -0,112 | -1,965E-02 | 0,24 | 9,656E-02 | 0,138 | 0,146 | 0,763 |
| 3.A3 Adequação do conteúdo ao programa do curso | -4,300E-02 | 1,763E-02 | -3,567E-02 | 0,853 | -1,247E-03 | 2,131E-02 | -3,064E-02 | 0,142 |
| 3.A4 Adequação do conteúdo ao método de ensino que adoto (ao tipo de aula dada) | -8,232E-02 | 0,257 | 0,226 | 0,227 | 0,583 | 0,127 | -0,101 | 8,395E-02 |
| 3.A5 Aplicação prática que concretize o aprendizado teórico | -4,148E-02 | 0,645 | 4,128E-03 | 3,427E-03 | 0,415 | 5,096E-02 | -7,026E-02 | 0,173 |
| 3.A6 Aprofundamento (vai a fundo nos conceitos apresentados) | -6,758E-02 | 0,469 | 0,123 | 0,458 | -0,36 | -6,882E-02 | 0,279 | 0,223 |
| 3.A7 Atualização do conteúdo | 3,867E-02 | 9,378E-02 | 9,194E-02 | 0,334 | 0,422 | -0,282 | 0,53 | 4,047E-02 |

| | | | | | | | | | |
|------|--|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|
| .A8 | Clareza do texto (facilmente compreendido) | 0,241 | 0,119 | -7,234E-02 | -0,106 | 0,736 | 0,122 | 0,139 | 0,151 |
| .A9 | Contempla ou indica as principais pesquisas acadêmicas na área | 7,193E-03 | 0,406 | 0,578 | 6,587E-02 | 3,694E-02 | 5,859E-02 | 0,426 | 0,151 |
| .A10 | Correção/precisão dos conteúdos | 9,836E-02 | 4,965E-02 | -2,539E-02 | 4,481E-02 | -3,422E-02 | 0,161 | 0,878 | 5,510E-02 |
| .A11 | Credibilidade do autor | -0,203 | 0,191 | 0,131 | 0,264 | 0,391 | 0,482 | 0,334 | -4,549E-02 |
| .A12 | Funciona como livro do curso, podendo ser usado em várias disciplinas | 8,433E-02 | 5,556E-02 | 6,532E-02 | 3,698E-02 | 7,464E-02 | 0,811 | 0,102 | 7,955E-02 |
| .A13 | Inovação (foge do lugar comum, da abordagem padronizada ou tradicional) | 5,249E-02 | 0,664 | 0,331 | -0,126 | 8,552E-02 | 0,196 | 0,202 | -1,914E-02 |
| .A14 | Ordem de apresentação (sequência dos capítulos) | 0,118 | 0,422 | 0,236 | 0,428 | 6,918E-02 | 0,488 | -1,238E-02 | -0,28 |
| .A15 | Referência na área (um clássico), sendo fundamental para o aluno ter em sua biblioteca | 4,017E-02 | -0,104 | 0,195 | 0,654 | 0,114 | 0,188 | 0,261 | -0,111 |
| .A16 | Uso de humor | 0,358 | 0,405 | 2,504E-02 | -1,299E-02 | 0,116 | 0,486 | -0,193 | 0,232 |
| .B1 | Prefácio | 0,521 | 0,611 | 0,1 | 5,710E-02 | 2,202E-02 | 0,172 | 4,378E-02 | -1,875E-02 |
| .B2 | Apresentação | 0,441 | 0,639 | -9,739E-02 | 0,126 | 0,166 | 4,563E-02 | 7,746E-02 | -0,168 |
| .B3 | Sumário (listagem dos conteúdos) | 0,5 | 0,349 | 3,064E-02 | 0,403 | 0,14 | -0,202 | 9,086E-02 | 9,912E-02 |
| .B4 | Resumos ao final dos capítulos | 0,522 | 0,166 | 0,35 | -0,124 | 5,983E-02 | 5,813E-02 | -0,111 | 0,134 |
| .B5 | Índice remissivo | 0,76 | 9,568E-03 | 9,249E-02 | 2,115E-02 | -0,258 | -2,001E-02 | 0,109 | 3,131E-02 |
| .B6 | Glossário | 0,807 | -2,011E-02 | 0,131 | -6,060E-02 | 5,625E-02 | 0,122 | 8,925E-02 | 8,112E-02 |
| .B7 | Apendices e anexos | 0,783 | 0,145 | 0,12 | 3,174E-02 | 0,238 | 3,445E-02 | -5,309E-02 | -5,254E-03 |
| .B8 | Bibliografia | 0,237 | 3,222E-02 | 0,9 | 8,863E-02 | 2,804E-02 | 4,863E-02 | 3,276E-03 | -8,438E-02 |
| .B9 | Referências bibliográficas | 0,194 | 3,934E-02 | 0,915 | 8,285E-02 | 3,391E-02 | 7,146E-02 | -2,811E-02 | 3,876E-02 |
| | Variância (%) | 12,998 | 11,448 | 9,894 | 8,571 | 7,154 | 6,846 | 6,79 | 5,388 |
| | Variância acumulada (%) | 12,998 | 24,446 | 34,339 | 42,91 | 50,064 | 56,911 | 63,701 | 69,09 |

Do mesmo modo, a Tabela 19 apresenta os quatro fatores relacionados às dimensões c e f, que explicam cerca de 68,427% da variância total. Contudo, para efeito deste trabalho, foram enfocados os três primeiros, responsáveis por 59% da variância total. O valor do teste de Kaiser-Meyer-Olkin foi superior ao anterior, atingindo 0,86.

Tabela 19 – Projeto gráfico e marketing editorial

| <i>Critério/atributo</i> | <i>Fator 1: Aspectos gráficos</i> | <i>Fator 2: Legibili- dade e formato</i> | <i>Fator 3: Mkt editorial</i> | <i>Fator 4: Vendas (obra e editora)</i> |
|---|---|--|-----------------------------------|---|
| 3.C1 Capa | 0,651 | 0,25 | 0,111 | 0,153 |
| 3.C3 Espaçamento entre linhas | 0,779 | 0,252 | 0,141 | 0,102 |
| 3.C4 Ilustrações | 0,83 | 0,211 | 8,293E-02 | 0,15 |
| 3.C5 Layout do texto | 0,841 | 0,192 | 9,016E-02 | 3,630E-02 |
| 3.C6 Qualidade da impressão | 0,818 | 7,533E-02 | 0,164 | -0,12 |
| 3.C7 Tamanho da letra | 0,768 | 0,4 | 0,134 | 2,345E-02 |
| 3.C8 Tamanho da margem | 0,441 | 0,705 | 0,142 | 0,179 |
| 3.C9 Tamanho da página (formato do livro) | 0,413 | 0,765 | 3,075E-02 | 0,128 |
| 3.C10 Tamanho do livro (quantidade de páginas) | 0,22 | 0,778 | 8,330E-02 | 4,559E-02 |
| 3.C11 Tipo de letra | 0,391 | 0,744 | 9,902E-02 | 0,104 |
| 3.C12 Utilização de cor | 0,657 | 0,468 | 5,878E-02 | 5,567E-02 |
| 3.F1 Brindes | 1,756E-02 | 0,474 | 0,591 | 0,188 |
| 3.F2 Campanha de divulgação | 0,279 | 0,37 | 0,499 | 0,334 |
| 3.F3 Distribuição/disponibilidade em qualquer livraria | 0,158 | 1,280E-02 | 0,745 | 6,021E-02 |
| 3.F4 Número da edição da obra (tiragens ou reimpressões já efetuadas) | 0,29 | 9,988E-02 | 0,65 | 0,314 |
| 3.F5 Preço adequado (ao poder aquisitivo do aluno e/ou à qualidade da obra) | 5,721E-04 | 0,118 | 0,821 | -2,722E-02 |
| 3.F6 Prestígio da editora (casa editorial que publicou a obra) | 0,124 | 4,698E-02 | 3,236E-02 | 0,845 |
| 3.F7 Vendas/adoção em várias faculdades | -4,454E-02 | 0,269 | 0,279 | 0,754 |
| Variância (%) | 27,148 | 19,037 | 12,989 | 9,254 |
| Variância Acumulada (%) | 27,148 | 46,185 | 59,173 | 68,427 |

Por fim, a Tabela 20 mostra os sete fatores relacionados às dimensões *d* e *f* do questionário, que conseguem explicar 70,206% da variância total. Mais uma vez, por simplificação, apenas cinco destes fatores foram tomados como base neste trabalho, correspondendo por 58,5% da variância total.

O resultado obtido no teste de Kaiser-Meyer-Olkin para estas variáveis foi de 0,835.

Tabela 20 – Recursos disponíveis para alunos e professores

| <i>Critério/atributo</i> | <i>Fator 1: Informa- ção para uso</i> | <i>Fator 2: Recursos para os professor es</i> | <i>Fator 3: Questões respostas</i> | <i>Fator 4: Indicação dos conceitos- chave</i> | <i>Fator 4: Casos e textos extras</i> | <i>Fator 6: Ilustra- ções</i> | <i>Fator 7: Contextua- lização histórica</i> |
|--|---|---|--|--|---|---------------------------------------|--|
| 3.D1 Contextualização histórica | 0,11 | 0,134 | 0,106 | 0,179 | 0,102 | 8,210E-02 | 0,724 |
| 3.D2 Destaque (em outra cor, negrito ou itálico) no próprio texto dos conceitos-chave | -6,514E-02 | 0,222 | 0,22 | 0,582 | 0,115 | 0,371 | 0,12 |
| 3.D3 Destaque dos termos mais importantes nas margens do livro | 6,929E-02 | 0,101 | 0,108 | 0,628 | 0,166 | 0,241 | 0,237 |
| 3.D4 Estudos de casos | 6,129E-02 | 0,112 | 0,232 | 0,259 | 0,617 | 0,379 | 1,669E-02 |
| 3.D5 Indicação (inserção) do site das empresas citadas | 0,335 | 0,31 | 0,233 | -1,098E-02 | 5,806E-02 | 0,717 | -0,116 |
| 3.D6 Inserção de fotografias | 0,328 | 0,24 | -8,103E-02 | 0,277 | 0,105 | 0,645 | 7,543E-02 |
| 3.D7 Inserção de propagandas relacionadas ao tema com comentários | 0,177 | -3,053E-02 | -4,754E-02 | 0,342 | 0,264 | 0,632 | 0,181 |
| 3.D8 Material extra para os alunos (p. ex., guia de estudos, textos e exercícios complementares) | 0,125 | 0,46 | 8,162E-02 | 1,976E-02 | 0,657 | 0,159 | 6,238E-02 |
| 3.D9 Objetivos do capítulo no início de cada um deles | 0,213 | 0,251 | -7,668E-02 | 0,559 | 0,407 | 6,646E-02 | 0,154 |
| 3.D10 Questões | 0,301 | 0,102 | 0,275 | 0,199 | 0,603 | -2,847E-02 | 0,262 |
| 3.D11 Respostas das questões p/ o aluno no final do livro ou capítulo | 0,11 | 4,524E-02 | 0,723 | 4,288E-02 | 0,174 | 0,136 | 5,486E-02 |
| 3.E1 Apresentação de discussões sobre possíveis soluções dos estudos de casos | -2,838E-03 | 0,222 | 0,809 | 0,221 | 0,107 | 0,157 | -8,391E-02 |
| 3.E2 Banco de testes/questões | 0,347 | 1,633E-02 | 0,699 | 4,960E-02 | 0,297 | -0,101 | 0,218 |
| 3.E3 Casos adicionais | 0,13 | 0,19 | 0,459 | 0,227 | 0,599 | 0,115 | -0,114 |
| 3.E4 Destaque dos termos (conceitos) importantes de cada capítulo | 0,232 | -2,274E-03 | 0,537 | 0,654 | -4,132E-02 | 0,133 | -0,169 |
| 3.E5 Explicação sobre os objetivos norteadores do livro | 0,448 | 5,991E-02 | 9,889E-02 | 0,727 | 0,207 | -2,433E-02 | 2,457E-02 |

| | | | | | | | | |
|-------|--|-----------|-----------|------------|-----------|-----------|-----------|------------|
| 3.E6 | Indicação de bibliografia complementar (indicação de artigos ou livros extras) | 7,727E-02 | 0,766 | -4,138E-02 | 0,124 | 7,927E-02 | 5,732E-02 | 0,198 |
| 3.E7 | Indicação de sites (de outras bibliografias, organizações etc.) | 0,168 | 0,711 | 0,111 | 6,855E-02 | 0,196 | 0,388 | 9,609E-02 |
| 3.E8 | Informação sobre as estratégias utilizadas no livro para a aprendizagem | 0,45 | 0,563 | 0,215 | 0,321 | 0,212 | 0,219 | -5,693E-02 |
| 3.E9 | Informação sobre como usar o livro (sugestão de programas de curso) | 0,733 | 0,371 | 0,19 | 0,121 | 0,114 | 0,257 | 0,108 |
| 3.E10 | Informação sobre o tipo de curso a que se destina | 0,76 | 0,128 | 3,206E-02 | 0,179 | 1,907E-02 | 0,208 | 0,319 |
| 3.E11 | Material do professor com as respostas das questões | 0,388 | 0,384 | 0,554 | 0,11 | 2,640E-02 | -0,182 | 0,23 |
| 3.E12 | Objetivos de aprendizado de cada capítulo | 0,742 | 0,185 | 9,041E-02 | 0,389 | 3,611E-02 | 9,123E-02 | 0,162 |
| 3.E13 | Recursos na Internet | 0,296 | 0,666 | 0,263 | 4,216E-02 | 0,222 | 0,188 | 9,835E-02 |
| 3.E14 | Resumo do capítulo para o professor | 0,388 | 0,47 | 0,384 | 0,455 | 4,220E-02 | 3,580E-02 | -0,143 |
| 3.E15 | Softwares (programas educacionais com simuladores, apresentações, jogos de empresa, provas eletrônicas etc.) | 0,477 | 0,404 | 6,558E-02 | 0,243 | 0,382 | 0,19 | -0,12 |
| 3.E16 | Sugestão de formas de avaliação | 0,827 | 8,581E-02 | 0,217 | 6,278E-02 | 0,176 | 0,15 | -4,606E-02 |
| 3.E17 | Sugestão de projetos e atividades extras | 0,724 | 0,206 | 0,151 | 2,038E-02 | 0,292 | 0,24 | -0,117 |
| 3.E18 | Textos suplementares | 0,393 | 0,43 | 0,159 | 0,378 | 0,435 | 0,115 | -3,679E-02 |
| 3.E19 | Transparências/slides de PowerPoint | 0,476 | 0,481 | 0,168 | 0,11 | 0,115 | -0,102 | -0,168 |
| 3.E20 | Videos | 0,225 | 0,506 | 0,278 | 0,146 | 0,283 | 1,964E-02 | -0,381 |
| | Variância (%) | 16,087 | 12,635 | 10,598 | 10,393 | 8,747 | 7,481 | 4,265 |
| | Variância Acumulada (%) | 16,087 | 28,721 | 39,32 | 49,712 | 58,459 | 65,94 | 70,206 |

Assim, segundo os professores pesquisados, os principais fatores levados em consideração no livro por contribuírem para a melhoria do ensino-aprendizagem podem ser agrupados em:

1. *estrutura do livro*: as principais partes que compõem o livro (sumário ou listagem dos conteúdos, resumos ao final dos capítulos, índice remissivo, glossário, apêndices e anexos) e que ajudam professores e alunos a por ele navegarem e conhecerem suas características mais importantes;
2. *abordagem*: com que preceitos o livro foi escrito; se é mais teórico, prático ou concilia os dois; se é superficial ou profundo; se é tradicional ou inovador. A abordagem a ser seguida é geralmente deixada clara no prefácio ou apresentação do livro.
3. *bibliografia*: este fator ficou muito claro na análise, sobretudo pelas variáveis relacionadas: bibliografia, referências bibliográficas e contemplar ou indicar as principais pesquisas acadêmicas na área. Assim, a bibliografia de um livro didático provê indicações tanto das fontes usadas pelo autor (de modo a facilitar também a avaliação de seu conteúdo pelo professor ou leitor) como também de formas para aprofundamento do conhecimento na área;
4. *conteúdo da área*: indica o quanto o conteúdo do livro está adequado à disciplina, curso ou área, o que, quando em grau elevado, faz da obra uma referência. Assim, este fator incluiu as seguintes variáveis: adequação do conteúdo ao programa do curso e referência na área (um clássico), sendo fundamental para o aluno ter em sua biblioteca;
5. *pedagogia do livro*: envolve o quanto o livro consegue passar para o aluno seus conceitos de forma clara, fácil (ou seja, diz respeito também à compreensibilidade) e adequada à metodologia de ensino adotada. As variáveis foram: adequação do conteúdo ao método de ensino adotado (ao tipo de aula dada) e clareza do texto (facilmente compreendido);
6. *abrangência*: de difícil nomeação, este fator envolve tudo o que torna um livro uma referência, que o faz *abrangente* e de múltiplos usos. A diversidade das variáveis relacionadas fez com que o maior peso recaísse na que teve maior carga, ou seja: funcionar como livro do curso, podendo ser usado em várias disciplinas. Contudo, também diz respeito à *credibilidade* do autor, ordem de apresentação (seqüência dos capítulos) e uso de humor;
7. *aspectos gráficos*: diz respeito a tudo que se relaciona com a estética do livro, com seu visual, ou seja, capa, espaçamento entre linhas, ilustrações, *layout* do texto, qualidade da impressão, tamanho da letra e utilização de cor;
8. *legibilidade e formato*: envolve as variáveis que dão forma ao livro e suas páginas, tornando-o mais ou menos legível, isto é: tamanho da margem, tamanho da página (formato do livro) e do livro (quantidade de páginas) e tipo de letra;

9. *marketing editorial*: diz respeito basicamente ao composto de marketing e aos aspectos a ele relacionados ou componentes. Assim, envolve variáveis referentes à promoção do livro (brindes e campanha de divulgação), distribuição (distribuição/disponibilidade em qualquer livraria) e precificação: preço adequado (ao poder aquisitivo do aluno e/ou à qualidade da obra). A variável “número da edição da obra (tiragens ou reimpressões já efetuadas)” indica a imagem do produto, ou seja, o quanto ele é bem-sucedido, o quanto é comprado pelos consumidores;
10. *informação para uso*: traz sugestões e dados importantes para o uso do livro tanto pelo professor como pelo aluno. As variáveis foram: sugestão de formas de avaliação, informação sobre como usar o livro (sugestão de programas de curso) e sobre o tipo de curso a que se destina, objetivos de aprendizado de cada capítulo e sugestão de projetos e atividades extras;
11. *recursos para os professores*: envolve diversos materiais extras para os docentes, como indicação de bibliografia complementar (artigos ou livros extras) e de *sites* (de outras bibliografias, organizações etc.), informação sobre as estratégias utilizadas no livro para a aprendizagem, recursos na Internet, resumo do capítulo para o professor, transparências/*slides* de PowerPoint e vídeos;
12. *questões e respostas*: envolve as variáveis que trazem exercícios extras ou respostas das mais diversas questões ao livro relacionadas: São elas: respostas das questões para o aluno no final do livro ou capítulo, apresentação de discussões sobre possíveis soluções dos estudos de casos, banco de testes/questões e material do professor com as respostas das questões;
13. *indicação dos conceitos-chave*: são variáveis que, de alguma forma, indicam quais os pontos mais importantes do livro, seja por meio do apontamento dos objetivos do capítulo ou da obra como um todo, seja ressaltando (por meio de recursos gráficos, por exemplo) os aspectos aos quais o leitor deve dar mais atenção. Envolve, assim, as seguintes variáveis: destaque (em outra cor, negrito ou itálico) no próprio texto dos conceitos-chave, destaque dos termos mais importantes nas margens do livro e dos principais termos (conceitos) de cada capítulo, explicação sobre os objetivos norteadores do livro e objetivos do capítulo no início de cada um deles;
14. *casos e textos extras*: o último fator escolhido diz respeito a materiais complementares, como mostram as seguintes variáveis: estudos de casos, material extra para os alunos (por exemplo, guia de estudos, textos e exercícios complementares), textos suplementares e questões e casos adicionais.

6.4.2 Análise discriminante

6.4.2.1 *Clusters*: as diferenças entre os grupos de professores respondentes

Antes da análise discriminante propriamente dita, esta seção procura trazer um pouco mais de detalhes sobre os grupos para os quais ela definirá a função de classificação. Utilizou-se para o presente trabalho a aglomeração não-hierárquica (*K-means clustering*), que, primeiro, identifica um centro de conglomerado para depois agrupar os objetos cuja distância desse centro é menor do que o valor preestabelecido (JOHNSON, R., 1982; MALHOTRA, 2001). Adicionalmente, para testar a confiabilidade e validade do instrumento, foram adotados também outros procedimentos de análises de aglomeração, além de testes excluindo-se alguns elementos da base, chegando-se a resultados parecidos.

Antes da análise discriminante propriamente dita, esta seção procura trazer um pouco mais de detalhes sobre os grupos para os quais ela definirá a função de classificação.

Baseando-se nos fatores apontados na seção anterior, dois *clusters* puderam ser criados: o primeiro com 52 professores (0,61 do total) e o segundo com 33 (0,39 dos casos). Assim, 38 casos acabaram sendo invalidados para a formação dos conglomerados.

Formados os dois conglomerados, pôde-se, com a ajuda dos dados apresentados na Tabela 21, descrever cada um deles. Uma diferença fundamental entre os grupos é o conceito no Provão recebido pela instituição na qual o professor leciona. O grupo 2 é composto em sua maioria por professores de faculdades bem avaliadas pelo MEC (68,8% de conceitos A e B). Já a maioria dos professores do grupo 1 é de professores que trabalham em instituições com conceitos iguais ou inferiores a C.

Além disso, o grupo 2 também concentra muito mais professores que já escreveram um livro do que o grupo 1. No grupo, 2 a porcentagem de autores é de 31,30%, contra 12,10% do grupo 1.

