



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

DA UNIVERSIDADE AO MERCADO DE TRABALHO: O PAPEL DE UMA
INCUBADORA DE RESOLUÇÃO DE *BRIEFINGS* NA PROMOÇÃO DOS
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

UMA APLICAÇÃO AOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE *MARKETING* DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PORTUGUESA

Projecto apresentado à Universidade
Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Comunicação,
especialidade Comunicação, *Marketing* e Publicidade

Por

Roberto Luís Nóbrega Estreitinho

Faculdade de Ciências Humanas

Setembro de 2012



UNIVERSIDADE CATÓLICA PORTUGUESA

DA UNIVERSIDADE AO MERCADO DE TRABALHO: O PAPEL DE UMA
INCUBADORA DE RESOLUÇÃO DE *BRIEFINGS* NA PROMOÇÃO DOS
ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS

UMA APLICAÇÃO AOS ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS DE *MARKETING* DA
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS DA UNIVERSIDADE CATÓLICA
PORTUGUESA

Projecto apresentado à Universidade
Católica Portuguesa para obtenção do grau de mestre em Ciências da Comunicação,
especialidade Comunicação, *Marketing* e Publicidade

Por

Roberto Luís Nóbrega Estreitinho

Faculdade de Ciências Humanas
Sob orientação de José Manuel Menano Seruya

Setembro de 2012

Resumo

No contexto económico, social e laboral que Portugal atravessa, muitas perguntas se levantam ao nível da melhor forma de abordar o mercado de trabalho, quais os níveis indicados de formação e qual o nível de dependência de factores que escapam ao nosso domínio. São questões como estas que tornam mais complexa a análise do que é necessário para conseguir, após o período de estudos académicos, começar a trabalhar na área pretendida e manter estabilidade a esse nível.

A proposta que apresento visa explorar esta questão ao nível da transição do mundo académico para o mundo profissional, através da criação de uma incubadora de resolução de *briefings*. Em primeiro lugar, esta traduzir-se-á numa nova forma de enquadrar as matérias estudadas para uma vertente mais prática. Em segundo lugar, significará uma nova forma de promover estudantes universitários, sendo que neste caso focarei a área do *marketing*.

O objectivo principal é ajudar os estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa na tarefa de obter uma oportunidade no mercado de trabalho actual. Desta forma, poderemos dar um novo passo em frente no que diz respeito à sua própria promoção, numa óptica de *marketing* pessoal, face a um emprego na área que mais desejam.

Através da análise empírica que sustenta este estudo, e tendo por base o grupo específico de indivíduos entrevistados, verifico que estes têm uma percepção semelhante à que deu origem a este trabalho. De facto, além de estarmos a lidar com uma transição tensa da universidade para o mercado de trabalho, esta tensão verifica-se ao nível de dois grupos directamente responsáveis. Por um lado, e como principal objecto de estudo neste trabalho, os estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa como parte interessada em iniciar a sua carreira na sua área de interesse. Por outro lado, a um nível mais de enquadramento no contexto do mercado de trabalho, os profissionais empregadores como parte interessada em acolhê-los nas suas equipas de trabalho.

Verifico, assim, que a proposta apresentada enquadra-se dentro daquilo que ambos os grupos perspectivam como uma solução relevante para o mercado de trabalho.

Palavras-chave: mercado de trabalho, estudantes universitários de marketing, marketing pessoal, incubadora de resolução de briefings

Abstract

In the Portuguese economic, social and labor context, many questions rise regarding the best way to face the job market, what are the ideal training levels and how high is our dependence of external factors. Questions such as these make it more complex to analyze what one needs to, after graduating, start working in the desired area while keeping some stability.

My proposal aims to explore this question regarding the transition from the academic world to the professional world, with the creation of an incubator for solving briefings. First of all, this will mean a new way to frame academic content towards a more practical use. Second, it will mean a new way to promote university students, being marketing my focus for this project.

The main goal is to help university marketing students from Faculdade de Ciências Humanas in Universidade Católica Portuguesa to get an opportunity in the current job market. This way, we can achieve a next step regarding their own promotion, on a personal marketing perspective, for a job they desire.