No grupo 2, também é muito maior a participação das instituições públicas (33,30% contra 15,90%). Pelo lado inverso, tem-se que o grupo 1 é praticamente dominado por professores que lecionam em instituições particulares, atingindo 84,1%.

Quanto às outras variáveis as diferenciações são menos representativas. Por exemplo, os dois grupos (1 e 2) são compostos em sua maioria por professores que dão aula em apenas uma instituição, apesar da concentração ser maior no primeiro grupo (60,9% contra 54,2%). A situação mais equilibrada ocorreu quanto ao tipo de instituição na qual os professores

lecionam: os dois grupos tiveram valores muito parecidos quanto ao fato de ela ser uma universidade e, além disso, próximos ao total da pesquisa (respectivamente, 65,20%, 66,70% e 65,80%).

Tabela 21 – Os dois *clusters* de professores

| Variável Descritiva | | Clusters | | Total de casos |
|--|--------------------|-------------------------|----------------|-------------------|
| | | 1 | 2 | |
| N. de instituições nas quais o professor leciona $\chi^2 = 0,523$ | Apenas uma | Quant. 42 % 60,90% | 26 54,20% | 68 58,10% |
| | Mais de uma | Quant. 27 % 39,10% | 22 45,80% | 49 41,90% |
| Controle da instituição $\chi^2 = 4,823$ | Pública | Quant. 11 % 15,90% | 16 33,30% | 27 23,10% |
| | Privada | Quant. 58 % 84,10% | 32 66,70% | 90 76,90% |
| Tipo de instituição $\chi^2 = 0,026$ | Não é universidade | Quant. 24 % 34,80% | 16 33,30% | 40 34,20% |
| | Universidade | Quant. 45 % 65,20% | 32 66,70% | 77 65,80% |
| Conceito no Provão $\chi^2 = 4,387$ | A e B | Quant. 34 % 49,30% | 33 68,80% | 67 57,30% |
| | C a E | Quant. 35 % 50,70% | 15 31,30% | 50 42,70% |
| Mestrado $\chi^2 = 0,568$ | Não possui | Quant. 17 % 24,60% | 9 18,80% | 26 22,20% |
| | Possui | Quant. 52 % 75,40% | 39 81,30% | 91 77,80% |
| Doutorado $\chi^2 = 0,007$ | Não possui | Quant. 60 % 87,00% | 42 87,50% | 102 87,20% |
| | Possui | Quant. 9 % 13,00% | 6 12,50% | 15 12,80% |
| Reconhecimento da instituição na qual estudou $\chi^2 = 1,378$ | Não é reconhecida | Quant. 14 % 23,70% | 6 14,30% | 20 19,80% |
| | E reconhecida | Quant. 45 % 76,30% | 36 85,70% | 81 80,20% |
| Experiência docente $\chi^2 = 2,127$ | Mais de 5 anos | Quant. 47 % 68,10% | 37 80,40% | 84 73,00% |
| | Até 5 anos | Quant. 18,6 % 31,90% | 12,4 19,60% | 31 27,00% |
| Autoria de livros $\chi^2 = 6,314$ | Não é autor | Quant. 58 % 87,90% | 33 68,80% | 91 79,80% |
| | E autor | Quant. 8 % 12,10% | 15 31,30% | 23 20,20% |
| Dedicação $\chi^2 = 1,497$ | Até 20 horas | Quant. 28 % 41,80% | 13 30,20% | 41 37,30% |
| | Mais de 20 horas | Quant. 39 % 58,20% | 30 69,80% | 69 62,70% |

6.4.2.2 A análise discriminante: as funções de classificação

A análise discriminante proporciona uma função que classifica os indivíduos em um grupo ou outro. Ela também auxilia na identificação das variáveis (atributos funcionais) com maior contribuição para a relação ensino-aprendizagem.

Os resultados obtidos na análise discriminante são apresentados na Tabela 22.

Tabela 22 – Formulação da função discriminante

| Fator | Descrição | Cluster | |
|-------|----------------------------------|---------------|---------------|
| | | 1 | 2 |
| a | Estrutura do livro | 0,475 | -0,332 |
| b | Abordagem | 1,206 | -1,246 |
| c | Bibliografia | -0,195 | 0,705 |
| d | Conteúdo da área | 0,72 | -0,739 |
| e | Pedagogia do livro | 0,134 | -0,109 |
| f | Abrangência | 1,333 | -2,139 |
| g | Acurácia | -0,411 | 0,566 |
| h | Adequação à realidade brasileira | -0,02809 | 0,005352 |
| i | Aspectos gráficos | 0,969 | -1,741 |
| j | Legibilidade e formato | 0,685 | -1,191 |
| k | Marketing editorial | -0,152 | 0,526 |
| l | Vendas (obra e editora) | 0,566 | -0,224 |
| m | Informação para uso | 0,163 | -0,04244 |
| n | Recursos para os professores | -0,193 | -0,328 |
| o | Questões e respostas | -0,277 | 0,528 |
| p | Indicação dos conceitos-chave | -0,283 | 0,264 |
| q | Casos e textos extras | -0,142 | -0,092 |
| r | Ilustrações | 0,273 | -0,556 |
| s | Contextualização histórica | 0,835 | -1,743 |
| | Constante | -1,897 | -3,321 |

Assim, a função de classificação do grupo 1 é:

$$Y_1 = -1,897 + 0,475a + 1,206b - 0,195c + 0,72d + 0,134e + 1,333f - 0,411g - 0,02809h + 0,969i + 0,685j - 0,152k + 0,566l + 0,163m - 0,193n - 0,277o - 0,283p - 0,142q + 0,273r + 0,835s$$

Para o grupo 2, a função obtida foi:

$$Y_2 = -3,321 - 0,332a - 1,246b + 0,705c - 0,739d - 0,109e - 2,139f + 0,566g + 0,005352h - 1,741i - 1,191j + 0,526k - 0,224l - 0,04244m - 0,328n + 0,528o + 0,264p - 0,092q - 0,556r - 1,743s$$

Para cada professor, a classificação dar-se-á no grupo cujo resultado da função tenha o maior valor.

A Tabela 23 mostra a matriz de classificação. Por meio dela, percebe-se que dos 85 casos, apenas um foi classificado erroneamente (alocado ao grupo 2, quando na verdade pertenceria ao grupo 1). O índice de classificações corretas foi de 98,8% dos casos, indicando uma excelente capacidade de predição da função discriminante obtida.

Tabela 23 – Resultados da classificação

| | | Predição do pertencimento ao grupo | | | |
|----------|--------|------------------------------------|------|-----|-------|
| | | Cluster | 1 | 2 | Total |
| Original | Quant. | 1 | 51 | 1 | 52 |
| | | 2 | 0 | 33 | 33 |
| | % | 1 | 98,1 | 1,9 | 100 |
| | | 2 | 0 | 100 | 100 |

6.5 Respondendo aos objetivos específicos da pesquisa

6.5.1 Como o professor *toma conhecimento* acerca do livro didático de marketing

Os dados necessários para estudar a maneira pela qual o professor toma conhecimento sobre o livro didático de marketing foram extraídos da segunda seção do questionário, denominada “Materiais didáticos utilizados e meios de informação”. Pôde-se, assim, enumerar os três meios mais utilizados pelos respondentes (usando-os sempre ou quase sempre em mais de 70% das vezes) como fonte de conhecimento sobre os livros: catálogo da editora (76,23%), visitas às livrarias (74,38%) e recebimento de exemplares de cortesia (71,19%).

Destes, os livros doados pelas editoras foram apontados como *sempre* utilizados por cerca de 43,5% dos professores (catálogo e visita à livraria também ficaram acima dos 40%).

A Internet apareceu logo atrás, com 63,56% do total, além de se configurar num instrumento de consulta *permanente* por cerca de 32%¹¹².

6.5.1.1 O catálogo

O meio mais utilizado pelos professores para um primeiro contato com o livro didático é o catálogo das editoras. Pelo menos uma vez por ano, as editoras elaboram um material promocional um pouco mais aprofundado no qual incluem os livros que fazem parte de sua linha editorial, com destaque geralmente para os lançamentos ou livros mais vendidos. Estes catálogos chegam às mãos dos professores por diversas formas: pelo correio, por intermédio da instituição de ensino, em eventos ou congressos da área ou ainda pela visita pessoal de um representante da editora.

No catálogo, o professor pode encontrar quais são os livros disponíveis para a disciplina que leciona bem como para sua área de atuação como um todo. Lá, também estão resenhas (geralmente curtas) e informações como número de páginas, autoria (com um breve currículo dos autores), ano de edição (*copyright*), número da edição e recursos de apoio. Contudo, como os catálogos das editoras didáticas são feitos tendo-se em vista o professor, ou seja, com caráter informativo e não de vendas, pois o docente indica o livro, mas não o compra (ganha-o muitas vezes como cortesia da editora), neles não há, normalmente, o preço do livro.

Cruzamentos

A Tabela 24 ilustra como se divide o uso do catálogo como importante forma de conhecimento do livro pelo professor de acordo com variáveis descritivas selecionadas:

¹¹² Em contrapartida, o meio mais apontado como *nunca* utilizado pelos professores para tomar conhecimento acerca dos livros foi a visita de divulgadores, com mais de 25% respondentes descartando totalmente esta forma. É necessário de uma pesquisa mais a fundo para entender a rejeição aos divulgadores das editoras. Contudo, poder-se-ia sugerir alguns motivos para estudos futuros, como a localização dos respondentes (professores longe dos grandes centros ou de locais no quais as editoras não possuem filiais podem ser menos visitados pelos divulgadores), o interesse comercial que a instituição de ensino representa para a editora (pelo nível de adoção de livros, pela quantidade de fotocópias ilegais, pelo número de alunos, pelo poder aquisitivo dos estudantes etc.), entre outros. Contudo, com relação aos meios pouquíssimo utilizados, os congressos na área foram os recordistas. Talvez pelos recursos que exigem (como tempo e dinheiro ou de trabalhos aprovados), metade dos respondentes afirmaram nunca ou quase nunca utilizarem os congressos como forma de conhecer os livros. Além das visitas dos professores, o outro fator menos utilizado correspondeu às resenhas em publicações acadêmicas, ambos com 48,36% do total.

controle da instituição (isto é, se pública ou privada), o tipo de instituição (se universidade ou não), o conceito no Provão (se bem avaliada, com notas A e B, ou não), a titulação do professor (se o grau máximo era de mestrado ou doutorado), se a instituição na qual ele se titulou era reconhecida, sua experiência docente (se novato ou não), se o professor já tinha escrito um livro (se autor ou não) e a dedicação do docente (se parcial ou integral). Tal comparação também é feita ao longo das próximas seções.

Tabela 24 – O catálogo como meio de conhecimento do livro didático pelo professor

| <i>Variável</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | χ^2 | <i>Teste</i> |
|--|----------|----------|----------|----------------------|
| N. de instituições nas quais o professor leciona (1 = uma, 2 = + de uma) | 75,00% | 78,00% | 0,147 | Não se rejeita H_0 |
| Controle da instituição (1 = pública, 2 = privada) | 71,40% | 77,70% | 0,462 | Não se rejeita H_0 |
| Tipo de instituição (1 = não é universidade, 2 = universidade) | 80,50% | 74,10% | 0,618 | Não se rejeita H_0 |
| Conceito no Provão (1 = A e B, 2 = restante) | 78,90% | 72,50% | 0,655 | Não se rejeita H_0 |
| Mestrado (1 = não possui, 2 = sim) | 70,40% | 77,90% | 0,657 | Não se rejeita H_0 |
| Doutorado (1 = não possui, 2 = sim) | 76,40% | 75,00% | n.v. | n.v. |
| Reconhecimento da instituição na qual estudou (1 = não, 2 = sim) | 81,00% | 78,80% | n.v. | n.v. |
| Experiência docente (1 = até 5 anos, 2 = mais de 5 anos) | 80,70% | 68,80% | 1,916 | Não se rejeita H_0 |
| Autoria de livros (1 = não, 2 = sim) | 75,30% | 76,90% | 0,03 | Não se rejeita H_0 |
| Dedicação (1 = até 20 horas, 2 = mais de 20 horas) | 78,60% | 74,00% | 0,306 | Não se rejeita H_0 |

n.v – não é permitido o cálculo do qui-quadrado (número esperado de pelo menos uma das caselas foi menor que 5).

Obs.: Em todos os cruzamentos desta seção e das próximas, para se verificar se há relação entre a variável descritiva nas linhas e a pesquisada na coluna (no presente caso, a intensidade de uso do catálogo), o nível de significância usado foi de 5% ($\alpha = 0,05$). Tendo-se um grau de liberdade (duas linhas¹¹³ para duas colunas, ou seja, $[(2-1)*(2-1)]$), deve-se, como explicam Bussab e Morettin (200, p. 399-400), procurar um valor c , tal que $P(\chi^2(1) > c) = 0,05$. Pela tabela de qui-quadrado, o valor encontrado para c é de 3,841. A região crítica (RC) do teste corresponde, portanto a: $[3,841; +\infty]$. Se o qui-quadrado observado (χ^2_o) for maior que o esperado (χ^2_c), rejeita-se H_0 , ou seja, há uma forte relação entre os dois fatores.

¹¹³ Por simplificação, a tabela apresenta apenas as porcentagens para o uso intenso do catálogo em cada uma das situações apontadas nas linhas. Contudo, para o cálculo do qui-quadrado foram utilizados os valores informados e esperados tanto para intensidade elevada como para a não-elevada.

Assim, como em todas as linhas não se rejeitou H_0 , não existem evidências que comprovem que os fatores apontados na tabela, quando o teste foi permitido, estejam relacionados de forma considerável com o uso do catálogo para tomar conhecimento do livro.

6.5.1.2 Visitas às livrarias

As visitas às livrarias correspondem a outro importante meio de tomada de conhecimento pelo professor, destacando-se por proverem indicações de uma espécie de proatividade da parte do docente com relação ao tema. Contudo, estas visitas não precisam necessariamente ser feitas com o propósito específico de pesquisar o livro didático a ser escolhido. Mesmo que efetuada por lazer ou para procurar outros tipos de livro, o professor aproveita-a para investigar o que vem sendo publicado em sua área de interesse. Na loja, vitrines, ponta de gôndola ou a exposição destacada do livro na estante também o fazem tomar contato com os livros disponíveis.

Cruzamentos

A Tabela 25 apresenta as visitas às livrarias como forma de conhecimento freqüente do livro pelo professor de acordo com as mesmas variáveis da tabela anterior. Para todas as variáveis em que o teste de qui-quadrado foi permitido, não se rejeitou H_0 . A única exceção foi no caso da autoria. Assim, tem-se que o fato do professor ser autor apresentou uma forte associação com a freqüência às livrarias para tomar conhecimento dos livros didáticos existentes.

Tabela 25 – As visitas às livrarias como meio de conhecimento do livro didático pelo professor

| <i>Variável</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | χ^2 | <i>Teste</i> |
|--|----------|----------|----------|----------------------|
| N. de instituições nas quais o professor leciona (1 = uma, 2 = + de uma) | 77,80% | 68,00% | 1,458 | Não se rejeita H_0 |
| Controle da instituição (1 = pública, 2 = privada) | 82,10% | 71,30% | 1,316 | Não se rejeita H_0 |
| Tipo de instituição (1 = não é universidade, 2 = universidade) | 78,00% | 71,60% | 0,584 | Não se rejeita H_0 |
| Conceito no Provão (1 = A e B, 2 = restante) | 71,80% | 76,50% | 0,330 | Não se rejeita H_0 |
| Mestrado (1 = não possui, 2 = sim) | 59,30% | 77,90% | 3,773 | Não se rejeita H_0 |
| Doutorado (1 = não possui, 2 = sim) | 72,60% | 81,30% | n.v. | n.v. |

| | | | | |
|--|--------|--------|-------|----------------------|
| Reconhecimento da instituição na qual estudou (1 = não, 2 = sim) | 61,90% | 76,50% | 1,838 | Não se rejeita H_0 |
| Experiência docente (1 = até 5 anos, 2 = mais de anos) | 76,10% | 65,60% | 1,326 | Não se rejeita H_0 |
| Autoria de livros (1 = não, 2 = sim) | 79,60% | 50,00% | 9,037 | Rejeita-se H_0 |
| Dedicação (1 = até 20 horas, 2 = mais de 20 horas) | 76,20% | 71,20% | 0,333 | Não se rejeita H_0 |

n.v – não é permitido o cálculo do qui-quadrado (número esperado de pelo menos uma das células foi menor que 5).

6.5.1.3 Exemplares de cortesia

Outra forma também utilizada com grande frequência pelos professores para contato com o livro didático são os exemplares de cortesia. Eles representam uma excelente maneira do professor tomar conhecimento do que um livro didático representa, pois o docente pode lê-los e folheá-los como, o quanto e quando quiser. Para reduzir custos, contudo, algumas editoras vêm diminuindo a oferta de exemplares ou trocando-os pelo envio exclusivamente da capa, que conta no máximo com um caderno encartado (geralmente, com o sumário e apresentação do livro).

O recebimento do exemplar de cortesia do livro didático pelo professor também pode ocorrer de diversas formas: por iniciativa do docente, que requisita a obra à editora, pela visita de um divulgador, que entrega a obra pessoal e diretamente ao professor, proporcionando uma breve explicação sobre o título, ou ao coordenador do curso, e ainda pela remessa por correio. O envio dos exemplares tende a se concentrar na época de início do período letivo, no qual o professor escolhe o livro a ser adotado para a sua disciplina. Contudo, caso um livro seja lançado pela editora fora desta época, ela pode optar por enviá-lo imediatamente, não esperando o período de adoção.

Cruzamentos

A Tabela 26 explica como os exemplares de cortesia funcionam como forma de conhecimento do livro pelo professor de acordo com as variáveis apresentadas anteriormente neste trabalho. Contudo, não se pode afirmar que alguma delas tenha forte associação com o uso das cortesias para tomada de conhecimento do livro didático.

Tabela 26 – Exemplos de cortesia como meio de conhecimento do livro didático pelo professor

| <i>Variável</i> | <i>1</i> | <i>2</i> | χ^2 | <i>Teste</i> |
|--|----------|----------|----------|----------------------|
| N. de instituições nas quais o professor leciona (1 = uma, 2 = + de uma) | 63,90% | 78,00% | 2,781 | Não se rejeita H_0 |
| Controle da instituição (1 = pública, 2 = privada) | 71,40% | 69,10% | 0,053 | Não se rejeita H_0 |
| Tipo de instituição (1 = não é universidade, 2 = universidade) | 73,20% | 67,90% | 0,358 | Não se rejeita H_0 |
| Conceito no Provão (1 = A e B, 2 = restante) | 69,00% | 70,60% | 0,035 | Não se rejeita H_0 |
| Mestrado (1 = não possui, 2 = sim) | 55,60% | 73,70% | 3,270 | Não se rejeita H_0 |
| Doutorado (1 = não possui, 2 = sim) | 68,90% | 75,00% | n.v. | n.v. |
| Reconhecimento da instituição na qual estudou (1 = não, 2 = sim) | 66,70% | 70,60% | 0,123 | Não se rejeita H_0 |
| Experiência docente (1 = até 5 anos, 2 = mais de anos) | 69,30% | 71,90% | 0,073 | Não se rejeita H_0 |
| Autoria de livros (1 = não, 2 = sim) | 68,80% | 73,10% | 0,175 | Não se rejeita H_0 |
| Dedicação (1 = até 20 horas, 2 = mais de 20 horas) | 64,30% | 72,60% | 0,871 | Não se rejeita H_0 |

n.v – não é permitido o cálculo do qui-quadrado (número esperado de pelo menos uma das células foi menor que 5).

6.5.1.4 Outros meios

É surpreendente a importância que a Internet alcançou em pouco tempo, mesmo não tendo ultrapassado no presente trabalho a utilização dos três meios tradicionais descritos anteriormente. Mais uma vez, a pesquisa na Internet pode se dar por diversas formas: diretamente no *site* da editora que publicou o livro ou por meio de indicações ou referências em outros *sites*. Além disso, muitas editoras praticam atualmente o marketing eletrônico (ou e-marketing), enviando por e-mail *newsletters* e informações sobre lançamentos com *links* diretos para seus *sites*.

Outro fator que incentiva o uso da Internet pelos professores é existência de diversos recursos de apoio no *site* das editoras. Disponibilizando por meio da rede mundial de computadores materiais como transparências, manual do professor, banco de testes, *clipping*, solicitação de exemplares gratuitos, agenda de eventos, entre outros, a editora faz com que o interesse do professor em visitar sua *home page* aumente e, assim, que ele acabe tomando mais contato com seu catálogo.

Sumarizando a seção, a Tabela 27 mostra tanto os meios mais utilizados descritos anteriormente como outras formas, que apesar de menos freqüentes, são também adotadas pelos professores para tomar conhecimento do livro didático.

Tabela 27 – Meios utilizados com mais freqüência pelos professores

| <i>Meio</i> | <i>Porcentagem de professores que o utilizam</i> |
|---------------------------------------|--|
| Catálogo da editora | 76,23% |
| Visitas às livrarias | 74,38% |
| Recebimento de exemplares de cortesia | 71,19% |
| Internet | 63,56% |
| Indicação de colegas | 52,14% |
| Visitas às bibliotecas | 50,85% |
| Visita de divulgadores | 29,91% |
| Resenhas em publicações acadêmicas | 28,95% |
| Congressos da área | 23,93% |
| Folhetos promocionais | 20,69% |

Além dos meios descritos na Tabela 27, também foram citados outros modos pelos quais os respondentes ficam informados acerca dos livros, como revistas e jornais, viagens internacionais, consultas a programas de outros cursos (inclusive estrangeiros), feiras e exposições (incluindo também as no exterior), e-mails, banca de jornais e contato com outros autores.

Nenhum professor respondente julgou todos os meios importantes, sendo que apenas pouco mais de 17% consideraram 7 ou mais fatores como fontes constantes para informação sobre os livros. Consoante a Tabela 28, quase 64% dos respondentes julgaram que sempre ou quase sempre se utilizam de 4 a 6 meios para se informar sobre o livro didático.

Tabela 28 – Quantidade de meios utilizados pelos professores para informações sobre o livro didático

| <i>Meios importantes</i> | <i>Freqüência</i> | <i>Porcentagem (%)</i> | <i>Porcentagem Acumulada</i> |
|--------------------------|-------------------|------------------------|------------------------------|
| 1 | 2 | 1,64% | 1,64% |
| 2 | 8 | 6,56% | 8,20% |
| 3 | 13 | 10,66% | 18,85% |
| 4 | 34 | 27,87% | 46,72% |
| 5 | 20 | 16,39% | 63,11% |
| 6 | 24 | 19,67% | 82,79% |

| | | | |
|-------|-----|--------|---------|
| 7 | 13 | 10,66% | 93,44% |
| 8 | 6 | 4,92% | 98,36% |
| 9 | 2 | 1,64% | 100,00% |
| 10 | 0 | 0 | 100,00% |
| Tótal | 122 | 1 | 100,00% |

6.5.2 O que o professor utiliza como material didático de marketing

É importante verificar se o professor usa de fato o livro didático e, sobretudo, quais são os materiais didáticos empregados em sua aula. Um primeiro *insight* sobre o tema pode ser obtido por meio da pesquisa realizada pelo MEC com os alunos que estavam se formando em 2002 em todas as regiões do país. A análise dos dados secundários proporcionados pelo Exame Nacional de Curso de Administração traz indicações do que ocorre na prática com o livro didático, como o espaço perdido para apostilas ou resumos e, o que é mais impressionante, para ele próprio por meio das cópias parciais (capítulos) ou mesmo integrais, conforme apresenta a Figura 16.

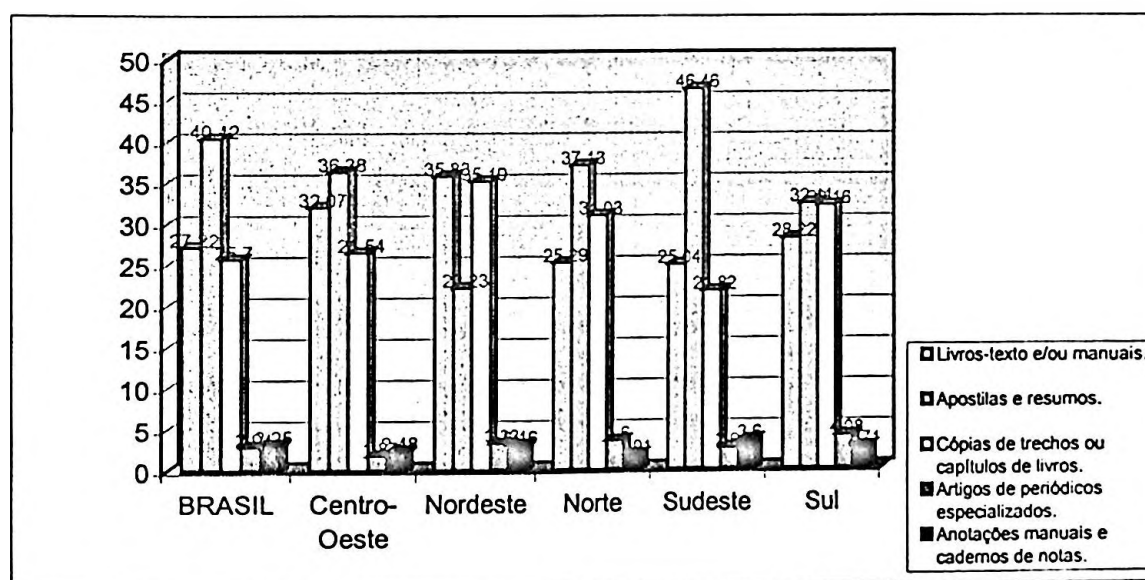


Figura 16 – Tipo de material mais utilizado por indicação dos professores durante o curso na visão dos alunos

Fonte: Inep/MEC, Exame Nacional de Curso de Administração de 2002. Disponível em: <<http://web.inep.gov.br/enc/resultados/resposta.action?curso=1&perg=32&tipo=3>>. Acesso em: 31 maio. 2003.

Em se pesando as críticas anteriores e que a Figura 16 não trata especificamente da área de Marketing e sim do curso todo de Administração, os dados do MEC mostram que o

livro didático — “original” ou não — ainda é o principal recurso utilizado. Se somados os livros propriamente ditos (não copiados nem resumidos/apropriados por outros) — o que corresponde a 27,22% dos casos —, com a sua versão “pirata”¹¹⁴ (25,7%), chega-se a mais da metade dos alunos de Administração baseando seu estudo nos livros (52,92%). Contudo, merece destaque a importância na área dos materiais elaborados pelo próprio professor, que trazem sua versão da matéria (algo que, dependendo de como foi preparado, pode no futuro vir a se tornar um livro didático) ou que simplesmente a resumem, digerindo e “facilitando” o estudo dos conceitos apresentados nos livros didáticos para os alunos. Esta categoria, denominada pelo MEC de apostilas e resumos — que abrange, por exemplo, cópias das transparências ou *slides* do professor, dos apontamentos de aulas, coletânea de esquemas, quadros, figuras, além de conteúdos transmitidos muitas vezes por meio de tópicos (itens) — é o recurso principal de aprendizagem de 40,42% dos estudantes brasileiros¹¹⁵.

Foi feita na presente pesquisa uma pergunta parecida com esta, adaptada ao contexto do ensino universitário de marketing e na qual os professores tinham de apontar todos os recursos que costumavam empregar em sala de aula. A Figura 17 mostra os resultados obtidos.

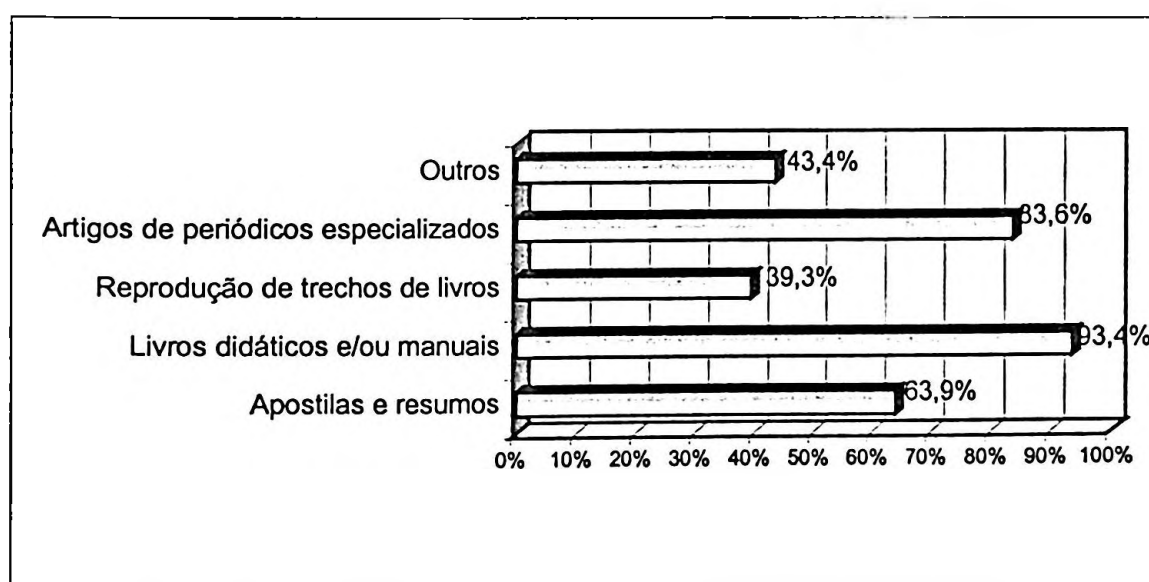


Figura 17 – Materiais didáticos utilizados pelos professores respondentes em seus cursos na área de marketing

¹¹⁴ Esta questão, com destaque para os volumes que a cópia ilegal movimentam atualmente no meio universitário brasileiro, já foi explorada nas Seções 1.7.4 e 1.7.5.

¹¹⁵ Apesar do MEC não afirmar que o professor se baseia apenas neste curso, a pergunta é clara quanto à sua importância dentre os demais: “Qual tipo de material, dentre os abaixo relacionados, tem sido mais utilizado por indicação de seus professores durante o curso?”.

Como protagonista da aprendizagem de marketing, com espantosos 93,4% das respostas, despontou o livro didático da área. Todavia, deve ficar claro que, diferentemente da pesquisa do MEC que inquiriu os alunos, este trabalho baseou-se na percepção dos professores. Alunos e professores nem sempre possuem visões semelhantes do processo e os contextos das pesquisas também foram distintos. Assim, mesmo se reconhecendo que não são permitidas comparações entre as duas, colocar lado a lado os resultados obtidos por ambas pode suscitar algumas reflexões exploratórias.

Artigos de periódicos especializados também tiveram uma alta participação dentre os recursos utilizados pelos professores de marketing respondentes, com 83,4%, numa diferença gritante entre os dois estudos. No que concerne aos alunos terem afirmado que no curso de Administração — o que engloba não só a área de marketing como também diversas outras cadeiras —, os artigos de periódicos especializados corresponderem a 2,94% do principal recurso usado, a própria formulação da pergunta pode ajudar a tentar explorar a diferença de números, pois o fato dos professores utilizarem-se de artigos em seus cursos não quer dizer que estes sejam o instrumento principal de ensino-aprendizagem.

Apesar da sua ilegalidade, reproduções de trechos de livros (denominados na pesquisa do MEC de cópias de trechos ou capítulos de livros) foram assumidamente empregadas por 39,34% dos próprios professores respondentes.

As elevadas porcentagens obtidas pelos itens da pesquisa sugerem que os professores respondentes não se apóiam em apenas um recurso de ensino-aprendizagem. Mesmo com poucas opções de respostas sendo oferecidas, apenas 6,56% dos professores apontaram apenas um tipo de material didático como base para suas aulas. Dos respondentes, 76,23% assinalaram utilizar-se de pelo menos três tipos de materiais didáticos (a questão oferecia apenas cinco opções).

Entretanto, além dos apontados na questão, 53 outros recursos foram levantados pelos respondentes. Dentre os principais materiais didáticos citados pelos professores, estavam: fita de vídeo (filmes); textos e *sites* da internet; *softwares*; simulações com programas de computador; cópias de transparências (na pasta do professor ou na Internet — por meio de arquivos em PDF); estudo de casos; artigos (inclusive entrevistas e reportagens) de revistas não-especializadas (Veja, por exemplo), revista de negócios (sobretudo para exposição de casos) ou jornais em geral; palestras e depoimentos de profissionais e empresários; notas de aula; *e-books*; material próprio elaborado por meio de pesquisa bibliográfica e experiência profissional; materiais de outros cursos de marketing; pesquisa de campo; contextualização; arquivos em PowerPoint e/ou lâminas e dissertações e teses disponibilizadas na internet.

6.5.3 Os recursos atrelados ao livro didático de marketing utilizados pelo professor

A segunda seção do questionário, “Materiais didáticos utilizados e meios de informação”, também foi a responsável por prover informações acerca dos recursos que o professor emprega do livro didático de marketing. Pôde-se obter, assim, como principais recursos usados pelo professor com relação ao livro didático: *slides* de PowerPoint de própria autoria, transparências, casos pesquisados em outros meios e estudos de caso do próprio livro, conforme apresentado na Tabela 29.

Tabela 29 – Recursos utilizados pelo professor

| <i>Recurso</i> | <i>Frequência</i> |
|--|-------------------|
| Slides de PowerPoint sua própria autoria | 89,34% |
| Transparências | 81,97% |
| Casos pesquisados em outros meios | 71,31% |
| Estudos de caso do próprio livro | 68,03% |
| Casos de própria autoria | 55,74% |
| Slides que acompanham o livro didático (oferecidos pela editora) | 43,44% |
| Banco de Testes (exercícios extras que acompanham um livro didático) | 37,70% |
| Casos oferecidos nos materiais suplementares ao livro | 35,25% |
| Manual do Professor | 31,97% |

Curiosamente, os dois recursos mais utilizados, os *slides* de PowerPoint de própria autoria, que atingiram a marca de 89,34% dos respondentes, e as transparências, com 81,97% de professores que as usam constantemente, possuem funções semelhantes. Ambos possibilitam que o professor tenha um roteiro para seguir em aula, esquematizando os pontos-chave que ele deverá ministrar e permitindo a apresentação de materiais extras, prontos ou mais sofisticados, como lista de dados, exercícios, casos, conceitos, tabelas e figuras. Pode-se dizer que, ao mesmo tempo que são uma ferramenta de planejamento das aulas, também funcionam como uma garantia e um lembrete, além de muitas vezes poupar o tempo que ele

gastaria para passar estas informações para o quadro¹¹⁶. Como apontado por alguns respondentes no presente trabalho, *slides* e transparência são ainda deixados na pasta de cópias para uso dos alunos (esqueleto das aulas, estudo para as provas...), evitando que o aluno concentre sua atenção em copiar o que é apresentado, em vez de na própria explicação e dinâmica da aula.

Os números parecem indicar que as instituições de ensino superior nas quais estes professores lecionam investiram em tecnologia, disponibilizando meios para que estes recursos sejam utilizados em aula. Conforme exposto, o uso de *slides* nas aulas é feito geralmente com *laptop* ou microcomputadores, *datashow* e tela de projeção, sendo que até mesmo as transparências também necessitam de equipamento apropriado (retroprojektor), mesmo sendo tecnologicamente menos complexa, pois não implica o uso de *softwares* e computadores.

Outro recurso baseado no livro que foi apontado como de utilização freqüente pelos professores foram os casos: tanto os pesquisados pelo professor (71,31%) como os estudos de caso do próprio livro (68,03%).

Com relação aos casos, a grande preocupação dos professores respondentes foi com uma divisão proporcional entre os tipos e realidades que abordam (as respostas que proporcionavam a opção de dividir igualmente os possíveis tipos de casos foram marcadas por 53,8% dos professores) e uma clara insatisfação com a realidade de muitos livros disponíveis atualmente no mercado, como mostrado a seguir.

Os casos que exploram o contexto das grandes empresas, muito comuns nos livros, foram preferíveis por menos de 3,4% dos respondentes. Já a escolha por privilegiar casos de pequenas empresas, dificilmente encontrados nas obras, teve uma participação mais de três vezes maior do que o das empresas de grande porte. Conforme comentado, a maioria dos professores (67,8%) preferiu que o livro trouxesse quantidades semelhantes de casos de empresas de pequeno e de grande porte. Contudo, 16,10% declararam-se indiferentes sobre se o livro aborda casos de empresas minúsculas ou enormes.

Quanto ao fato do caso refletir a realidade brasileira, 25% dos professores foram a favor de casos de empresas nacionais, enquanto apenas um deu preferência ao contexto de empresas multinacionais. Mais uma vez, a grande maioria (65,5%) informou que o melhor

¹¹⁶ A diferença entre os dois foi exposta no próprio questionário. Enquanto o uso dos *slides* se dá por intermédio de *datashow* (ou canhão), as transparências, disponibilizadas em acetato, são reproduzidas por meio de retroprojektor.

seria uma distribuição equilibrada entre os dois tipos. Também foi relativamente alta a quantidade de professores que responderam com indiferença esta questão, atingindo 8,62%.

No que concerne à veracidade dos dados utilizados para a elaboração dos casos, impressiona a preferência nas respostas para que eles espelhem a realidade dos alunos. Nenhum professor julgou adequado que o livro desse preferência a casos fictícios, baseados em empresas inexistente (as famosas companhias A ou empresa ABC) ou em situações inventadas pelo autor para dar suporte e aplicar os conceitos apresentados. A maioria das respostas nesta questão, com 56,4% do total, foi a de que os casos devem conter dados reais.

A preferência dos professores pela localização dos casos reflete uma prática muito comum nos livros didáticos de marketing: a de trazê-los no final do capítulo, depois que os conceitos foram apresentados. Assim, 64,8% dos respondentes julgam que os casos devem se localizar no fechamento de cada capítulo. Uma parte menor dos respondentes (23%) sugeriu que deve haver um ou mais casos para cada uma das seções do capítulo, ou seja, eles devem ser inseridos sempre que houver novos temas ou conceitos a serem explorados, aplicados ou exemplificados.

Chama a atenção que apenas um professor se manifestou favorável que os casos fossem postos somente no final do livro, isto é, que eles não existissem ao longo dos capítulos, concentrando-se em apêndices ou seções específicas depois que toda a teoria fosse dada e sem relação específica com um dado tema ou capítulo. A isso ele atribuiu o nome de *casos interativos*, por integrarem todo o conteúdo do livro, ou seja, que o aluno precisasse conhecer o conteúdo de vários capítulos para resolvê-los.

Pelo exame da Tabela 29, pode-se perceber que os recursos mais comumente utilizados são elaborados pelo próprio professor ou por sua iniciativa, enquanto os que tiveram uso mais tímido são oferecidos prontos pelas editoras. As quatro últimas colocações, todas abaixo de 50%, são de materiais que as casas editoriais oferecem aos professores como forma de incentivar o uso do livro por elas publicado: *slides* que acompanham o livro didático, com 43,44%; banco de testes (exercícios extras que acompanham o livro didático), com 37,70%; casos oferecidos nos materiais suplementares ao livro, com 35,25%, e manual do professor, com 31,97%. Estes tipos de recursos foram discutidos na Seção 4.2.4, como uma prática comum nos Estados Unidos e que estaria sendo implantada pelas editoras, a fim de no futuro ter influência e representatividade semelhante no Brasil.

O comentário de um professor de uma universidade paulista avaliada como A no Provão pode ajudar a compreender melhor esta curiosa situação. Ele explica que o livro que adota, o *best-seller* da área no Brasil, infelizmente não proporciona todos estes recursos.

Apesar de notar que devido ao acirramento da competição na área, sobretudo com a vinda de editoras estrangeiras para o Brasil, esta situação tem começado a mudar, primeiro com a disponibilização de material em inglês e depois com a tradução para o português de uma parte dele, o professor declarou que pesquisa em *sites* de outras editoras e nos materiais de apoio de livros concorrentes recursos extras (como banco de testes e manual do professor) para usar com seus alunos.

Assim, como são poucos os livros que oferecem materiais de apoio — ainda mais com a riqueza de tipos mostrados na questão —, deve-se levar em consideração que os professores podem não os utilizar com frequência não porque são contra ou preferem outras formas, mas sim porque não existem na medida adequada. Já que até pouco tempo atrás as editoras não proviam nem para os livros mais vendidos estes tipos de recursos, pode-se ponderar que os docentes não estejam acostumados com eles ou ainda que nem mesmo os conheçam bem. Desse modo, ainda é prematuro avaliar para os professores da pesquisa a importância do manual do professor, banco de testes, casos ou *slides* oferecidos pelas editoras brasileiras.

É interessante notar que todos os professores declararam empregar pelo menos dois dos recursos apontados pelo questionário, conforme ilustra a Tabela 30. Não houve nenhum professor que não adotasse nenhuma das opções apresentadas ou apenas uma delas, sendo que a porcentagem dos que se utilizavam de somente duas foi a mais baixa de todas (um pouco mais de 4%).

Tabela 30 – Quantidade de recursos utilizadas pelos professores

| Quantidade de recursos | Frequência de professores | Porcentagem | Porcentagem acumulada |
|------------------------|---------------------------|-------------|-----------------------|
| 1 | 0 | 0,00% | 0,00% |
| 2 | 5 | 4,10% | 4,10% |
| 3 | 22 | 18,03% | 22,13% |
| 4 | 28 | 22,95% | 45,08% |
| 5 | 22 | 18,03% | 63,11% |
| 6 | 13 | 10,66% | 73,77% |
| 7 | 12 | 9,84% | 83,61% |
| 8 | 12 | 9,84% | 93,44% |
| 9 | 8 | 6,56% | 100,00% |
| Total | 122 | 100,00% | 100,00% |

6.5.4 As situações nas quais o professor se utiliza do livro didático de marketing

Os dados para explorar um pouco melhor as situações nas quais o professor se utiliza do livro didático de marketing foram extraídos da quarta seção do questionário, denominada “Intensidade e situações de uso”. A Tabela 31 classifica, em ordem decrescente de importância, as principais situações informadas pelos professores.

Tabela 31 – Situações com maior frequência de uso do livro didático pelo professor

| Situação | Frequência |
|---|------------|
| Antes do início do curso, para elaborar o programa | 87,70% |
| Para indicar a matéria para a prova | 76,03% |
| Antes de cada aula, para planejá-las | 70,25% |
| Para fazer as provas/avaliações | 67,77% |
| Para indicar capítulos para leitura para a próxima aula | 67,21% |
| Para indicar ou discutir casos e exercícios em sala de aula | 59,66% |
| Para indicar questões/exercícios para os alunos | 50,41% |
| Durante as aulas, como roteiro e material de consulta | 35,54% |

Merece destaque o baixo uso do livro pelo professor na sala de aula. Assim, o docente emprega o livro para preparar a aula (ou o curso como um todo) e também para avaliar o que o aluno aprendeu, ou seja, antes e depois das aulas, mas o utiliza pouco *durante* as aulas.

Serão avaliados a seguir com mais profundidade os três itens com maior frequência de uso, todos acima de 70%, ou seja: o uso do livro (i) antes do início do curso, para elaboração do programa, (ii) para indicação da matéria para a prova e (iii) antes de cada aula, para seu planejamento.

6.5.4.1 O uso do livro para elaboração do programa

O principal uso do livro didático foi no período que antecede o início do curso, com 87,7% dos respondentes utilizando-o com o propósito de elaborar o programa da disciplina. Além disso, 71% deste total correspondeu a professores que declararam que o fazem *sempre*. A importância do uso do livro nessa fase pode ser compreendida também pelas exigências da instituição de ensino, que em geral pedem aos professores que entreguem antes do começo das aulas o plano da disciplina, além do nome do livro a ser adotado. Conforme visto,

coincidentalmente ou não, é nesta fase que se concentram os contatos dos representantes das editoras para propagandear os livros disponíveis para a área em que o professor atua.