Through the empirical analysis that sustains this study, and considering the specific group of interviewed people, I realize these have a similar perception to the one which gave birth to this project. In fact, not only are we dealing with a tense transition from the university to the job market, but also one can see this tension manifest itself in the two directly responsible groups. On one hand, and as the main object of study for this work, the university marketing students from Faculdade de Ciências Humanas in Universidade Católica Portuguesa as interested party in starting their career in their preferred area. On the other hand, and more as a complementary framing regarding the job market, the hiring professionals as interested party in hiring these students for their teams.

This way, my proposal presents itself as what both groups acknowledge as a relevant solution for the job market.

Keywords: job market, university marketing students, personal marketing, incubator for solving briefings

Índice

Parte I — Enquadramento Conceptual

1.1 — Educação	5
1.1.1 — A presença da educação nas nossas vidas	6
1.1.2 — A polivalência do conceito de educação	7
1.1.3 — O processo da educação	9
1.1.4 — Porque importa a educação	12
1.2 — Conhecimento	15
1.2.1 — A construção contextual do conhecimento	16
1.2.2 — Conhecimento teórico e conhecimento prático	18
1.2.3 — Da informação ao conhecimento	20
1.3 — Aprendizagem	28
1.3.1 — A aprendizagem como processo	29
1.3.2 — Aprender não é um processo linear	31
1.3.3 — Diferentes formas de aprender	33
1.4 — Criatividade	55
1.4.1 — Criatividade como cultura	42
1.4.2 — O processo criativo	43
1.4.3 — Acreditar nas nossas ideias ou ouvir os outros?	47
1.4.4 — Criar é transversal	50
1.5 — <i>Marketing</i> pessoal	55
1.5.1 — Novas formas de promoção pessoal	57
1.5.2 — <i>Marketing</i> pessoal como forma de estar e agir	61
1.6 — Notas pessoais sobre o enquadramento conceptual	68

Parte II — Desenho Metodológico

2.1 — Questões de investigação	69
2.2 — Importância e método de validação	69
2.2.1 — A componente empírica como complemento à visão do autor	69
2.2.2 — A importância da consistência empírica	71
2.2.3 — A distinção entre métodos quantitativos e qualitativos	72
2.2.4 — Ameaças ao desenho metodológico	73
2.2.5 — Metodologia escolhida para este projecto	75
2.2.6 — Abordagem aos grupos-alvo da metodologia	76
2.2.7 — O papel interpretativo do investigador	78
2.3 — Possíveis entraves a uma análise objectiva	80

Parte III — Resultados Empíricos

3.1 — A realidade sob o ponto de vista dos estudantes	84
3.1.1 — O papel da criatividade nas suas vidas	84
3.1.2 — Como se apresentam ao mercado de trabalho	86
3.1.3 — Receptividade ao projecto	89
3.2 — A realidade sob o ponto de vista dos profissionais	91
3.2.1 — O papel da criatividade nas suas vidas	91
3.2.2 — O que valorizam nos jovens profissionais	93
3.2.3 — Receptividade ao projecto	96

Parte IV — Modelo Simulado

4.1 — Enquadramento no percurso académico	99
4.2 — Dinâmica das sessões	100
4.3 — Problemas a resolver	101
4.4 — Avaliação e resultados esperados	102

Parte V — Conclusão

5.1 — Não devemos generalizar imediatamente este projecto	104
5.2 — A importância de cada passo até agora	104
5.3 — O que nos indica a análise feita	106
5.4 — Foco do projecto e futuros passos	106

Bibliografia	108
--------------------	-----

Anexos

Anexo A — Guião de entrevista a estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa

Anexo B — Guião de entrevista a profissionais da área do *marketing*

Anexo C — Perfil dos entrevistados

Introdução

No âmbito do Mestrado em Ciências da Comunicação, na vertente de Comunicação, Marketing e Publicidade, da Universidade Católica Portuguesa em Lisboa, foi proposto aos mestrandos elaborar um trabalho empírico de conclusão do referido mestrado.

É proposto aos alunos que elaborem e reflectam sobre um tema que ainda não tenha sido abordado pela comunidade científica, procurando por um lado introduzi-los às boas práticas da metodologia de investigação em Ciências Sociais, e por outro produzir um trabalho enquadrado na área da comunicação. O trabalho em questão pode consistir numa tese de mestrado, um relatório de estágio ou um projecto, sendo que no meu caso optei pela terceira alternativa.