Cruzamentos

Com base na primeira variável da Tabela 32, tem-se, por exemplo, que houve pouca diferença com relação à intensidade de uso do livro antes do início do curso para professores que se dedicam a apenas uma instituição de ensino superior com os que trabalham em várias (mais de uma). A quantidade dos docentes que se utilizam pouco do livro foi baixa em ambos os casos (respectivamente 12,5% e 12%), enquanto a grande maioria, em ambos os casos, declarou fazer uso constante do livro para planejar o curso: 87,5% dos professores que possuem dedicação exclusiva a uma instituição e 88% dos que trabalham em mais de uma.

Tabela 32 – O uso do livro para a elaboração do programa do curso

| <i>Variável</i> | <i>1*</i> | <i>2*</i> | χ^2 | <i>Teste</i> |
|--|-----------|-----------|----------|----------------------|
| N. de instituições nas quais o professor leciona (1 = uma, 2 = + de uma) | 87,50% | 88,00% | 0,007 | Não se rejeita H_0 |
| Controle da instituição (1 = pública, 2 = privada) | 82,10% | 89,4% | n.v. | n.v. |
| Tipo de instituição (1 = não é universidade, 2 = universidade) | 82,9% | 90,1% | 1,307 | Não se rejeita H_0 |
| Conceito no Provão (1 = A e B, 2 = restante) | 85,9% | 90,2% | 0,507 | Não se rejeita H_0 |
| Mestrado (1 = não possui, 2 = sim) | 92,6% | 86,3% | n.v. | n.v. |
| Doutorado (1 = não possui, 2 = sim) | 87,7% | 87,5% | n.v. | n.v. |
| Reconhecimento da instituição na qual estudou (1 = não, 2 = sim) | 95,2% | 87,1% | n.v. | n.v. |
| Experiência docente (1 = até 5 anos, 2 = mais de anos) | 86,4% | 93,8% | n.v. | n.v. |
| Autoria de livros (1 = não, 2 = sim) | 87,1% | 88,5% | n.v. | n.v. |
| Dedicação (1 = até 20 horas, 2 = mais de 20 horas) | 88,1% | 87,7% | 0,04 | Não se rejeita H_0 |

n.v – não é permitido o cálculo do qui-quadrado (número esperado de pelo menos uma das células foi menor que 5).

* porcentagem dos respondentes que usam intensamente o livro para tal propósito.

O menor valor encontrado (ainda assim, elevado) de utilização freqüente do livro foi o de 82,10% pelos professores de instituições públicas, enquanto o maior correspondeu a 95,2%, de professores que estudaram em instituições de ensino superior não reconhecidas pelo MEC.

Assim, o teste de qui-quadrado para os poucos casos válidos não mostrou associação relevante entre os dois fatores. Baseando-se nas variáveis citadas anteriormente, não se pode dizer, portanto, que haja de fato um comportamento distinto entre os professores dos grupos apresentados no que tange à utilização do livro antes do início do curso.

6.5.4.2 *O uso do livro para elaboração de provas*

Outra situação de uso intenso do livro didático pelo professor é a que envolve a indicação da matéria para as provas ou avaliações dos alunos, com 76,03% de todas as respostas. Assim, por mais que um professor não baseie suas aulas no livro, critique-o ou faça uso de outros tipos de materiais, os alunos ainda têm no livro a principal fonte de estudo para as provas. De acordo com o apontado pelos respondentes, mesmo para os que ministram aulas alternativas, com análise de casos, dinâmicas de grupos, seminários e outros tipos de estratégias menos convencionais, seja por exigência da instituição de ensino, por hábito ou mesmo por conveniência, o livro didático ainda é visto como um instrumento que proporciona ao estudante no final do período letivo um material estruturado e que o deixe com bibliografia comum às outras turmas e instituições de ensino superior. Um professor de uma universidade paulista de conceito A no Provão afirmou que, apesar de usar constantemente o livro para a elaboração de suas avaliações, a qualidade de seus casos, conclusões e questões deixa muito a desejar, limitando a criatividade e não estimulando o raciocínio tanto dos alunos como do próprio docente. Conquanto seu conteúdo seja insatisfatório, conforme sua classificação, o professor é obrigado a nele se basear, pois como os alunos estudam pelo livro para a prova, eles não aceitam questões que fujam do que lá está, argumentando que não constavam na bibliografia indicada.

Contudo, alguns respondentes parecem discordar da afirmação deste professor. Isto ocorre, pois apesar de 76,03% dos professores desta pesquisa usarem constantemente o livro para indicar a matéria para a prova, apenas 67,77% usam-no de forma freqüente para fazer as provas/avaliações. Adicionalmente, 36,36% afirmaram ainda que nunca ou muito raramente (quase nunca) fazem uso do livro para este propósito. Assim, há aqui um deslocamento do que o aluno usará para estudar para a avaliação e o que o professor, por sua vez, empregará para fazer esta mesma avaliação. A experiência, conhecimento e manuseio prévio da obra (como para preparar as aulas) podem ser alguns dos motivos que ajudariam a explicar este *gap*, mas necessitam de pesquisas mais aprofundadas para verificação.

Alguns professores apontaram que a necessidade de indicação do livro para as avaliações acentuou-se ainda mais com o advento do Exame Nacional de Cursos. Formas alternativas de ensino e bibliografias não correspondentes às do Provão são deixadas de lado, para não prejudicar a avaliação do aluno e, sobretudo, a da instituição.

Cruzamentos

A Tabela 33 apresenta como se divide o uso intenso do livro didático de marketing com o objetivo de elaborar as provas para as mesmas variáveis da Tabela 32.

Tabela 33 – O uso do livro para a para elaboração de provas

| <i>Variável</i> | <i>1*</i> | <i>2*</i> | χ^2 | <i>Teste</i> |
|--|-----------|-----------|----------|----------------------|
| N. de instituições nas quais o professor leciona (1 = uma, 2 = + de uma) | 76,1% | 76,00% | 0 | Não se rejeita H_0 |
| Controle da instituição (1 = pública, 2 = privada) | 85,70% | 73,1% | 1,874 | Não se rejeita H_0 |
| Tipo de instituição (1 = não é universidade, 2 = universidade) | 73,2% | 77,5% | 0,279 | Não se rejeita H_0 |
| Conceito no Provão (1 = A e B, 2 = restante) | 78,9% | 72,0% | 0,761 | Não se rejeita H_0 |
| Mestrado (1 = não possui, 2 = sim) | 77,8% | 75,5% | 0,058 | Não se rejeita H_0 |
| Doutorado (1 = não possui, 2 = sim) | 74,3% | 87,5% | n.v. | n.v. |
| Reconhecimento da instituição na qual estudou (1 = não, 2 = sim) | 47,6% | 81,2% | 1,33 | Não se rejeita H_0 |
| Experiência docente (1 = até 5 anos, 2 = mais de anos) | 77,0% | 71,9% | 9,989 | Rejeita-se H_0 |
| Autoria de livros (1 = não, 2 = sim) | 68,3% | 83,6% | 0,335 | Não se rejeita H_0 |
| Dedicação (1 = até 20 horas, 2 = mais de 20 horas) | 88,1% | 87,7% | 0,040 | Não se rejeita H_0 |

n.v – não é permitido o cálculo do qui-quadrado (número esperado de pelo menos uma das células foi menor que 5).

* porcentagem dos respondentes que usam *intensamente* o livro para tal propósito.

Os professores que se utilizaram menos do livro didático de marketing para a elaboração de provas foram os que estudaram em instituições não reconhecidas e os que não são autores (nunca escreveram um livro). Por outro lado, o maior uso se deu para os professores com dedicação parcial, com 88,1%.

A única variável que comprovou ter grande associação com o uso do livro para elaboração de provas foi a experiência do professor, ou seja, o número de anos de magistério.

6.5.4.3 O uso do livro para planejamento das aulas

Adicionalmente, outra situação freqüente de uso do livro pelo professor é para o planejamento das aulas, a fim, por exemplo, de indicar a leitura que o aluno terá de fazer em casa, os conceitos e exercícios que explorará, tirar dúvidas e relembrar-se do que será o tema de cada uma das sessões. Se 70% dos professores declararam consultar o livro sempre ou quase sempre antes de cada uma das suas aulas não há como negar, no caso da presente pesquisa, a influência que ele exerce no ensino e na aprendizagem dos alunos, indicando, mais uma vez, a presença e importância do livro didático nas instituições pesquisadas.

Cruzamentos

Tomando como base as mesmas variáveis apresentadas anteriormente, a Tabela 34 mostra como se dá sua divisão quanto ao uso intenso do livro didático de marketing com o objetivo de planejar as aulas a serem ministradas.

Tabela 34 – O uso do livro para o planejamento das aulas

| <i>Variável</i> | <i>1*</i> | <i>2*</i> | χ^2 | <i>Teste</i> |
|--|-----------|-----------|----------|----------------------|
| N. de instituições nas quais o professor leciona (1 = uma, 2 = + de uma) | 74,6% | 64,00% | 1,592 | Não se rejeita H_0 |
| Controle da instituição (1 = pública, 2 = privada) | 82,10% | 66,7% | 2,466 | Não se rejeita H_0 |
| Tipo de instituição (1 = não é universidade, 2 = universidade) | 73,2% | 68,8% | 0,253 | Não se rejeita H_0 |
| Conceito no Provão (1 = A e B, 2 = restante) | 65,7% | 76,5% | 1,633 | Não se rejeita H_0 |
| Mestrado (1 = não possui, 2 = sim) | 77,8% | 68,1% | 0,943 | Não se rejeita H_0 |
| Doutorado (1 = não possui, 2 = sim) | 69,5% | 75,0% | n.v. | n.v. |
| Reconhecimento da instituição na qual estudou (1 = não, 2 = sim) | 66,7% | 70,2% | 0,101 | Não se rejeita H_0 |
| Experiência docente (1 = até 5 anos, 2 = mais de anos) | 66,7% | 78,1% | 1,456 | Não se rejeita H_0 |
| Autoria de livros (1 = não, 2 = sim) | 76,3% | 48,0% | 7,587 | Rejeita-se H_0 |
| Dedicação (1 = até 20 horas, 2 = mais de 20 horas) | 64,3% | 72,2% | 0,785 | Não se rejeita H_0 |

n.v – não é permitido o cálculo do qui-quadrado (número esperado de pelo menos uma das células foi menor que 5).

* porcentagem dos respondentes que usam intensamente o livro para tal propósito.

Os professores que se utilizaram menos do livro didático de marketing para o planejamento se suas aulas corresponderam justamente aos que são autores de livros, seguidos dos docentes que lecionam em mais de uma instituição de ensino superior (64%). Em contrapartida, o maior uso, com 82,10%, ocorreu com os professores de instituições públicas. Contudo, o único fator que provou ter associação com o uso do livro para o planejamento das aulas foi o fato do professor ser autor.

6.5.4.4 Quantidade de situações de uso do livro didático

Apenas uma única situação de uso foi acrescentada à lista do questionário: em reuniões dos professores do departamento. Além disso, também é importante notar em quantas das situações apontadas na pesquisa o professor emprega frequentemente o livro. Conforme apresenta a Tabela 35, houve uma distribuição relativamente homogênea das respostas no que tange a este quesito, principalmente para o uso constante em mais de três situações.

Tabela 35 – Quantidade de situações nas quais o uso do livro pelo professor é frequente

| Número de situações de uso frequente | Ocorrências | Frequência | Frequência Acumulada |
|--------------------------------------|-------------|------------|----------------------|
| 0 | 5 | 4,10% | 4,10% |
| 1 | 4 | 3,28% | 7,38% |
| 2 | 4 | 3,28% | 10,66% |
| 3 | 14 | 11,48% | 22,13% |
| 4 | 18 | 14,75% | 36,89% |
| 5 | 21 | 17,21% | 54,10% |
| 6 | 18 | 14,75% | 68,85% |
| 7 | 18 | 14,75% | 83,61% |
| 8 | 20 | 16,39% | 100,00% |
| | 122 | 100% | 100% |

6.5.5 A intensidade de uso do livro didático pelo professor

A penúltima seção do questionário, “Intensidade e situações de uso”, também foi a responsável por prover informações acerca do nível de utilização do livro didático de

marketing pelo docente da área. A Figura 18 apresenta a distribuição de respostas quanto à intensidade de uso do livro.

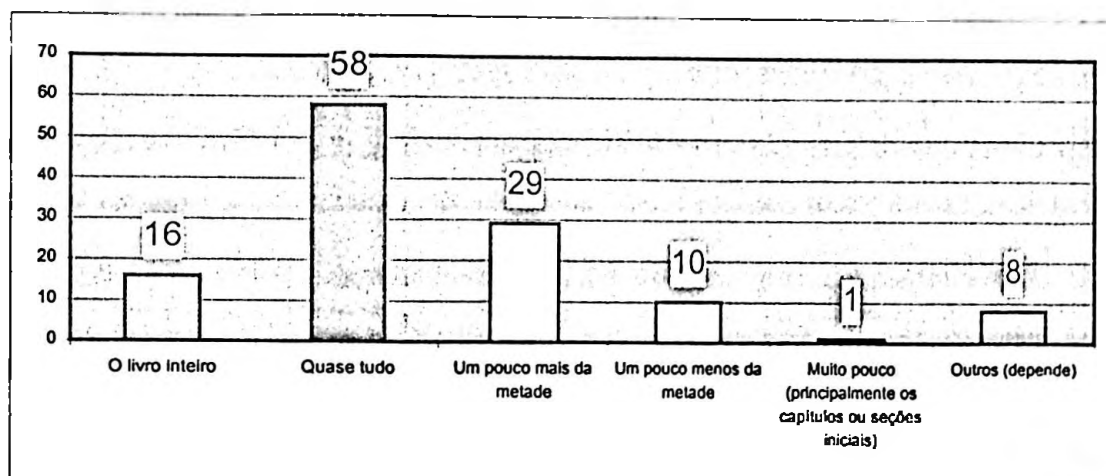


Figura 18 – Intensidade de uso do livro pelo professor

Assim, tem-se uma situação curiosa e um tanto contraditória. Apesar de tantas críticas que o livro didático recebe, apenas 15% empregam menos da metade do livro em seus cursos (apenas *um* professor declarou usar muito pouco o livro). Além disto, o maior intervalo (com 47,54% do total) correspondeu ao dos professores que declararam aproveitar praticamente o livro inteiro (quase tudo), sendo que 13,1% dos respondentes se encaixaram na categoria dos que utilizam o livro todo.

Vários professores apontaram que a intensidade de uso do livro varia muito com a situação. O quanto o docente se utiliza do livro depende, na opinião dos respondentes, por exemplo (i) da ementa do curso; (ii) se é o único livro adotado ou se está sendo utilizado em conjunto com outros; (iii) da disciplina — uma professora de uma universidade de conceito C no Provão, do interior de São Paulo, chegou a declarar que “em disciplinas introdutórias (como Marketing Básico) um livro simples e relativamente compacto, como o escrito por Alexandre Las Casas, é usado praticamente inteiro” —; (iv) do tamanho do livro; (v) da carga horária e (vi) para quem o livro se destina — em cursos para Administração, principalmente de pós-graduação, eles afirmaram conseguir utilizar com muito mais profundidade o livro.

Um professor exemplificou que, mesmo em cursos de Administração, quando a ênfase do aluno é outras que não marketing (como Finanças) apenas alguns capítulos do Kotler são dados; de outro lado, no caso da especialização em Marketing, este mesmo livro é coberto de ponta a ponta, pois se dispõe de três semestres para que todos os capítulos sejam dados. Uma outra professora, de uma faculdade de conceito A no Provão em São Paulo, acrescentou ainda que:

Com relação a se no meu curso eu costumo utilizar o livro todo ou se eu sigo tudo o que está no livro, eu não uso nem uma coisa nem outra. Não chego ao final dos capítulos porque o tempo para o fim do curso é curto e também não sigo tudo o que está no livro: eu não passo coisas que não interessam para os alunos e, geralmente, completo com conceitos de outros livros. [...]

6.5.6 A opinião e atitude do professor acerca do livro didático de marketing

A opinião e atitude do professor acerca do livro didático de marketing puderam ser exploradas por meio da última seção do questionário, denominada “Opinião acerca de variáveis importantes do ambiente do livro didático de marketing”.

Em geral, os professores respondentes transmitiram uma visão consideravelmente negativa quanto à relação do aluno com o livro didático de marketing. Pelas respostas apontadas, pode-se depreender que, para os docentes que participaram da pesquisa, a situação econômica e cultural do aluno prejudica seu interesse pelo texto e o aproveitamento que faz do livro, além de não incentivar ou mesmo possibilitar seu estudo ou sua simples leitura.

No que tange à leitura, houve praticamente um consenso de que ela não faz parte da vida dos estudantes de marketing. Ou seja, a maioria dos professores (52%) concordou *plenamente* que os alunos de fato não possuem este hábito, que simplesmente não estão acostumados a ler, seja dentro ou fora da escola, livros didáticos ou do interesse particular dos alunos.

Os números, entretanto, ficam ainda mais assustadores, chegando-se a quase 80% do total, se somados aos dos professores que concordaram *muito* com a falta de costume de ler dos estudantes brasileiros. Tem-se, assim, um panorama preocupante: como o livro didático pode ter suas funções exercidas de forma a se constituir num real instrumento de ensino-aprendizagem se quatro quintos dos professores respondentes reconheceram que seus alunos não estão acostumados a ler?

Tal afirmação tem sido comprovada por diversas pesquisas nacionais, tal como mostrado por algumas delas citadas neste trabalho (Seção 2.2, página 41). A Tabela 36 apresenta os dados informados pelos próprios alunos de Administração no Provão de 2002. Tem-se, assim, que quase 67% dos estudantes universitários brasileiros de Administração declaram ter lido durante sua graduação de nenhum (0) até no máximo três livros por ano¹¹⁷.

¹¹⁷ Deve-se atentar para o fato de que esta informação foi dada pelo próprio aluno sem averiguação posterior, além de estar baseada em sua memória sobre o curso todo, sobre livros que leu anos atrás.

Tabela 36 – Livros lidos durante o curso de graduação em média por ano, excetuando-se os escolares

| <i>Livros lidos por ano (não didáticos)</i> | 6 ou mais | 4 a 5 | 2 a 3 | 1 | 0 |
|---|-----------|--------|-------|--------|-------|
| BRASIL | 14,75% | 18,03% | 43,26 | 17,24% | 6,49% |
| Centro-Oeste | 17,22% | 20,96% | 42,31 | 13,95% | 5,16% |
| Nordeste | 16,59% | 20,35% | 42,89 | 15,35% | 4,55% |
| Norte | 18,97% | 17,94% | 43,31 | 15,07% | 4,34% |
| Sudeste | 13,59% | 17,23% | 43,63 | 18,00% | 7,34% |
| Sul | 15,92% | 18,25% | 42,64 | 17,4% | 5,6% |

Fonte: MEC, Exame Nacional do Curso de Administração, 2002. Disponível em: <<http://web.inep.gov.br/enc/resultados/resposta.action?curso=1&perg=32&tipo=3>>. Acesso em: 05 jul. 2003>.

Há vários outros dados que indicam essa falta de hábito de ler pelo povo brasileiro em geral. Conforme visto, o índice de leitura no Brasil é de 2,3 livros por pessoa (nos Estados Unidos e em alguns países europeus, esse índice é seis ou até dez vezes superior). Além disso, uma pesquisa denominada Retrato da Leitura no Brasil, organizada por diversas entidades do livro, apresentou números ainda mais estarecedores: anualmente, são comprados apenas 1,21 livros por adulto alfabetizado no Brasil. Assim, não é apenas o livro didático de marketing que não se mostra interessante aos alunos: é o livro didático e, o que é pior, o *livro em geral*. Excluindo-se o livro didático da contagem acima os números de leitura conseguem ser ainda mais baixos, caindo para 0,66. Isto se justifica pela "obrigatoriedade" de leitura (de livros didáticos e paradidáticos) e de compra (pelos alunos, pais ou governo) para cada uma das disciplinas que o estudante irá cursar¹¹⁸.

A quase unanimidade em torno desta questão torna-se ainda mais clara se vista pelo lado oposto: somente um professor discordou totalmente do fato dos estudantes não terem o hábito de ler, sendo que se somados aos que discordaram pouco, este percentual foi de apenas 3,31%.

No que tange às duas primeiras afirmações, de que "o problema não está só no livro, mas também no baixo nível dos alunos" e "os alunos não têm interesse em ler o livro didático (estudar)", os resultados foram ambos bem parecidos, exprimindo a concordância dos professores, mas num grau bem mais baixo do que o com relação à falta de hábito de leitura

¹¹⁸ No ensino médio e fundamental, o aluno é obrigado a ter o livro, pois deve levá-lo para a escola e usá-lo de fato em sala, com muitos professores não aceitando que eles assistam à aula se não estiverem com o texto. No ensino superior, tal imposição é mais rara de ser encontrada, havendo mais liberdade para o aluno, que pode decidir se quer consultar outras fontes, estudar por resumos, usar a biblioteca e até mesmo xerocar o livro...

dos alunos. Assim, 43,44% dos professores concordaram muito ou totalmente que a baixa formação dos alunos afeta o resultado esperado do livro didático. Eles refletem o conceito de que o livro didático não pode ser responsabilizado por todas as mazelas a ele atribuídas e que só pode ser analisado se seu contexto também for levado em consideração. Contudo, 38,5% declaram concordar pouco com esta afirmação, enquanto 18% dos respondentes discordaram dela.

A falta de interesse dos alunos, principalmente em ler ou estudar o livro didático, teve concordância um pouco maior: 45,9% dos respondentes. Pode-se perceber que os professores pesquisados separaram claramente o *hábito* de leitura do *interesse* pela leitura (sobretudo do livro didático). Enquanto mais de 52% concordaram totalmente com a não existência do costume de ler, apenas 12,3% foram completamente de acordo com o não interesse dos alunos. O motivo dessa menor ênfase no interesse foi explorado pelo próprio questionário, conforme mostrado mais adiante, além de espontaneamente comentado por alguns respondentes, que explicaram que quando estimulados os alunos apresentam sim interesse pelo livro e pela disciplina em geral.

O baixo poder aquisitivo dos alunos, prejudicando a aquisição do livro didático, também foi alvo de grande concordância dos respondentes, com 54,55% do total. Tal aspecto já foi explorado no presente trabalho, além de ser assunto corrente na mídia, que freqüentemente apresenta diversos dados comprobatórios para tal, como a inadimplência nas instituições de ensino superior (segundo as próprias instituições particulares, apenas 30% dos alunos pagam a mensalidade em dia), o grau de desemprego, o aumento dos preços (aqui incluídos os dos próprios livros e o das mensalidades). Conforme também já visto, pesquisa da CBL, SNEL, Abrelivros e Bracelpa trouxe entre os principais bloqueios para maior aquisição de livros, além do preço de capa (apontado por 34% dos pesquisados), a falta de dinheiro (23%). Como, em geral, há um acúmulo de livros a serem comprados juntos no início do período letivo (para as diversas disciplinas que o estudante irá cursar), pode-se entender o peso do preço do livro para o (muitas vezes, já baixo) orçamento do aluno.

No que concerne ao tempo disponível para os alunos estudarem e à necessidade de usar notas e reprovações como instrumento para que eles leiam o livro, a distribuição das respostas foi bem mais homogênea, não se concentrando em nenhum dos extremos. Isto talvez se deva à polêmica embutida nestes temas e também, principalmente no caso da primeira afirmativa, ao fato de serem frases positivas intercaladas em outras com contexto de negação. Os respondentes demonstraram, assim, pouca concordância com ambas, respectivamente 39,84% e 38,52%.

Contudo, no que tange a forçar o aluno a ler por meio de instrumentos de pressão, como o são as notas e provas, o grau de discordância não pode ser deixado de lado: 22,13% foram completamente contra essa prática (ao todo, 35,25% discordaram muito ou totalmente dessa “forma de coação”). Conforme já exposto, a grande dispersão de respostas quanto a este tema fez com que ainda 26,26% dos docentes fossem favoráveis à possibilidade de usar os meios dos quais dispõem, sejam estas notas, trabalhos, provas, recuperações ou mesmo reprovações para favorecer o contato do aluno com o livro.

Para resolver esta questão, pode-se fazer uso da análise de uma pergunta semelhante, mas inserida na perspectiva do professor: 78,33% dos respondentes concordaram muito ou totalmente que "motivar o aluno é mais importante do que o pressionar com notas para ele usar o livro". As diferenças de respostas entre as perguntas na perspectiva dos alunos e a dos professores sugerem um pouco do embate que há entre os conceitos pedagógicos e valores docentes e o que acaba ocorrendo (ou eles se vêem praticamente obrigados a) em sala de aula para que o aluno de fato leia o livro, para vencer as barreiras da sua realidade e fazer, mesmo de que modo forçoso, com que o aluno estude.

Assim, procurou-se explorar também a opinião dos professores sobre sua própria classe, sobre como eles se vêem com relação ao livro didático de marketing. Todavia, nas questões mais polêmicas, que diziam respeito a falhas do corpo docente ou a maneira pela qual eles utilizam os livros, houve pouca concordância com as afirmativas propostas. Portanto, no que se refere ao problema não estar só nos livros mas também na má formação dos professores brasileiros, aos professores não valorizarem suficientemente o livro didático e ao docente não saber utilizar os recursos de um bom livro didático, os respondentes tenderam a concordar pouco com essas declarações (respectivamente, 40%, 34,71% e 43,8%).

Houve um pouco mais de consenso no que tange à necessidade de estímulo pelos professores. Do total de respondentes, 56,3% concordaram muito ou totalmente que, na verdade, se o professor souber estimular o uso do livro didático, o aluno comprará e utilizará esse livro. A pesquisa levada a cabo pela CBL e outras instituições mostraram que outra importante barreira apontada pelos leitores foi justamente a falta de estimulação (31%). Seguindo nessa mesma linha, os professores mais uma vez reconheceram seu importante papel no que concerne ao livro didático. Como já mostrado, impressionantes 78,33% concordaram muito ou totalmente que motivar o aluno é mais importante do que o pressionar com notas para ele usar o livro.

Os professores também se dividiram bem entre as cinco opções possíveis ao analisar a relação da desvalorização da carreira docente com a seleção do livro didático. Enquanto

42,02% discordaram totalmente ou em grande medida que a falta de atenção com a carreira docente e o pouco tempo que dispõem prejudicam a escolha de um bom livro didático, outros 35,29% tiveram opinião oposta, concordando com o fato.

No que concerne à instituição de ensino, os professores dividiram-se de forma similar sobre a questão da instituição valorizar ou não o processo de escolha do livro (e sua leitura) e do ambiente universitário brasileiro estimular ou não a leitura do livro didático. Assim, enquanto 35,3% concordaram em grande parte ou totalmente que a instituição não dá o devido valor ao processo para decidir que livro será adotado e sua avaliação pelo professor, uma parcela semelhante de respondentes, embora um pouco maior (37,81%), discordou com igual força desta constatação. A relação de opiniões quanto ao ambiente universitário e livro didático foi ainda mais equilibrada: 31,62% concordaram fortemente que o ambiente universitário brasileiro não estimula a leitura do livro didático, enquanto 32,48% foram contra essa afirmação.

Contudo, houve grande discordância, contrariamente ao que a literatura da área costuma sugerir, no que tange às influências políticas. Do total, 76,67% dos professores foram muito ou totalmente opostos à idéia de que o livro didático seja escolhido por meio de um processo político, no qual o coordenador tem grande influência.

Os professores também não pareceram querer jogar toda a culpa dos problemas do livro didático nas editoras, talvez dando mais uma evidência de que seu amplo contexto deve ser levado em consideração. Assim, 40,17% deles foram muito ou totalmente contra a sugestão de que as casas editoriais não investissem na melhoria do livro didático, sobretudo por seu interesse ser puramente comercial (apenas vendas, sem se preocupar com a qualidade). Uma outra parte dos respondentes (28,69%), todavia, atribuiu sim essa importante responsabilidade às editoras, concordando muito ou totalmente com o fato de que elas poderiam investir mais no livro didático e não pensar apenas no seu caixa. A Tabela 37 resume os dados mostrados anteriormente, apresentando, para todos os aspectos pesquisados, o grau de concordância atribuído pelos professores.

Tabela 37 – Opinião dos professores acerca de aspectos selecionados relacionados ao livro didático

| <i>Stakeholders e variáveis importantes do ambiente</i> <i>do livro didático de marketing</i> | <i>Grau de Concordância</i> | | | | Total |
|--|-----------------------------|-------|----------|--------|--------|
| | Nada | Pouco | Moderado | Muito | |
| ALUNOS | | | | | |
| O problema não está só no livro, mas também no baixo nível dos alunos | 9,84% | 8,20% | 38,52% | 28,69% | 14,75% |

| | | | | | |
|--|--------|--------|--------|--------|--------|
| Os alunos não têm interesse em ler o livro didático (estudar) | 6,56% | 12,30% | 35,25% | 33,61% | 12,30% |
| Os alunos têm tempo para estudar | 4,92% | 23,77% | 39,34% | 22,13% | 9,84% |
| Os alunos não têm dinheiro para comprar o livro | 5,79% | 11,57% | 28,10% | 33,06% | 21,49% |
| Na verdade, os alunos não têm o hábito de leitura | 0,83% | 3,31% | 16,53% | 27,27% | 52,07% |
| Preciso usar as notas e reprovações como instrumento p/ os alunos lerem o livro | 22,13% | 13,11% | 38,52% | 12,30% | 13,93% |
| PROFESSORES | | | | | |
| O problema não está só nos livros mas também na má-formação dos professores brasileiros | 7,50% | 18,33% | 40,00% | 28,33% | 5,83% |
| Os professores não valorizam suficientemente o livro didático | 12,40% | 24,79% | 34,71% | 23,97% | 4,13% |
| O professor não sabe utilizar os recursos de um bom livro didático | 6,61% | 19,83% | 43,80% | 24,79% | 4,96% |
| Na verdade, se o professor souber estimular o uso do livro didático, o aluno comprará e utilizará esse livro. | 2,52% | 11,76% | 29,41% | 33,61% | 22,69% |
| Motivar o aluno é mais importante do que pressioná-lo com notas para ele usar o livro. | 0,83% | 1,67% | 19,17% | 35,83% | 42,50% |
| A desvalorização da carreira de professor e o pouco tempo que dispõem prejudicam a escolha de um bom livro didático. | 23,53% | 18,49% | 22,69% | 23,53% | 11,76% |
| INSTITUIÇÃO DE ENSINO | | | | | |
| A instituição não valoriza o processo de escolha do livro nem sua leitura. | 16,81% | 21,01% | 26,89% | 22,69% | 12,61% |
| O livro didático é escolhido por meio de um processo político, no qual o coordenador tem grande influência. | 49,17% | 27,50% | 15,00% | 5,00% | 3,33% |
| O ambiente universitário brasileiro não estimula a leitura do livro didático. | 9,40% | 23,08% | 35,90% | 17,09% | 14,53% |
| EDITORAS | | | | | |
| As editoras não investem na melhoria do livro didático (visão puramente comercial). | 12,30% | 27,87% | 31,15% | 19,67% | 9,02% |

CAPÍTULO 7: CONSIDERAÇÕES FINAIS

7.1 Conclusões

Este trabalho versou sobre o livro didático como instrumento fundamental para o aprimoramento da relação ensino-aprendizagem. Restringindo-se ao âmbito da área de marketing, pôde-se, por meio de uma pesquisa por e-mail, entender um pouco mais da perspectiva do professor: importante *stakeholder* responsável por avaliar, escolher e indicar o livro, usando-o em conjunto com o aluno e guiando seu estudo.

Temática desvalorizada na academia, muitas vezes em função de tecnologias tidas como “mais modernas”, o livro didático é a forma de leitura mais comum (muitas vezes, a única) do aluno brasileiro e a obra mais vendida no Brasil, correspondendo a mais da metade do mercado editorial do país. Esta participação poderia ser ainda muito maior se não fosse pela inescrupulosa quantidade de cópias que são feitas nas universidades brasileiras. Uma pesquisa da CBL (2003) na cidade de São Paulo em instituições de ensino superior de Administração mostrou que 99% dos alunos já haviam recorrido à prática da cópia. Além disso, 75% admitiram tirar cópia da cópia e 8% de um livro integral (em algumas faculdades, esse índice foi superior a um quinto dos alunos) – o que corresponde a 3,68 livros inteiros copiados anualmente por aluno. A estimativa foi de que para cada livro lido, apenas um terço seja de fato comprado.

Em que pese a carência de estudos na área, escassez esta que no Brasil na área de Marketing não é privilégio da época recente, o papel do livro didático na educação é de extrema importância tanto para os professores como para os alunos, sendo ainda hoje um dos protagonistas das situações de ensino e aprendizagem. O presente estudo também corroborou o papel divulgado para o livro didático na literatura nacional e estrangeira, na qual se destacam os dados recentes de diversas pesquisas nacionais de entidades educacionais ou relacionadas ao livro (como MEC e CBL): o de que o livro didático é o principal material didático utilizado tanto no Brasil como no exterior. Ou seja, mais de cinco sextos dos professores respondentes declararam usar mais da metade do livro em seus cursos — sendo que houve apenas um caso de relato de que ele era muito pouco utilizado em sala de aula. Assim, apesar de seus inúmeros concorrentes, diretos (como a cópia ilegal e as apostilas) ou indiretos (como Internet, revistas, publicações acadêmicas, CDs, softwares), o livro didático

ainda se apresentou como um protagonista de fôlego para o ensino e aprendizagem de marketing.

Este trabalho pôde mostrar como são diversas e fundamentais as situações de grande uso do livro pelo professor para o ensino da disciplina, sobretudo para preparar o programa, antes do início do curso, para indicar a matéria que será cobrada nas avaliações e para que o professor possa elaborar suas aulas. Desse modo, à parte das funções didáticas desempenhadas pelo livro didático discutidas no presente trabalho, ele também pode ser visto como uma importante base para o planejamento do professor (do curso como um todo e de cada aula que o compõe), além da fonte e roteiro de estudo dos alunos.

Conquanto o cenário do livro de marketing tenha sido dominado por poucos títulos, com destaque para os traduzidos dos Estados Unidos, percebe-se uma evolução recente na área, com grande número de lançamentos nos últimos tempos, inovações (como busca de interatividade, aplicação de novos conceitos pedagógicos, uso da Internet e oferecimento de materiais de apoio aos alunos e professores) e acirramento da competição na área (vinda de editoras estrangeiras para atuar no Brasil, divulgação, participação ou realização de eventos etc.).

Por meio da análise dos livros lançados no Brasil e no exterior, pode-se verificar ainda que, em vez das outras mídias roubarem o espaço do livro didático, elas foram utilizadas para completá-lo e enriquecê-lo. Que em vez de crescer a distância entre elas, o que houve foi a *convergência*. Criticado por ser “unimídia”, o livro passou a não se restringir mais ao seu meio físico. Atualmente ele é concebido como um pacote que a partir do livro em si, integra diversas outras mídias, como Internet, CD, disquetes, fitas de vídeo, manuais etc. Por meio da Internet, por exemplo, o livro consegue se tornar mais dinâmico e abrangente, proporcionando aos alunos e professores recursos que, por critérios econômicos, de mídia, foco ou mesmo de espaço, não caberiam no papel. Muitos livros hoje têm em seu composto de produto a disponibilização de um *site* exclusivo, voltado para aprofundamentos, atualizações, correções, além dos tradicionais manuais do professor, *slides* ou transparências, casos e exercícios extras e respostas.

Sendo o professor o agente que avalia e escolhe o livro a ser usado por seus alunos, também é importante entender de onde ele retira as informações para tal, ou mais especificamente como toma conhecimento acerca dos livros didáticos a serem adotados. Os meio eleitos como mais freqüentes na presente pesquisa foram os catálogos das editoras, as visitas dos docentes às livrarias e o recebimento de exemplares de cortesia das editoras. Nota-se, assim, que, excetuando-se as visitas às livrarias, as editoras têm um papel fundamental em

como se dá o contato livro-professor e ainda sobre o tipo de informação ou impressão inicial que os docentes terão sobre os livros didáticos. Uma editora que domine as técnicas de marketing ou que as pratique de forma mais agressiva — por exemplo, com uma política ampla de doação de livros e de envio de materiais promocionais para os professores — pode fazer com que seus livros tenham um melhor posicionamento com os professores desta pesquisa.

Adicionalmente, *slides* de PowerPoint (de própria autoria), transparências e estudos de caso (pesquisados e do próprio livro) estiveram entre os principais recursos empregados pelos professores da pesquisa em paralelo ao livro didático. Vastamente disseminados na área de marketing, os *slides* e as transparências, os mais usados de todos, configuram-se em roteiros — baseados em maior ou menor medida no livro didático — de aulas, em guias que trazem as diversas etapas pelas quais o professor passará em sala, da mesma forma que o livro didático também é apontado como um roteiro para o estudo da disciplina. O fato de a presente pesquisa mostrar a preferência docente pelos *slides* de própria autoria poderia indicar o desejo do professor de personalizar seu material de ensino — e uma rejeição a soluções “pasteurizadas” (em massa) ou prontas. Contudo, como ainda são relativamente poucas as editoras que oferecem tal material agregado a seus livros, este tipo de conclusão não é possível para a situação em questão.

A grande importância que os casos receberam no presente trabalho também ajuda a ilustrar a atenção que a aplicação dos conceitos recebe na área de marketing. Os professores respondentes mostraram claramente que na área de marketing há uma considerável valorização da prática da disciplina, efetuada por meio de exemplos reais e consistentes com a realidade do aluno brasileiro. Assim, presenciou-se uma nítida insatisfação com a predominância de casos “alienígenas”, ou seja, não condizentes com o que o estudante brasileiro vivencia (sobretudo por serem voltados para o contexto norte-americano). Outra solicitação importante, ressaltada pela pesquisa, foi a necessidade de maior atenção para casos que reflitam as pequenas empresas — cada vez mais fundamental para a inserção no mercado de trabalho dos alunos formados em Administração.

Na presente pesquisa, aspectos de marketing ou comercial foram pesquisados conjuntamente com os aspectos pedagógicos, refletindo a múltipla natureza do livro. Livro este que é ao mesmo tempo bem cultural, que promove o aprendizado de seus leitores, e bem comercial, que é transacionável e deve dar lucro, remunerando os diversos agentes envolvidos e possibilitando o investimento em novos produtos. Esta natureza é, todavia, ainda mais complexa, sobretudo pela grande quantidade de *stakeholders* envolvidos, todos exercendo

papel fundamental na cadeia. Desse modo, autores (e editores), por exemplo, têm de ter em mente que, de um lado, seus livros não são apenas para os alunos e que, de outro, não devem visar apenas poder agradar o professor e conseguir a indicação da obra. O livro deve, de formas diversas, servir ao mesmo tempo professor e aluno, integrando suas expectativas e vivências.

Este estudo, contudo, focou-se apenas no professor. Conquanto seja o docente o alvo preferencial da abordagem das editoras, são os alunos que usam e compram o livro. Mostrou-se aqui como, quando e o quanto os professores pesquisados utilizam o livro, mas fica a lacuna de como, quando e o quanto os *alunos* o usam. Entretanto, este não foi o único hiato deixado por este trabalho. A Seção 7.4 foi dedicada apenas a levantar outros campos como este, sugerindo formas para preencher estes espaços e aprofundar ou comprovar os conceitos e *insights* aqui discutidos.

Pôde-se ter contato também com as conseqüências, muitas vezes nefastas, da falta de incentivo e de valorização da academia para que os professores escrevam livros didáticos, da escassez de docentes dispostos a se dedicar à difícil e muitas vezes não recompensada jornada autoral, das editoras em investirem (e se arriscarem) no livro nacional, dos alunos em exigir livros melhores e mais adequados à sua realidade... Assim, por muito tempo, os livros de marketing adotados no Brasil eram traduções (literais) de produtos elaborados para as necessidades dos alunos norte-americanos. É preciso ainda prover diversidade de conteúdo, abordagens e, sobretudo, de escolha, evitando a pausterização do ensino de marketing e estimulando a constante discussão na área. Eram poucos os professores (e editoras) que se aventuravam a questionar esse reinado e ousar criar um livro nacional de qualidade na área de marketing, assim como existem em diversas outras do campo de Administração.

Vivendo numa cultura em que difusão da informação se dá principalmente por meio da *leitura*, ou seja, em que a criação e a disseminação de conhecimento são baseadas na tecnologia de informação literata ou escrita (ONG, 1982 apud HERSHEY, 2001), pode-se compreender o amplo papel a ser desempenhado pelo livro didático, não só de marketing como de qualquer área do conhecimento. Seu estudo, a luta por seu aprimoramento, a conscientização dos envolvidos não são apenas fruto de retórica. São uma forma de contribuir para a competitividade dos futuros profissionais brasileiros, de formar cidadãos mais críticos, de colaborar para a relação ensino-aprendizagem, de ensinar a aprender, de aprender a ensinar, de aprender a aprender...

7.2 Limitações do trabalho

Muitas das limitações desta pesquisa já foram exploradas ao longo dos capítulos anteriores. Resumindo as mais importantes, deve-se ressaltar a grande dependência de estudos estrangeiros, principalmente norte-americanos, que, portanto, não espelham a realidade brasileira. Os trabalhos brasileiros encontrados, todavia, refletem o contexto nacional, mas não o do estudante de marketing (ou Administração), por serem voltados para áreas distintas (em geral, ensino médio).

Também se deve enfatizar que a grande extensão do questionário somada à exigüidade de tempo e recursos além do uso do e-mail como ferramenta de pesquisa — em que pesem a falta de um histórico consistente sobre a ferramenta e diversas outras desvantagens já descritas — também limitaram o número de respondentes e os dados disponíveis. Assim, os resultados e análises tecidos no capítulo anterior são aplicáveis apenas para a própria base de respondentes, não podendo ser generalizados para todo o universo.

7.3 Contribuição

Como uma das mais importantes contribuições deste trabalho, pode-se considerar o fato de trazer a tona um assunto tão esquecido na área de Marketing e da Administração como um todo: o *livro didático*. Conquanto seja um trabalho exploratório, longe de ser conclusivo, ele pôde abordar, ou pelo menos referenciar, muitas das mais importantes pesquisas levadas a cabo no Brasil e no exterior, para o ensino superior ou para o médio, para a área de Marketing ou do curso de Administração assim como Contabilidade e Economia. Segundo Tukey (1977, p. 3), é este justamente um dos pilares da análise exploratória: sinalizar aspectos que podem ser alvo de estudos mais aprofundados, detalhados ou conclusivos.

Desse modo, interessados em desenvolver trabalhos na área ou simplesmente conhecer mais sobre o tema podem ter no presente estudo um instrumento de orientação sobre onde encontrar a escassa literatura disponível sobre os diversos assuntos relacionados ao livro didático. Conseguiu-se reunir algumas discussões atuais e importantes do ponto de vista educacional, como sobre o futuro (ou fim como alguns chegaram a proclamar) do livro como se conhece hoje, os benefícios e limitações de seu uso, os *stakeholders* envolvidos, a evolução dos livros, o processo de seleção e os atributos relacionados ao ensino e aprendizagem da disciplina.

Outra contribuição buscada pelo presente trabalho foi a de proporcionar um pouco mais de integração entre a área de Administração (no campo específico do marketing) com a de Educação. Apesar da incomensurável importância do campo pedagógico para a Administração, ele nem sempre recebe a merecida atenção nos cursos (tanto os de graduação como mesmo os de pós) ou nos trabalhos acadêmicos. Conforme já apontada, esta integração também pode ser considerada insuficiente no que diz respeito à temática do livro didático (campo que em geral também pertence e é comumente estudado nas faculdades de Educação/Pedagogia) e a área de marketing. Assim, o trabalho procurou trazer para o campo do marketing, adaptando-os quando necessário, conceitos desenvolvidos para o livro didático em outras áreas.