O meu projecto consiste na resposta a um problema identificado já há algum tempo por experiência própria, confirmado junto daqueles que me são mais próximos junto do meio académico e profissional e particularmente verificado pela revisão literária que deu corpo ao enquadramento conceptual. Este problema diz respeito à forma de promover os estudantes universitários a partir do momento em que terminam o percurso académico e entram no mercado de trabalho. Esta situação não parece ser apenas identificada dentro da Universidade Católica de Lisboa, pelo contrário (além de notada noutras universidades, é também identificada, note-se, junto do próprio mercado de trabalho, que vê reflectida esta lacuna na dificuldade em contratar jovens profissionais que acresçam real valor), mas por questões de realismo na concretização do projecto pretendo iniciá-lo na Faculdade de Ciências Humanas da referida universidade.

Estando a trabalhar na área do *marketing* já há mais de dois anos, procuro com este projecto criar e desenvolver uma incubadora de resolução de *briefings* onde os estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa poderão trabalhar, em equipa com profissionais da área do *marketing*, casos reais no âmbito desta área. Acredito que com esta proposta será possível, junto dos estudos mais teóricos que já dominam em grande parte os programas de ensino superior, fornecer um serviço educativo mais completo.

O propósito deste projecto resulta também de uma experiência pessoal, que vai desde a minha própria transição do âmbito académico para o âmbito profissional até ao

desenvolvimento de um forte sentido empreendedor, que me motiva a querer deixar uma marca no mundo, particularmente na área da educação. Como tal, este projecto concretiza aquilo que acredito ser uma solução válida para um problema ao nível da dicotomia de expectativas que existe entre as comunidades académica e profissional, cujos principais prejudicados acabam por ser os jovens profissionais.

Desta forma, defini objectivos concretos para este trabalho. A concretização dos mesmos, aliás, não seria possível sem um isolamento concreto da matéria em estudo face a outros assuntos, pelo que pretendo que o propósito deste projecto seja suficientemente focado para melhor contribuir para uma real compreensão desta problemática (Maxwell, 2005).

O meu objectivo principal é ajudar os estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa a obter uma oportunidade no mercado de trabalho actual.

Parte I — Enquadramento Conceptual

A abordagem a este projecto começará pelo enquadramento conceptual, ponto onde farei a ligação entre distintos conceitos para construir uma base teórica daquilo que é o projecto em si. Esta análise pautar-se-á por um raciocínio argumentativo que me permitirá demonstrar, para já em termos teóricos, que o projecto que me proponho fazer é necessário ao nível da transição da universidade para o mercado de trabalho.

Começarei por abordar a questão da educação, nomeadamente o seu papel contínuo ao longo da nossa vida quer pessoal, quer profissional, não esquecendo que este é um conceito dependente do contexto de cada um. Isto vai permitir-me desconstruir uma prática que revelar-se-á importante na promoção dos nossos estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa (que por questões de fluidez na leitura do trabalho passarei a referir doravante apenas como “estudantes universitários de *marketing*”).

O segundo conceito em análise será o do conhecimento, que advém directamente do primeiro por ser o objecto com que a educação lida diariamente. A abordagem ao conhecimento incluirá uma reflexão acerca de como o conhecimento neste âmbito pode ser teórico ou prático, tendo diferentes efeitos consoante o caso. Por fim, será feita uma distinção entre aquilo que é a informação e aquilo que é o conhecimento.

Todo o conhecimento, contudo, pressupõe um processo de aprendizagem, sendo este o terceiro conceito a analisar. A aprendizagem, veremos, é um processo com características específicas mas não necessariamente algo linear, pois diferentes tipos de pessoas necessitam de diferentes formas de aprender.

A criatividade é o conceito que se segue, por ser a meu ver uma componente importante que devemos transmitir aos nossos estudantes universitários de *marketing*. Trata-se, como veremos, de uma prática cultural cujo processo — o processo criativo — devemos entender antes de poder utilizá-lo para nosso proveito. O resultado prático de perceber o processo criativo é fazer, neste caso, com que os estudantes universitários percebam que devem acreditar nas suas próprias ideias para poderem promover as suas capacidades.

Todos estes conceitos reflectem-se no quinto e último conceito, o de *marketing* pessoal, que abordarei como uma variante do *marketing* que está adaptada às pessoas em

vez de apenas instituições. Analisarei sobretudo a sua importância na promoção das capacidades dos estudantes universitários de *marketing*.