No levantamento bibliográfico efetuado pela pesquisadora, contudo, não se encontrou um outro trabalho na área de marketing no Brasil com propósito similar. Na pesquisa de campo, pôde-se proporcionar alguns *insights*, ainda que específicos aos respondentes da pesquisa, sobre o que o professor utiliza como material didático de marketing, como ele toma conhecimento acerca do livro didático de marketing, de que forma, em que situações e com que intensidade ele faz uso desse livro, além de algumas opiniões e atitudes do professor acerca do livro didático de marketing. Reconhecendo-se mais uma vez as características exploratórias deste estudo, ele procurou, todavia, dar sua pequena parcela de contribuição para o entendimento do que pode ser importante para a melhoria da relação ensino-aprendizagem de um livro didático, ajudando que pesquisas futuras possam ir mais a fundo nestes assuntos (fazendo crescer o corpo da literatura na área), como explorado na próxima seção.

7.4 Sugestão para trabalhos futuros

Há vários estudos futuros que este trabalho pode servir de base. Como se tratou de uma pesquisa exploratória, é este justamente um de seus mais importantes propósitos, que possa colaborar com novos trabalhos na área, que seja um primeiro passo, embora pequeno, em direção aos interessados nos diversos aspectos dos livros didáticos, sobretudo no campo do Marketing ou da Administração:

1. *Stakeholders* envolvidos: por diversos motivos (como falta de tempo, recursos e disponibilidade dos envolvidos), este trabalho focou-se apenas no ponto de vista do professor. Pesquisar os outros agentes que atuam neste mercado traria uma visão

muito mais ampla e com perspectivas diversas, como a dos editores e/ou profissionais de marketing das editoras (entender como escolhem o livro, as decisões envolvidas em todo o processo editorial, sua real influência sobre o produto final), dos autores (compreender como escrevem, o que priorizam, o que têm em mente, as escolhas feitas), os alunos (o que pensam do livro, como o utilizam, qual sua avaliação como usuário final), os livreiros e outros distribuidores (sua opinião sobre o que faz um livro ser mais bem-sucedido do que outro, quais as relações envolvidas na cadeia). Há ainda vários outros profissionais que podem trazer *insights* importantes sobre o tema, como os coordenadores de curso (sua influência no processo e visão do livro e dos envolvidos) e membros do MEC (o que consideram um bom livro, como avaliam a qualidade do material), pesquisadores da área de marketing (entender a evolução do marketing), de didática (o que é importante que o livro contemple para facilitar a aprendizagem) e de importantes associações da área (quais as discussões atuais, como vêem o livro hoje, que assuntos são deixados de lado, qual a bibliografia e ementa recomendada).

2. Inteligibilidade: analisar por meio de técnicas de inteligibilidade os livros mais adotados nas universidades brasileiras. Conforme mostrado neste trabalho, há diversas fórmulas para o exame de como se dá o entendimento do texto pelo leitor, técnicas estas que podem ajudar a descobrir o quanto de fato isto influencia a aprendizagem e é levado em consideração nos livros utilizados pelos alunos brasileiros. Conquanto se possa encontrar farta literatura, apesar de não tão recente, sobre o tema no exterior e mesmo no Brasil, não há nenhum estudo voltado para a inteligibilidade dos textos de marketing em português.

3. Comparação de livros disponíveis: não se ater apenas à inteligibilidade, mas, com base nos diversos atributos apontados na presente pesquisa (como de conteúdo, projeto, recursos, aspecto gráfico, marketing etc.), identificar como eles são aplicados nos livros adotados nas universidades brasileiras. Isto também pode ser feito por meio da comparação dos *livros* nacionais de marketing com os de outras áreas ou países (como Estados Unidos e nações da América Latina ou Europa). A exploração destes aspectos pode ser ainda apoiada por entrevistas com editoras, autores e professores, a fim de trazer um panorama mais abrangente da situação.

4. Processo de escolha: compreender como os professores escolhem os livros que adotarão, por que certos textos são selecionados em detrimento dos outros. Este trabalho focou-se basicamente no aspecto de como certos atributos poderiam

contribuir para a melhoria da relação ensino-aprendizagem e não na ampla decisão de adoção do professor. Contudo, os atributos e, de forma mais compacta, seus agrupamentos (obtidos por meio da análise fatorial) podem colaborar no desenvolvimento de pesquisas futuras desta natureza.

5. Uso do livro: estudar mais a fundo, tanto por metodologias qualitativas como quantitativas, o modo como professores e alunos fazem uso do livro didático. Verificar de fato como se dá sua utilização em cada uma das situações apontadas neste trabalho, sua intensidade, vantagens e limitações.

6. Abrangência: aumentar o campo do presente trabalho, explodindo-o para outras áreas e/ou cursos. A delimitação ao campo de marketing correspondeu, inclusive, a um dos pontos fracos deste estudo, por estar na mão de poucos autores (sendo que um deles em proporções gigantescas) e pela grande influência do exterior (existência de poucos autores locais com vendas expressivas).

7. Prosseguimento aos estudos: dar continuidade à pesquisa atual, revisando-a, atualizando-a e complementando-a. Isto pode ser feito não apenas buscando uma taxa de retorno significativa do universo de professores da área como também de sua delimitação: por exemplo, todos os professores do Estado de São Paulo, professores de instituições de ensino superior de conceito A e B de todo o Brasil etc. Conforme já apontado, pode-se também usar de comparação de dados (primários, caso possível) do Brasil com o de professores, autores, alunos ou editoras de outros países (como da América Latina, Estados Unidos e Europa).

8. evolução: estudar o desenvolvimento dos livros didáticos no Brasil (ou Estados Unidos, pela sua grande influência no marketing), procurando compreender o avanço da teoria de marketing e as mudanças dos livros ao longo do tempo.

9. Livro e Internet: pesquisar a influência da Internet nos livros didáticos e como se dá o relacionamento entre essas mídias, principalmente como instrumento de complementação e apoio ao professor. O presente trabalho forneceu algumas pistas sobre o uso da rede mundial de computadores em diversas áreas relacionadas ao livro didático — como de apoio ao aluno e professor, complementação do livro, divulgação, meio de informação —, o que pode ser explorado por futuras pesquisas.

Conquanto se tenha tratado de uma pesquisa exploratória, muito dos estudos já existentes no Brasil e no exterior foram levantados e analisados. Assim, pode-se dizer que pela carência de literatura que há atualmente, tanto no campo do marketing como da

administração em geral, é enorme a possibilidade de pesquisas a serem feitas sobre o livro didático. As temáticas sugeridas acima correspondem apenas a uma pequena parte deste rico universo, tomando-se como base a presente pesquisa.

BIBLIOGRAFIA

- ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS (ABNT). *NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação*. Rio de Janeiro: 2002.
- _____. *NBR 17724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro: 2001.
- _____. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro: 2002.
- AAKER, David A.; KUMAR, V.; DAY, George S. *Marketing research*. 5th ed. New York: John Wiley, 1995.
- ABUD, Katia Maria. O livro didático e a popularização do saber histórico. In: SILVA, Marcos A. da. (Org.). *Repensando a história*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1984. p. 81-87.
- ABREU, Márcia. Os livros e suas dificuldades. *Associação de Leitura do Brasil*, São Paulo. Disponível em: <<http://www.alb.com.br/EmDia/Textos/livrosedificuldades.htm>>. Acesso em: 3 dez. 2002.
- ADELBERG, A. H. An empirical evaluation of the communication of authoritative pronouncements in accounting. *Accounting and Finance*, Nov. 1982, p. 75-94.
- ADELBERG, A. H.; RAZEK, J. R. The close procedure: a methodology for determining the understandability of accounting textbooks. *The Accounting Review*, v. 59, n. 1, p. 109-22, Jan. 1984
- ADRIAN, C. Mitchell; PALMER, G. Dean. Toward a model for understanding and improving educational quality in the Principles of Marketing course. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, vol. 21, n. 1, p. 25-33, Apr. 1999.
- ALBIN, M. J.; CROCKETT, J. R. Integrating necessary skills and concepts into the accounting curriculum. *Journal of Education for Business*, Washington, DC, 66, n. 6, p. 325-27, 1991.
- ALBUQUERQUE, Francisco F. L. de. Que sabemos sobre o livro didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, v. 138, p. 218-223, 1976.
- ALCÂNTARA, Lúcio. *O livro, esse guardião do saber*. Fórum de debates sobre o futuro das livrarias (independentes) num mundo globalizado. Sindilivros, Fortaleza, 17 ago. 2001.
- ANDERSON, J. Six & rix: variations on a little-known readability index. *Journal of Reading*, Mar. 1983, p. 490-96.
- ANDERSON, T. H.; ARMBRUSTER, B.; KANTOR, R. How clearly written are children's textbooks?. *Eric Document Reproduction Service*, n. 192, p. 275, 1980.
- ANDRADE; RAUY Otavio Bernardes de; ALVAREZ; Manuel Santos Borges. Bibliografia de referência para os cursos de Administração. Angrad, São Paulo, dez. 2000. Disponível em <<http://www.angrad.com>>. Acesso em: 30 mar. 2003.
- ANGRAD. Associação dos Cursos de Administração. Disponível em: <<http://www.angrad.com>>. Acesso em: 18 jan. 2003.
- APPLE, Michael. *Trabalho docente e textos: economia política das relações de classe e gênero em educação*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- _____. *Teacher & texts*. New York & London: Routledge & Kegan Paul, 1986.
- ARAÚJO, Emanuel. *A construção do livro*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira/Pró-Memória – Instituto Nacional do Livro, 1986.
- ARMBRUSTER, B. B.; ANDERSON, T. H. Textbook analysis. In: HUSSEN, Torsten; POSTLETHWAITE, T. Neville. *The international encyclopedia of educational research*. Oxford: Pergamon Press, 1985, p. 5219-5223.
- ARMSTRONG, J. Scott. The psychology of judgment and decision making. *Journal of Marketing*, New York, Jul. 1994.
- _____; SCHULTZ, Randall L. Principles involving marketing policies: an empirical assessment. *Marketing Letters*, 4 (3), 253-65, 1993.
- ARNOLD, D. L. A discipline sensitive model of textbook selection criteria in the higher education faculty. *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, November 2-5, 1989.
- ÁTICA. *Momentos do livro didático no Brasil*. São Paulo: Ática, 1996.
- ATLAS. Disponível em <<http://www.atlas.com.br>>. Acesso em: 14 set. 2002.
- BABBIE, Earl. *The practice of social research*. Belmont: Wadsworth, 2001.
- BALAU, Virgínia Lopes. *Texto didático: reflexões sobre análise de conteúdo e análise do discurso*. 1981. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- BALLÉR, E. Textbook and curriculum. In: WALBERG, Herbert; HAERTEL, Geneva D. (Ed.). *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, 1990, p. 205-206.
- BARRY, Leonard L. Learning to write, writing to learn. *Journal of Marketing*, New York, Apr. 1998.
- BARTON, David; KELLY, Edward N., Jr. Educators' changing needs challenge textbook publishers. *Marketing News*, Chicago, Jul. 23, 1982.
- BEETS, S. Douglas; LOBINGIER, Patricia G. Pedagogical techniques: student performance and preferences. *Journal of Education for Business*, Washington, DC, Mar. 2001 v. 76, i.4, p. 231.
- BENBUNAN-FICH, Raquel et al. Integrating information technology into the marketing curriculum: A pragmatic paradigm. *Journal of Marketing Education*, Boulder, Apr. 2001.
- BERSTELL, Gerald; NITTERHOUSE, Denise. Tell me a story: Using case studies to discover unmet needs. *Nonprofit World*, Madison, Sep./Oct. 1999.
- BIBLIOTECA NACIONAL. Disponível em <<http://www.bn.br>>. Acesso em: 14 set. 2002.
- BICKMAN, L.; ROG, D. J. (Eds.). *Handbook of applied social research methods*. Thousand Oaks, CA: Sage, 1998
- BIEMER, Linda B. The textbook controversy: the role of content. In: HERLIHY, John G. (Ed.). *The textbook controversy: issues, aspects, and perspectives*. Norwood: Ablex, 1992. p. 17-26.

- BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes. *Livro didático e conhecimento histórico: uma história do saber escolar*. 1993. Tese (Doutorado em Letras), FFLCH – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BODDY, Clive. Perceived reasons for the success of the UK market research industry. *International Journal of Market Research*, Henley-on-Thames, First Quarter 2001.
- BONOMA, Thomas V. Case research in marketing: opportunities, problems, and process. *Journal of Marketing Research*, Chicago, v. XXII, May 1985.
- BOER, Germain B. Management accounting education: Yesterday, today, and tomorrow. *Issues in Accounting Education*, Sarasota, p. 313-34, May 2000.
- BOOKMAN. Disponível em <<http://www.bookman.com.br>>. Acesso em: 14 set. 2002.
- BOOKS that make a difference. *Publishers Weekly*, New York, Sep. 23, 1996.
- BOYD, Harper W.; WESTFALL, Ralph. *Marketing research: text and cases*. Homewood: R. D. Irwin, 1964.
- _____; _____. Pesquisa mercadológica: textos e casos. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1982.
- BRAGANÇA, Aníbal. *O difícil ofício de editar livros*. Rio de Janeiro, *Jornal do Brasil*, Caderno "Idéias", 06 jul. 2002.
- BRAZELTON, Robert W. Samuelson's Principles of Economics in 1948 and 1973. *Journal of Economic Education*, n. 8, 2, Spring 1977, p. 115-13.
- BREMMER, Dale; MAZUR, Michael. Monopolists that advertise with recyclable free samples: beware of professors selling gifts? *Southern Economic Journal*, Chapel Hill, Apr. 1993.
- BROWN, James W.; LEWIS, Richard B.; HARCLEROAD, Fred F. *A-V instruction: materials and methods*. New York: McGraw-Hill, 1959.
- BROWN, Lyndon O.; BEIK, Leland L. *Marketing research and analysis*. New York: Ronald Press, 1969.
- BROWN, Stephen. A beginner's guide to book reviewing. *Irish Marketing Review*, Dublin, 1993.
- BRUNER, Gordon C., II. Let's ask the students what textbooks they want to use. *Marketing News*, Chicago, Jul. 3, 1987.
- BUDDEN, Michael C. Attitudes of marketing professors towards students majoring in marketing. *Proceedings of the Southern Marketing Association*, p. 87-90, 1985.
- BUENO, Sinésio Ferraz. *Saber histórico e indústria cultural: uma proposta de análise para a coleção "O cotidiano da História"*. 1994. Dissertação (Mestrado em Didática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- BUSSIÈRE, Dave. Evidence of a marketing periodic literature within the American Economic Association: 1895-1936. *Journal of Macromarketing*, Boulder, Dec. 2000.
- BUZELL, Robert D.; COX, Donald F.; BROWN, Rex V. *Marketing research and information systems: text and cases*. New York: McGraw-Hill, 1969.

BYRNE, J. Harvard b-school: an American institution in need of reform. *Business Week*, 19 Jul., 1993, p. 58-65.

CÂMARA BRASILEIRA DO LIVRO. Disponível em: <<http://www.cbl.org.br>>. Acesso em: 02 jun. 2001.

CAMARGO, Luís. *Poesia infantil e ilustração: estudo sobre 'Ou isto ou aquilo' de Cecília Meireles*. 1998. Dissertação. Universidade de Campinas (Unicamp), Projeto Memória de Leitura, Campinas, Brasil,

CAMPUS. Disponível em <<http://www.campus.com.br>>. Acesso em: 14 set. 2002.

CARLSON, Valdemar. Textbooks in Economics at the College Level. *Education*, n. 59, Feb. 1939.

CARRENHO, Carlo. ABDR traz retrato da pirataria universitária. *PublishNews*, São Paulo, 24 abr. 2003.

CARMO, Sônia Irene Silva do. *Entre a cruz e a espada: o índio no discurso do livro didático de História*. 1991. Dissertação (Mestrado em Metodologia do Ensino e Educação Comparada) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

CARMO-NETO, Dionísio. *Metodologia científica para iniciantes*. Salvador: Editora Universitária Americana, 1992.

CASTRO, Amélia Domingues de. Redefinição de didática. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 59(129), p. 41-56, jan.-mar. 1973.

CCV [Community College of Vermont]. Choosing a textbook Community. *CCV Instructor Bulletin*, v. 5. Disponível em <<http://www.ccv.vsc.edu>>. Acesso em: <28 abr. 2002>.

CERLALC [Centro Regional para el Fomento del Libro en América Latina y el Caribe]. Disponível em: <<http://www.cerlalc.org>>. Acesso em: 11 jun. 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. *Metodologia científica*. 5. ed. São Paulo: Makron, 2002.

CFA. Conselho Federal de Administração. Disponível em: <<http://www.cfa.org.br>>. Acesso em: 18 jan. 2003.

CHANDY, Rajesh K; TELLIS, Gerard J. Organizing for radical product innovation: The overlooked role of willingness to cannibalize. *Journal of Marketing Research*, Chicago, Nov. 1998.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado/Editora Unesp, 1998.

_____. *A ordem dos livros*. Brasília, Ed. UNB, 1994.

CHISNAL, Peter M. *Pesquisa mercadológica*. São Paulo: Saraiva, 1980.

CHRISTENBURY, Leila; KELLY, Patricia P. What textbooks can — and cannot — do. *English Journal*. Urbana, Mar. 1994.

CHURCHILL, Gilbert A. *Marketing research: methodological foundations*. 7th ed. Orlando: The Dryden Press, 1999.

_____; PETER, J. Paul. *Marketing: criando valor para os clientes*. São Paulo: Saraiva, 2000.

- CIBOROWSKI, Jean. The usability of textbooks. In: HERLIHY, John G. (Ed.). *The textbook controversy: issues, aspects, and perspectives*. Norwood: Ablex, 1992.
- CLINE, T. Readability of community college textbooks. *Journal of Reading*, p. 33-37, Oct. 1972.
- COBRA, Marcos. *Administração de marketing no Brasil*. São Paulo: Cobra, 2003a.
- _____. *Casos contemporâneos de marketing*. São Paulo: Atlas, 1988.
- _____. Um resumo do percurso do Marketing brasileiro. *Cobra*, 2003b. Disponível em www.cobraeditora.com.br/ArtigoMes.html. Acesso em: 6 abr. 2003.
- _____. *Marketing básico: uma perspectiva brasileira*. São Paulo: Atlas, 1985.
- COOPER, Donald R.; SCHINDLER, Pamela S. *Business research methods*. Boston: McGraw-Hill, 2001.
- CRESWELL, John. *Research design: qualitative and quantitative*. Thousand Oaks: Sage, 1995.
- CULTURA. Disponível em <<http://www.livcultura.com.br>>. Acesso em: 14 set. 2002.
- DAEMON, Dalton (Coord.). *Marketing internacional: um enfoque latino-americano*. São Paulo: Saraiva, 1979.
- DAMATTA, Roberto A 'clonagem' de livros. São Paulo, O Estado de S. Paulo, 17 abr. 2003.
- DAVIS, Richard; MISRA, Shekhar; VAN AUKEN, Stuart. Relating pedagogical preference of marketing seniors and alumni to attitude toward the major. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, vol. 22, n. 2, p. 147-154, Aug. 2000.
- DAVISON, A. *Readability: the situation today*. (Technical Report n. 359). University of Illinois, Urbana: Center for the Study of Reading, 1984.
- DAVISON, A.; KANTOR, R. On the failure of readability formulas to define readable texts. *Reading Research Quarterly*, 17, 1982, p. 187-209.
- DEMPSEY, Gerry. Global communication comes into its own. *Communication World*, San Francisco, Dec. 1992.
- DIAS, Sergio R. (Org.). *Gestão de marketing*. São Paulo: Saraiva, 2003.
- DIBB, Sally; STERN, Philip. Further thoughts on the marketing trifold: The case of marketing orientation. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, Dec. 2000.
- DICKSON, J. P.; MACLACHLAN, D. L. Fax surveys: return patterns and comparison with mail surveys. *Journal of Marketing Research*, Chicago, 33, pp 108-13, 1996.
- TSE, Alan C. B. Comparing the response rate, response speed and response quality of two methods of sending questionnaires: e-mail vs. mail. Market Research Society, *Journal of the Market Research Society*, London, Oct. 1998, p. 353-361.
- DORSING, Duane. Textbook selection and use. *APEO Faculty Manual* [Chapter 6]. Madison, WI: Magna Publications, 1994. Disponível em <<http://www.apeo.org/schools/faculty/chp6.htm>>. Acesso em: <23 maio 2002>.
- DRUCKER, P. *The new realities*. New York: Harper & Row, 1989.

- DUNKIN, Michael J. *The international encyclopedia of teaching and teacher education*. Oxford: Pergamon Press, 1987.
- EBEL, Robert. *Encyclopedia of educational research: a project of the American Educational Research Association*. 4th ed. Basingstoke: Macmillan, 1969.
- EBLE, Kenneth E. *The craft of teaching: a guide to mastering the professor's art*. 2nd ed. San Francisco: Jossey-Bass, 1990.
- ELLINGTON, Henry; RACE, Phil. *Producing teaching materials: a handbook for teachers and trainers*. 2nd ed. London: Koogan Page, 1993.
- EPSTEIN, Jason. *Book business: publishing past, present and future*. New York: Norton, 2001.
- ESCARPIT, Robert. *A revolução do livro*. FGV: Rio de Janeiro, 1976.
- FAHY, John. Postmodern marketing. *Journal of Marketing*, New York, Jan. 1998.
- FEBVRE, Lucien; MARTIN, Henry-Jean. *O aparecimento do livro*. São Paulo: Editora Unesp/Hucitec, 1991.
- FERN, E. F. The use of focus groups for idea generation: the effects of group size acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*, Chicago, 19, p. 1-13, 1982.
- FERNANDES, Giselle. *Livros de redação no Brasil: o começo de uma história*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- FINK, Arlene. *How to ask survey questions*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1995.
- FLEURY, Renato Seneca. Livro didático. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 35(82), p. 174-177, abr.-jun. 1961.
- FRANCIS, June N. P.; GLOBERMAN, Steven. The internationalization of management textbooks: A survey of the international components of North American management textbooks and support materials. *Journal of Business Administration*, Vancouver, 1992.
- FRANCO, Maria Laura P. B. O livro didático e o Estado. *Rev. Ande*, São Paulo, 1982, ano 1, n. 5, p. 20.
- FRANKFORT-NACHMIAS, C.; NACHMIAS, David. *Research methods in the social science*. 5th ed. New York: St. Martin's Press, 1996.
- FREITAG, Barbara; MOTTA, Valéria Rodrigues; COSTA, Wanderly Ferreira. *O estado da arte do livro didático no Brasil*. Brasília: Inep, 1987.
- FRY, E. Fry's readability graph: Clarifications, validity, and extension to level 17. *Journal of Reading*, 21, 1977, p. 242-252.
- GALLAGHER, D. J.; THOMPSON, R. Textbooks in management, marketing and marketing: an analysis of readability. *Journal of Business Education*, Washington, DC, p. 149-51, Jan. 1982.
- GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; BATISTA, Antônio Augusto Gomes. A leitura na escola primária brasileira: alguns elementos históricos. *Memória do Livro Escolar*. <Disponível em: <http://www.unicamp.br/iel/memoria/Pesquisas/index.htm>>. Acesso em: 15 jun. 2002.

- GARCIA, Othon. *Comunicação em prosa moderna*. 6. ed. rev. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1977.
- GARINGER, Dawn. *Textbook evaluation*. TEFL Web Journal, 2001. Disponível em: <<http://www.teflweb-j.org/garinger.html>>. Acesso em: 17 abr. 2002.
- GASPAR, Marie. Assessment using multiple choice: implications for testing international students in an undergraduate commerce subject. *Third National Language and Academic Skills Conference*, La Trobe University, Bundoora, Nov. 27-28, 2000. Disponível em: <www.latrobe.edu.au/lasu/conference/gaspar.doc>. Acesso em: 2 nov. 2002. [O tema da conferência foi “Sources of Confusion”].
- GASPARELLO, Arlete Medeiros. *Livros didáticos: mitos e desafios*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro.
- GEORGE, David. The rhetoric of economics texts. *Journal of Economic Issues*. Lincoln, Sep. 1990.
- GNIEWOSZ, G. International business education at Australian universities in 1993. *Journal of Teaching in International Business*, Middletown, PA, 7 (3), p. 1-15, 1996.
- GOLLNICK, Donna M.; CHINN, Philip C. Multicultural educational for exceptional children. *ERIC Digest*, n. E498, ED333620, May 1991.
- GOODE, William; HATT, Paul. *Métodos em pesquisa social*. 2. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1968.
- GOODWIN, Donna. *Student and instructor learning style preference on academic achievement in English*. 1996. Tese de pós-doutorado, University of Arkansas, Arkansas apud DAVIS, Richard; MISRA, Shekhar; VAN AUKEN, Stuart. Relating pedagogical preference of marketing seniors and alumni to attitude toward the major. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, vol. 22, n. 2, p. 147-154, Aug. 2000.
- GOODYEAR, M. Qualitative research. In: BIRN, R.; HAGUE, P.; VANGELDER, P (Eds). *A handbook of market research*. London: Koogan Page, 1990.
- GORDON, Peter. Not dead, yet. *Far Eastern Economic Review*, Hong Kong, May 10, 2001.
- GORDON, Wendy; LANGMAID, Roy. *Qualitative market research: a practitioner's and buyer's guide*. Aldershot: Gower, 1988.
- _____; _____. *Goodthinking: a guide to qualitative research*. New York: Admap, 1999.
- GRABLOWSKY, Bernie J. The market for MBA's: The myths and realities. *Journal of Financial Education*, 17, Fall 1988, p. 55-63.
- GRACIOSO, Francisco. *Marketing: uma experiência brasileira*. São Paulo: Cultrix, 1971.
- GREEN, Paul E.; TULL, Donald S. *Research for marketing decisions*. 4th ed. New Jersey: Prentice-Hall, 1978.
- GRINBAUM, Ricardo. Entrevista com Philip Kotler. *Isto É Dinheiro*, São Paulo, 31 jul. de 2002
- GRISI, Celso Cláudio de Hildebrand e. *Contribuição ao estudo das técnicas de segmentação de mercado: uma análise de dados sobre os apostadores da loteria federal*. São Paulo, 1986.

Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

_____. *Contribuições ao estudo do ensino da disciplina marketing em nível universitário de graduação*. 1991. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GRISI, Rafael. O ensino da leitura: o método e a cartilha. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Rio de Janeiro, 16(43), p. 5-54, jul.-set. 1951.

GUEDES, Maurício Ferreira. *Análise de conteúdo de livros didáticos de ciências: os termos químicos apresentados e suas representações possíveis*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação/Didática) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.

GUILLEMETTE, Ronald A. The cloze procedure: an assessment of the understandability of data processing texts. *Information & Management*. Amsterdam, Oct. 1989.

GUMMESSON, E. Relationship marketing and imaginary organizations: a synthesis. *European Journal of Marketing*, Bradford, vol. 30, n. 2, p. 31-44, 1996a.

_____. Mega and nano relationships in relationship marketing. *Irish Marketing Review*, vol. 9, p. 9-16, 1996b.

HACKLEY, Christopher E. Social constructionism and research in marketing and advertising. *Qualitative Market Research*. Bradford, 1998.

HAIR, J. F., Jr. *Multivariate data analysis with readings*. 2nd ed. Basingstoke: Macmillan, 1984.

HAMPTON, D. R.; KRENTLER, K. A.; MARTIN, A. B. The use of management and marketing textbook multiple-choice questions: a case study. *Journal of Education for Business*, Washington, DC, 69, 1, Sep./Oct., 40-43, 1993.

HAND, K. L. *Teaching to learning styles: leaders guide*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development, 1992.

HARTLEY, J. Designing instructional texts. London: Koogan Page, 1994 apud GARINGER, Dawn. Textbook evaluation. *TEFL Web Journal*. Disponível em: <<http://www.teflweb-j.org/garinger.html>>. Acesso em: 17 abr. 2002.

HARVARD BUSINESS SCHOOL. HBS first year marketing course materials, 1997. Disponível em: <<http://hbs.harvard.edu/units/marketing/mba/fvm/readings.html>>. Acesso em: 22 out. 2001.

HELLEBUSCH, Stephen J. Don't read research by the numbers. *Marketing News*, Chicago, Sep. 2000.

HERLIHY, John G. (Ed.). *The textbook controversy: issues, aspects, and perspectives*. Norwood: Ablex, 1992.

HERSHEY, Lewis A. Performance-centered approach to marketing education. *Journal for Advancement of Marketing Education* [In Partnership with Marketing Management Association], v. 1, n. 1, 2001. Disponível em: <<http://www.mmaglobal.org/Performance%20Centered%20Approach%20Revision.htm>>. Acesso em: 11 maio 2002.

HEYNEMAN, S. P.; FAREEL, J.; SEPULVEDA-STUARTO, M. Textbooks and achievement: what we know? *Journal of Curriculum Studies*. 13:3, 1982.

- HILTON, Ernest. Textbooks. In: EBEL, Robert. *Encyclopedia of educational research: a project of the American Educational Research Association*. 4th ed. Basingstoke: Macmillan, 1969. p. 1470-1478.
- HOAAS, David J. A historical narrative of methodological change in principles of economics textbooks. *Journal of Economic Issues*, Lincoln, Mar. 1993.
- HODGES, Michael. Textbooks and teaching methods. *Grandfather Education Report*. Jan. 2001. Disponível em <<http://mwhodges.home.att.net/books.htm>>. Acesso em: 23 abr. 2002.
- HONEYCUTT JR., Earl D.; NARUS, James A. C.; ANDERSON, James. Commentary on "master's level education in business marketing: quo vadis?". *Journal of Business to Business Marketing*, Binghamton, 1998.
- HOPPEN, Norberto; LAPOINTE, Liette; MOREAU, Eliane. *Um guia para a avaliação de artigos de pesquisa em sistemas de informação*. 3 ed., vol. 2, n. 2, nov. 1996. Disponível em: <http://read.adm.ufrgs.br/read03/artigo/guia_a.htm>. Acesso em: 03 maio 2001.
- HOUAISS, Antônio. *Elementos de bibliologia*. v. 1 e 2. Rio de Janeiro: Instituto Nacional do Livro, 1967.
- HOUAISS, Antônio Instituto. *Dicionário Houaiss de Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- HUSSEN, Torsten; POSTLETHWAITE, T. Neville. *The international encyclopedia of educational research*. Oxford: Pergamon Press, 1985.
- INSTITUTO COLOMBIANO DE PEDAGOGIA. *El texto escolar*. Bogotá: Icolpe/Cendip, 1974.
- ISAAC, Stephen. *Handbook in research and evaluation: a collection of principles, methods and strategies useful in the planning, design, and evaluation of studies in education and behavioral sciences*. 13th ed. San Diego: Edits Publisher, 1980.
- JACKSON, Anita; DECORMIER, Ray. E-mail survey response rates: targeting increases response. *Marketing Intelligence & Planning*, Bradford, 1999.
- RESNICK, R. Hitching a ride into cyberspace. *Nation's Business*, pp 66-8, 1994.
- JACOBS, Everett M. The influence of western concepts on Russian marketing theory. *British Journal of Management*, Chichester, Jun. 2001.
- JAFFE, Eugene D. International marketing textbooks A citation analysis as an indicator of the discipline's boundaries. *International Marketing Review*, London, 1997.
- JOHNSON, Glenn Ross. *First steps to excellence in college teaching*. Madison, WI: Magna Publications, 1990.
- JOHNSON, Richard Arnold. *Applied multivariate statistical analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1982.
- JONES, Michael John. Methodological themes. Critical appraisal of the cloze procedure's use in the accounting domain. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, Bradford, 1997, vol. 10, p. 105-128
- JONES, Rebecca. U.S. textbooks are long on glitz, but where's the beef?. *The Education Digest*. Ann Arbor, Feb. 2001.

- JUREMA, Ana L. A. (Org.). *Anais do livro didático: discriminação em questão*. Recife: Secretaria da Educação, 1989.
- KACPROWICZ, Kathleen M. What to look for in a textbook. *Training*. Minncapolis, Mar. 1993.
- KANTROWITZ, B. Michael. What Price Technical Editing? Phase I: Reaching a Lay Audience. *IEEE Transactions on Professional Communication*, New York, Mar. 1985.
- KARNS, Gary L. Marketing student perceptions of learning activities: structure, preferences, and effectiveness. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, vol. 22, n. 1, p. 3-10, 1993.
- KERLINGER, Fred Nichols. *Metodologia da pesquisa em ciências sociais: um tratamento conceitual*, São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1980.
- KILSZTAJN, Izabel Aurora Branco. *História e memória nos manuais didáticos*. 1987. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 149p. il.
- KING, John O. Revised graph of product life cycle theory could eliminate confusion in marketing texts. *Marketing News*, Chicago, Jul. 24, 1981.
- _____. The member speaks: three step process to aid in evaluating marketing texts. *Marketing News*, Chicago, Feb. 25, 1977.
- KINNEAR, Thomas C.; TAYLOR, James R. *Marketing research: an applied approach*. 5th ed. New York: McGraw-Hill, 1996.
- KLARE, G. R. Assessing readability. *Reading Research Quarterly*, vol. 10, n. 1, 1974-75, p. 255-264.
- _____; SINAIKO, H. W.; STOLUROW, L. W. The cloze procedure: a convenient readability test for training materials and translations. *International Review of Applied Psychology*, vol. 21, n. 2, 1972, p. 77-106.
- KOCH, Adam J. Marketing curriculum: designing its new logic and structure. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, p. 2-16, Fall 1997.
- KOTLER, Phillip. *Administração de marketing: análise, planejamento e controle*. v. 1 São Paulo: Atlas, 1974.
- _____. *Administração de marketing: análise, planejamento, implementação e controle* [edição do milênio]. São Paulo: Prentice-Hall, 2000.
- _____. *Marketing: edição compacta*. São Paulo: Atlas, 1985.
- _____. *Marketing management*. [millennium edition]. 10th ed. New York: Prentice Hall, 2000.
- KWOLEK, W. F. A readability survey of technical popular literature. *Journalism Quarterly*, Summer 1973, p. 255-264.
- KUZELA, L. Electronic mail's surge: employees get the message immediately. *Industry Week*, 233, 1987.
- LAPOUGE, Gilles. Internet estimula o hábito da leitura. *O Estado de S.Paulo*, São Paulo, 19 de mar. 2001.

- LEAMER, Laurence E. A Guide to College Introductory Economics Textbooks. *Journal of Economic Education*, n. 6, 1, Fall 1974, p. 47-56.
- LEVY, Sidney J. The enjoyment of reading books. *Journal of Marketing*, New York, Oct. 1998.
- LESIKAR, R. L.; LYONS, M. P. *Report writing for business*. Homewood, IL: Irwin, 1986.
- LICHTENBERG, James. Publishers, professors, and the importance of textbooks. *The Chronicle of Higher Education*. Washington, May 18, 1994.
- _____. Textbooks still count!. *The Education Digest*. Ann Arbor. Sep. 1994.
- LIMA, Manolita Correa. *A engenharia da produção acadêmica*. São Paulo: Editora Unidas, 1997.
- LINS, Osman. *Do ideal e da glória: problemas inculturais brasileiros*. São Paulo: Summus, 1977.
- LOBATO, Monteiro. *Prefácios e entrevistas: obras completas*. v. 13. São Paulo: Brasiliense, 1996.
- LOEB, Stephen E. Publishers' Test Banks and Accounting Education. *The Government Accountants Journal*, Arlington, Winter 1989.
- LOGUERCIO, Rochele de Q.; SAMRSLA, Vander E. E.; DEL PINO, José Claudio. A dinâmica de analisar livros didáticos com os professores de Química. *Quim. Nova*, vol. 24, n. 4, p. 557-562, 2001.
- LOWRY, James R.; MOSER, William C. Textbook selection: a multistep approach *Marketing Education Review*, v. 5, n. 3, Fall 1995.
- LYONS, Bert. Rejecting textbooks as a basis for distance learning curriculum. <Disponível em: <http://www.ipfw.edu/as/tohe/2001/Papers/lyons.htm>>. Acesso em: 8 jan. 2002.
- MACMANUS, Yvonne. Unruly writing. *Training and Development Journal*, Madison, Aug. 1985.
- MAFRA, Jason Ferreira. *Representações da história da ditadura militar, no campo editorial didático (1975-1998)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MAKRON/PRENTICE-HALL. Disponível em <<http://www.makron.com.br>>. Acesso em: 14 set. 2002.
- MALHOTRA, Naresh K. *Pesquisa de marketing: uma orientação aplicada*. São Paulo: Bookman, 2001.
- MARTIN, David A. Some guidelines for understanding and using textbooks. In: HERLIHY, John G. (Ed.). *The textbook controversy: issues, aspects, and perspectives*. Norwood: Ablex, 1992. p. 121-128.
- MARTINS, Wilson. *A palavra escrita*. São Paulo: Anhembi, 1957.
- MATOS, Francisco Gomes de; CARVALHO, Nelly. *Como avaliar um livro didático*. São Paulo: Pioneira, 1984.
- MATTAR, Fauze Najib. *Pesquisa de marketing*. [edição compacta]. São Paulo: Atlas, 1996.

- _____. *Pesquisa de marketing: metodologia, planejamento, execução e análise*, v. 1. São Paulo: Atlas, 1993.
- MATTHEWS, Doris B. An investigation of students' learning styles in various disciplines in colleges and universities. *Journal of Humanistic Education and Development*, n. 33, p. 65-74, 1994.
- MAZZON, José Afonso. Anotações de aula, Metodologia de Pesquisa, 1 trim. 2001.
- MCCARTHY, E. Jerome. *Marketing básico: uma visão gerencial*. Rio de Janeiro: Zahar: 1976.
- MCCORKLE, Denny E.; ALEXANDER, Joe F.; REARDON, James. Integrating business technology and marketing education: Enhancing the diffusion process through technology champions. *Journal of Marketing Education*, Boulder, Apr. 2001.
- MCKEACHIE, Wilbert J. *Teaching tips: a guidebook for the beginning college teacher*. 17. ed. Lexington, MA: D.C. Heath and Company, 1978.
- MCQUARRIE, C. E.; MCINTYRE, S. H. What focus groups can and cannot do: a reply to Seymour. *Journal of Product Innovation Management*, 4, 1, p. 55-60, 1987.
- MCQUEEN, David. On rereading Samuelson I: a teacher's perspective. *Challenge*, Armonk, Mar./Apr. 1994.
- MEC. Disponível em <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 mar. 2002.
- MEC/COLTED. *O livro didático: sua utilização em classe*. Rio de Janeiro: MEC, 1969.
- MEHTA, S. C.; MEHTA, S. S.; AUN, L. The evaluation of business textbooks from instructors' perspective. Unpublished working paper. 1997
- _____. The evaluation of business text books: An international perspective. *Journal of Professional Services Marketing*, New York, 1999.
- MEKSENAS, Paulo. *A produção do livro didático: sua relação com o Estado, autor e editor*. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- MEMÓRIA DO LIVRO ESCOLAR. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/pesquisas/index.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2001.
- MICHMAN, Ronald D.; GROSS, Walter. Sources of scholarly publications in Marketing. *Akron Business and Economic Review*, Akron, Spring 1986.
- MILES, M. B.; HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1994.
- MITCHELL, Ted; STRAUSS, Judy. Practitioner and academic recommendations for Internet marketing and E-commerce curricula. *Journal of Marketing Education*, Boulder, Aug. 2001.
- MOLINA, Olga. *Quem engana quem? Professor x livro didático*. Campinas: Papyrus, 1987.
- _____. *Avaliação da inteligibilidade de livros didáticos de 1.º e 2.º graus por meio da técnica cloze*. Estudos e Documentos [Publicação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo], São Paulo, v. 23, 1984.
- MOREIRA, Daniel Augusto. Programas de Computador para a Análise Qualitativa. *Administração On Line*, São Paulo, vol. 1, n. 2, abr./maio/jun. 2000. Disponível em <http://www.fecap.br/adm_online/>. Acesso em: 19 abr. 2001.

- MOREIRA LEITE, Miriam Lifschitz. Produção, consumo e distribuição do livro didático de história, *Plural*, São Paulo, ano 3, n. 6, p. 9-15, 1980.
- MOHR, Jakki. The marketing of high-technology products and services: Implications for curriculum content and design, *Journal of Marketing Education*, Boulder, Dec. 2000.
- MOSTYN, B. Handbook of motivational and attitude research techniques. *Motivational Research Series*, 2, Bradford: MCB Publications, 1978.
- MOURA, Flávio. Letras graúdas: investimentos de grupos estrangeiros podem mudar o mercado brasileiro. *Veja*, São Paulo, n. 1960, 7 mar. 2001.
- MOYSÉS, Lúcia Maria M.; AQUINO, Léa Maria G. T. As características do livro didático e os alunos. *Cadernos Cedes*, São Paulo, n. 18, 1987.
- MUNAKATA, Kazumi. *Produzindo livros didáticos e paradidáticos*. 1997. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.
- MURPHY, Patrick E.; LACZNIAK, Gene R. How marketing educators, text authors can give higher priority to ethics issues. *Marketing News*, Chicago, Jul. 23, 1982.
- NELLERMORE, Donald A. Preparing students for employment or what managers really want. *Business Education Forum*, 46 (3), p. 11-13, 1992.
- NISKIER, Arnaldo. Os jovens e a leitura. *Folha de S.Paulo*, Seção Opinião, São Paulo, 19 mar. 2003.
- NOVEMBER, Peter. Teaching marketing theory: a hermeneutic approach. *Marketing Theory*, London, Mar. 2002.
- NÓVOA, Antônio. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. *Teoria & Educação*, n. 4, 1991.
- NULTY, Duncan D.; BARRETT, Mary A. Transition in student's learning styles. *Studies in Higher Education*, v. 21, p. 335-45, 1996.
- O'TOOLE, Dennis M.; SPINELLI, Michael A.; WETZEL, James N. The important learning dimensions in the school of business: a survey of students and faculty. *Journal of Education for Business*, Washington, DC, Jul. 2000, v. 75, i. 6, p. 338.
- O'DRISCOLL, Aidan; MURRAY, A. Reconsidering the management of marketing. *Irish Marketing Review*, vol. 9, p. 35-47, 1996a.
- _____. *Strategy and process in marketing*. Hemel Hempstead: Prentice Hall, 1996b.
- _____. Messianic eschatology: some redemptive reflection on marketing and the benefits of a process approach. *European Journal of Marketing*, Bradford, vol. 31, n. 9/10, p. 706-19, 1997.
- _____. The academy-marketplace interface: Who is leading whom and does it really matter? *Irish Marketing Review*, Dublin, 1998.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1986.
- _____. O livro didático hoje. *Rev. Tecnologia Educacional*, ano 8, n. 28, maio-jun. de 1979.
- _____. Reflexões sobre o livro didático. Palestra proferida no Centro de Recursos Humanos, Secretaria da Educação, Minas Gerais, 26 de novembro de 1983 In: OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. *O livro didático*. 3. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1983.

- OLIVEIRA, João Batista Araújo e. *A pedagogia e a economia do livro didático*. Rio de Janeiro: ABT, 1983.
- _____; GUIMARÃES, Sonia Dantas Pinto; BOMÉNY, Maria Helena Bousquet. *A política do livro didático*. São Paulo: Summus, 1984.
- OPPENHEIM, A. N. *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter, 1992.
- PARASURAMAN, Simpson A. *Marketing research*. 2nd ed. Canada: Addison Wesley, 1991.
- PARKER, L. Collecting data the e-mail way. *Training and Journal*, Madison, p. 52-54, 1992.
- PASCOE, Graham W. Execution makes it happen: Have marketing educators forgotten? *Management Education and Development*, Lancaster, Summer 1992.
- PASHER, Victoria Sonshine. Agents' Internet marketing interest exploding. *National Underwriter*, Erlanger, v. 100, Jun 24, 1996.
- PASHIGIAN, B. Peter. Teaching Microeconomics in wonderland. *University of Chicago - George G. Stigler Center for Study of Economy and State*, Chicago, Center for Study of Economy and State, n. 161, Jul. 2000.
- PATRICK, John J. *High school government textbooks*. ERIC Digest, ED301532, Dec. 1988.
- PAYNE, V. Gregory; GALLAHUE, David L. Textbook writing: Take the plunge! *Journal of Physical Education, Recreation & Dance*, Reston, Apr. 1994.
- PFROMM NETO, Samuel; ROSAMILHA, Nelson; DIB, Cláudio Zaki. *O livro na educação*. 3. ed. Rio de Janeiro: Primor/MEC, 1974.
- PONDÉ, Gloria. Qualidade do texto e qualificação do leitor. *Memória do Livro Escolar*. Disponível em: <<http://www.unicamp.br/iel/memoria/pesquisas/index.htm>>. Acesso em: 13 jan. 2002.
- PRÉGENT, Richard. *Charting your course: how to prepare to teach more effectively*. Madison, WI: Magna Publications, 1994.
- PUBLISHING DIRECTIONS. *The changing landscape for college publishing*. New York, 1992.
- QUEVEDO, Alvaro Hernan Ramirez. *Una comparación multivariada de los factores en los textos de física de educación media en Colombia*. 1973. Tese (Doutorado em Psicopedagogia) Escuela de Graduados, Universidad Pedagógica Nacional, Bogota, D.E.
- RAYMOND, Mary Anne; MCNABB, David E. Preparing graduates for the workforce: the role of business education. *Journal of Education for Business*, Washington, DC, 68 (4), p. 202-06, 1993.
- RAZEK, J. R.; HOSCH, G. A.; PEARL, D. Readability of accounting textbooks. *Journal of Business Education*, Washington, DC, p. 23-26, Oct. 1982.
- REA, Louis M.; PARKER, Richard A. *Metodologia de pesquisa*. São Paulo: Pioneira, 2000.
- REAGAN, Joey. Research basics: Choosing a data-gathering technique and crafting questionnaires. *Communication World*, San Francisco, Dec. 2002/Jan 2003.

- REMINGTON, Steve et al. When were the good old days? Revisiting perceptions of marketing students' prior preparation. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, Boulder, Dec. 2000.
- RIBEIRO, Maria Judith Sperb. *Livro-texto de matemática de 2º grau: grau de importância de critérios e indicadores para a sua seleção*. 1983. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.
- RIBEIRO, Ana Claudia da Silva Paiva. *Academia e pirataria: o livro na universidade*. 2002. Dissertação (Mestrado em Engenharia) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.
- RICHARDSON, Roberto Jarry. *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas, 1985.
- RICHAUDEAU, François. *Conception et production des manuels scolaires: guide pratique*. Paris: Unesco, 1979.
- RICHERS, Raimar; FIGUEIREDO, Orlando; HAMBURGER, Pólia Lerner. *A administração de vendas na pequena empresa brasileira*. Rio de Janeiro: FGV, 1967.
- RICHICHI, R. V. An analysis of test bank items using item response theory, *ERIC*, 1996. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 405.367).
- ROBIE, H. Rethinking the formula: Suggestions for improving basic course texts. *Annual Meeting of the Speech Communication Association*, 1992.
- ROCKWELL, Elsie. La lectura como práctica cultural: conceptos para el estudio de los libros escolares. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, jan./jun. 2001.
- ROGER, Farr. Textbook selection and curriculum change. *The Journal of State Government*, Lexington, Mar./Apr. 1987.
- ROTFELD, Herb. Textbook marketing and the unfortunate ease of teaching. *Marketing News*, Chicago, Aug. 12, 1996.
- RUGINBANA, Robert; PATEL, Chris. The application of the marketing concept in textbook selection: using the cloze procedure. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, p. 14-20, Spring 1996.
- SACRISTÁN, Gimeno J. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SALLES, Carlos Alcides. *Marketing editorial: um estudo junto às editoras de S. Paulo*. 1991. Dissertação (Mestrado em Mercadologia) – Escola de Administração de Empresas de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, São Paulo.
- SAMPSON, P. M. J. Commonsense in qualitative research. *Journal of the Market Research Society*, 38, 4, p. 331-339, Oct. 1996 [1967].
- _____. Qualitative research and motivation research. In: WORCESTER, Robert. *Consumer market research handbook*. 3rd ed. Esomar: Amsterdam, 1991.
- SANTA, C.; BURSTYN, J. Complexity as an impediment to learning. *Journal of Higher Education*, p. 508-18, Oct. 1997.
- SARAIVA. [Editora, Editorial de Economia, Administração e Contabilidade]. Disponível em <<http://www.editorasaraiva.com.br/uni>>. Acesso em: 14 set. 2002.

- _____. [Livraria]. Disponível em <<http://www.saraiva.com.br>>. Acesso em: 14 set. 2002.
- SARTRE, Jean-Paul. *Que é a literatura?*. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- SCHULTZ, Don E. Marketers: Bid farewell to strategy based on old 4 Ps. *Marketing News*, Chicago, Feb. 12, 2001.
- SELLTIZ, Claire et al. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU, 1965.
- _____. *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Edusp, 1974.
- SERRANO, Daniel Portillo. A realidade brasileira no ensino de marketing. *Portal do Marketing*, 26 fev. 2001. Disponível em <<http://www.portaldomarketing.com.br/Artigos/realidadebras%20no%20ensino%20de%20mkt.htm>>. Acesso em: 5 abr. 2003.
- SHELBY, A. N. Readability formulas one more time. *Management Communication Quarterly*, v. 5, p. 485-95, 1992.
- SHELDON, L. E. Evaluating ELT textbooks and materials. *ELT Journal*, 42/4, p. 237-246, 1988.
- SHERMIS, M. D.; LOMBARD, D. A comparison of survey data collected by regular mail and electronic mail questionnaires. *Journal of Business and Psychology*, v. 14, p. 341-354, 1999.
- SICILIANO, Oswaldo. Acesso ao livro e inclusão social. *Publishnews*, São Paulo, 23 de jan. 2003.
- SIEGEL, Sidney. *Estatística não paramétrica para as ciências do comportamento*. São Paulo: McGraw-Hill, 1975 apud CAMPOMAR, Marcos Cortez. *As atividades de marketing no processo de transferência de tecnologia: um estudo sobre as instituições de pesquisa governamentais*. 1981. Tese (Doutorado em Administração) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- SILVA, Joaquim Carlos da. *Marketing nas empresas brasileiras*. Rio de Janeiro: Record, 1977.
- SIMÕES, Roberto. *Iniciação ao Marketing*. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1974.
- SKINNER, Denise; TAGG, Clare; HOLLWAY, Jacky. Managers and research: the pros and cons of qualitative approaches. *Management Learning*, Thousand Oaks, Jun. 2000.
- SMART, Denise T.; KELLEY, Craig A.; CONANT, Jeffrey S. Marketing education in the year 2000: changes observed and challenges anticipated. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, vol. 21, n. 3, Dec. 1999, p. 206-216.
- SMART, John C. (Ed.) *Higher Education: handbook of theory and research*. v. 3. New York: Agathon Press, 1987. p. 199-241.
- SMITH, Kenneth J.; REED, Muller H. The ethics of publisher incentives in the marketing textbook selection decision. *Journal of Marketing Education*, Sacramento, CA, v. 20, n. 3, p. 258-67, Dec. 1998.
- _____; DERIDDER, Jerome J. The selection process for accounting textbooks: general criteria and publisher incentives: a survey. *Issues in Accounting Education*, Sarasota, v. 12, Fall 1997.
- SMITH, Malcolm; TAFFLER, Richard. Readability and understandability: different measures of the textual complexity of accounting narrative. *Accounting, Auditing & Accountability Journal*, Bradford, v. 5, 1992.

- SMITHEE, Alan. Kotler is dead!. *European Journal of Marketing*, v. 31, i. 3-4, p.317-319, Mar.-Apr. 1997.
- SNEL [Sindicato Nacional dos Editores de Livros]. Disponível em: <http://www.snel.org.br/visor_relatorio.html>. Acesso em: 20 mar. 2001.
- SOMMER; SOMMER. *A practical guide to behavioral research*. Oxford: Oxford Un. Press, 1997.
- SPROULL, L. S. Using electronic mail for data collection in organizational research. *Academy of Management Journal*, 1986, v. 29,159-169.
- STANFORD, Wayne F.; MITCHELL, Robert B.; SCRIVEN, Jolene D. Vital communication skills and competence in the workforce of the 1990s. *Journal of Education for Business*, Washington, DC, 67 (2), p. 141-151, 1992.
- STEARNS, G. Kent; ZUZAN, Freda A.; LACHO, Kenneth J. A study of the readability of small business management trade books. Paper presented at the 1978 meeting of the Southwestern Small Business Institute Association, Dallas, Texas, Mar. 8-10, 1978. Disponível em: <<http://www.sbaer.uca.edu/Research/1985/85sbi354.txt>>. Acesso em: <17 out. 2002>.
- STEVENS, Kevin T.; STEVENS, Kathleen C.; STEVENS, William P. Measuring the readability of business writing: the cloze procedure versus readability formulas. *The Journal of Business Communication*, v. 29, Urbana, 1992.
- _____.; _____.; _____. A response to measuring readability: a comparison of accounting textbooks. *Journal of Accounting Education*, vol. 11, p. 287-292, 1993.
- STEWART, Karen L.; FELICETTI, Linda A. Learning styles of marketing majors. *Educational Research Quarterly*, v. 15, n. 2, p. 15-23, 1992. Disponível em: <<http://ericae.net/db/riecije/ej480418.htm>>. Acesso em: 20 nov. 2001.
- SUDMAN, S.; BRADBURN, N. M. *Asking questions*. San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1982.
- SUPRIADI, Dedi. Restructuring the schoolbook provision system in Indonesia: some recent initiatives. *Education Policy Analysis Archives*, v. 7, n. 7, March 1, 1999. Disponível em: <<http://epaa.asu.edu/epaa/v7n7.html>>. Acesso em: 20 abr. 2002.
- SYKES, W. Validity and reliability in qualitative market research: a review of the literature. *Journal of the Market Research Society*, 32, 3, p. 289-323, 1990.
- TAKAHASHI, Jiro. A editoração do livro didático de história. *Plural*, São Paulo, ano 3, n. 6, p. 21-24, 1980.
- TALAGA, James A.; TUCCI, Louis A. Consumer tradeoffs in on-line textbook purchasing. *The Journal of Consumer Marketing*, Santa Barbara, 2001.
- TARDY, Michel. *O professor e as imagens*. São Paulo: Cultix/Edusp, 1976.
- TAYLOR, W. L. Cloze procedure: a new tool for measuring readability. *Journalism Quarterly*, 30, p. 415-33, 1953.
- THACH, L. Using electronic mail to conduct survey research. *Educational Technology*, 35(2), 1995, p. 27-31

- TEIXEIRA, Gilberto. *Aprendizagem e ensino*. Apostila do curso de Didática, da Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo, 1^o trim. 2001.
- TREVISAN, Gloria Della Monica. *As atividades profissionais dos bacharéis em Administração graduados pela Universidade de São Paulo, de 1964 a 1974, em São Paulo*. 1977. Dissertação (Mestrado em Administração) – Faculdade de Economia e Administração, Universidade de São Paulo, São Paulo.
- TRIPODI, T. *Análise da pesquisa social: diretrizes para o uso da pesquisa em serviço social e ciências sociais*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. O positivismo, a fenomenologia, o marxismo*. São Paulo: Atlas, 1987.
- TUKEY, J. W. *Exploratory data analysis*. New York: Addison-Wesley, 1977.
- TULL, Donald S.; HAWKINS, Del I. *Marketing research: measurement and method*. Basingstoke: Macmillan, 1976.
- _____; _____. *Marketing research: measurement and method*. 5th ed. Basingstoke: Macmillan, 1990.
- TURNER, Robyn Montana. Considering the culture of textbook publishing. In: HERLIHY, John G. (Ed.). *The textbook controversy: issues, aspects, and perspectives*. Norwood: Ablex, 1992. p. 101-110.
- UNESCO. Conferência mundial sobre educação superior. Declaração mundial sobre educação superior no século XXI. Visão e Ação. Marco referencial de ação prioritária para a mudança e o desenvolvimento da educação superior. Paris, 1998. Publicado pela UNIMEP, ed. UNIMEP. Piracicaba (SP): Universidade Metodista, 1998.
- VIEIRA, R. A. Amaral. *O futuro da comunicação*. Da galáxia de Gutenberg à aldeia global de McLuhan. 2. ed. Rio de Janeiro: Achiamé, 1981.
- WADE, R. Kenneth. Focus groups' research role is shifting. *Marketing News*, Chicago, Mar. 4, 2002.
- WALBERG, Herbert; HAERTEL, Geneva D. (Ed.). *The international encyclopedia of educational evaluation*. Oxford: Pergamon Press, 1990.
- WALKER, Kenton B.; BLACK, Ervin L. Reengineering the undergraduate business core curriculum: aligning business schools with business for improved performance. *Business Process Management Journal*, Bradford, 2000.
- WEFFORT, Francisco; SOUZA, Márcio. (Org.) *Um olhar sobre a cultura brasileira*. Rio de Janeiro: Associação de Amigos da FUNARTE, 1998. Disponível em: <<http://www.minc.gov.br/textos/olhar/politicaslivro.htm>>. Acesso em: 16 abr. 2003.
- WEIERS, Ronald M. *Marketing research*. 2nd ed. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1988.
- WEISBERG, Herbert F.; KROSNICK, Jon A.; BOWEN, Bruce D. *An introduction to survey research, polling, and data analysis*. 3rd ed. Thousand Oaks, CA: Sage, 1996.
- WESTBURY, I. Textbooks: an overview. In: HUSSEN, Torsten; POSTLETHWAITE, T. Neville. *The International encyclopedia of educational research*. Oxford: Pergamon Press, 1985. p. 5233-5234.

- WILSON, Everett K. Department reviews for product improvement in higher education. In: SMART, John C. (Ed.) *Higher Education: handbook of theory and research*. v. 3. New York: Agathon Press, 1987. p. 199-241.
- WINCH, Christopher; WELLS, Peter. The quality of student writing in higher education: A cause for concern. *British Journal of Educational Studies*, 43 (March): p. 75-87, 1995.
- WOOD, Lisa M. Added value: marketing basics?. *Journal of Marketing Management*, 12, 8, p.735-756, Nov. 1996.
- YIN, Robert K. *Case study research: design and methods*. New York: Sage, 1989.
- ZIKMUND, William G. *Exploring marketing research*. 6th ed. Orlando: Dryden Press, 1997.
- ZILBERMAN, Regina. Leitura no Brasil: sua história e suas instituições. *Memória do Livro Escolar*, Campinas, s.d. Disponível em:
<<http://www.unicamp.br/iel/memoria/Pesquisas/index.htm>>. Acesso em: 02 mar. 2002.
- ZINSSER, William. *Writing to learn*. New York: Harper and Row, 1988.

APÊNDICE A: Questionário

1. Dados pessoais

1.1 Instituição(ões) em que leciona: _____

1.2 Dados da instituição em que sua dedicação é maior:

1. Federal Estadual Municipal Privada

2. Centro universitário Estabelecimento isolado Faculdade integrada Universidade Instituição de ensino superior não universitária (não oferece curso de graduação)

3. Estado: _____ Cidade: _____

4. Conceito no Provão: _____

1.3 Informações sobre as disciplinas atualmente ministradas

| Disciplina(s) que leciona | Curso/área/departamento da qual faz parte | Livro que adota | Número de alunos | Carga horária semanal |
|---------------------------|---|-----------------|------------------|-----------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

1.4 Formação acadêmica (assinale com um X)

| | Em andamento | Concluído | Reconhecido na Capes | Em reconhecimento |
|---------------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| Pós-graduação <i>lato sensu</i> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Mestrado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Doutorado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| Pós-doutorado | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

1.5 Outras informações

Anos de experiência docente: _____

Livros publicados: não sim

Regime de dedicação: _____ horas/semana

2. Materiais didáticos utilizados e meios de informação

2.1 Assinale o(s) material(is) didático(s) que o(a) sr.(a) costuma usar em seus cursos na área de marketing (pode-se indicar mais de uma resposta):

- Apostilas e resumos.
- Livros didáticos e/ou manuais.
- Reprodução de trechos de livros.
- Artigos de periódicos especializados.
- Outros. Quais? _____.

2.2 E dos recursos a seguir, quais aqueles que o(a) sr.(a) utiliza regularmente? (Podc-se indicar mais de uma resposta).

- Transparências

Slides de PowerPoint apresentados em sala de aula com auxílio de *datashow* ou canhão

- de sua própria autoria

- que acompanham o livro didático (oferecidos pela editora)

- Manual do Professor

- Banco de Testes (exercícios extras que acompanham o livro)

Estudo de Casos:

- do próprio livro

- de própria autoria

- pesquisados em outros meios

- oferecidos nos materiais suplementares ao livro

2.3 Quais os principais meios que o(a) sr.(a) utiliza para ficar informado acerca dos livros didáticos para a sua disciplina

Utilize a seguinte escala:

1. Nunca
2. Quase nunca
3. Intermediariamente
4. Quase sempre
5. Sempre

Outros: _____

f. Quanto ao marketing editorial (do livro)

| Critério/atributo | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | D |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|----|---|
| Brindes | | | | | | | | | | | | |
| Campanha de divulgação | | | | | | | | | | | | |
| Distribuição/disponibilidade em qualquer livraria | | | | | | | | | | | | |
| Número da edição da obra (tiragens ou reimpressões já efetuadas) | | | | | | | | | | | | |
| Preço adequado (ao poder aquisitivo do aluno e/ou à qualidade da obra) | | | | | | | | | | | | |
| Prestígio da editora (casa editorial que publicou a obra) | | | | | | | | | | | | |
| Vendas/adoção em várias faculdades | | | | | | | | | | | | |
| Outros: _____ | | | | | | | | | | | | |
| Outros: _____ | | | | | | | | | | | | |

3.2 Com relação aos tipos de casos inseridos no livro, qual deve ser a *predominância* ideal em cada um dos itens a seguir:

- a) () de pequenas empresas () grandes empresas () divididos igualmente () indiferente (tanto faz)
- b) () de empresas nacionais () multinacionais () divididos igualmente () indiferente
- c) () reais () fictícios () disfarçados () divididos igualmente () indiferente
- d) () em cada seção () na abertura do capítulo () no fechamento do capítulo () apenas no final do livro () em todos os lugares acima () indiferente

Quantidade ideal de questões por capítulo: _____

Quantidade ideal de páginas (total): _____

Quantidade ideal de capítulos: _____ ; ou _____ páginas por capítulo

Prazo máximo para atualização do livro: _____ anos

Preço ideal total: R\$ _____

4. Intensidade e situações de uso

4.1 Quanto o(a) sr.(a) se utiliza do conteúdo do livro adotado?

- () o livro inteiro
- () quase tudo
- () um pouco mais da metade
- () um pouco menos da metade

() muito pouco (principalmente os capítulos ou seções iniciais)

() outros: _____

4.2 Em cada uma das situações abaixo, informe, por favor, a intensidade com que o(a) sr.(a) se utiliza do livro didático de marketing.

Utilize a seguinte escala:

1. Nunca
2. Quase nunca
3. Intermediariamente
4. Quase sempre
5. Sempre

| Situações/momentos de uso do livro didático | Em que intensidade | | | | |
|--|--------------------|---|---|---|---|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Antes do início do curso, para elaborar o programa | | | | | |
| Antes de cada aula, para planejá-las | | | | | |
| Durante as aulas, como roteiro e material de consulta | | | | | |
| Para fazer as provas/avaliações | | | | | |
| Para indicar ou discutir <i>casos e exercícios</i> em sala de aula | | | | | |
| Para indicar <i>capítulos para leitura</i> para a próxima aula | | | | | |
| Para indicar <i>questões/exercícios</i> para os alunos | | | | | |
| Para indicar a matéria para a prova | | | | | |
| Outros: _____ | | | | | |

5. Opinião acerca de variáveis importantes do ambiente do livro didático de marketing

5.1 As frases a seguir podem representar algumas opiniões a respeito de livros didáticos de marketing. Por favor, informe o seu grau de concordância em relação a estas afirmações. Utilize a seguinte escala:

- 1 Nada
- 2 Pouco
- 3 Moderadamente
- 4 Muito
- 5 Totalmente

| Alunos | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|---|---|---|---|---|---|
| O problema não está só nos livros, mas também no baixo nível dos alunos | | | | | |
| Os alunos não têm interesse em ler o livro didático (estudar) | | | | | |
| Os alunos têm tempo para estudar | | | | | |
| Os alunos não têm dinheiro para comprar o livro | | | | | |
| Na verdade, os alunos não têm o hábito de leitura | | | | | |
| É preciso usar as notas e as reprovações como instrumento para que os alunos leiam o livro didático | | | | | |

| Professores | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
|--|----------|----------|----------|----------|----------|
| O problema não está só nos livros mas também na má-formação dos professores brasileiros | | | | | |
| Os professores não valorizam suficientemente o livro didático | | | | | |
| O professor não sabe utilizar os recursos de um bom livro didático | | | | | |
| Na verdade, se o professor souber estimular o uso do livro didático, o aluno comprará e utilizará esse livro. | | | | | |
| Motivar o aluno é mais importante do que pressioná-lo com notas para que ele utilize o livro. | | | | | |
| A desvalorização da carreira de professor e o pouco tempo que dispõem prejudicam a escolha de um bom livro didático. | | | | | |
| Instituição de ensino | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| A instituição não valoriza o processo de escolha do livro nem sua leitura | | | | | |
| O livro didático é escolhido por meio de um processo político, no qual o coordenador tem grande influência | | | | | |
| O ambiente universitário brasileiro não estimula a leitura do livro didático. | | | | | |
| Editoras | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| As editoras não investem na melhoria do livro didático (têm visão puramente comercial) | | | | | |