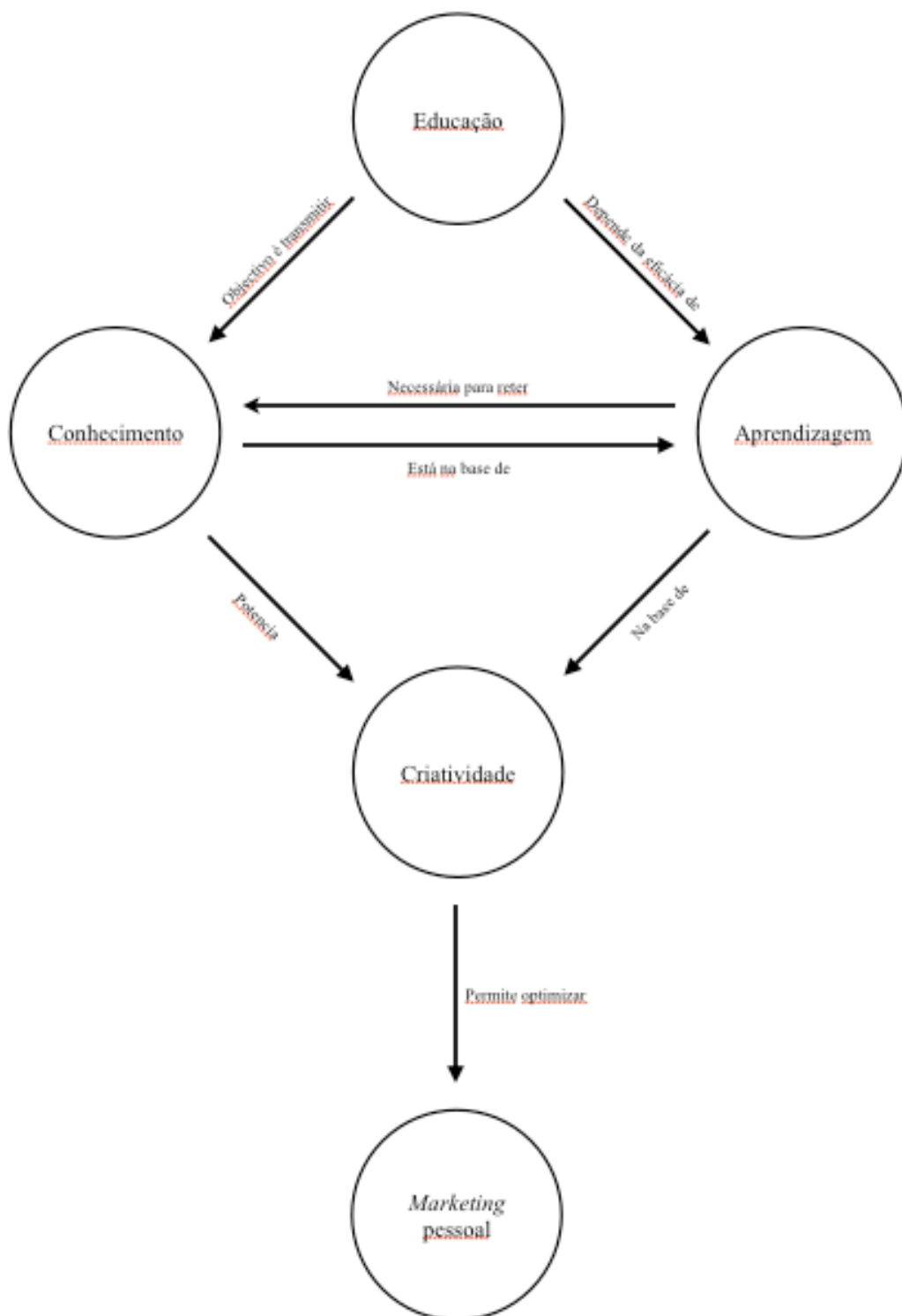


Fig. 1 – Enquadramento conceptual esquematizado

1.1 — Educação

Quando falamos de educação, dadas as inúmeras dimensões que a temática enquadra, falamos de um conceito lato. A educação, em si, é composta não só pelo que tradicionalmente associamos ao ensino transmitido pelas escolas, mas também pelo que retemos pela vivência pessoal; o próprio acto de viver a nossa vida, dia após dia, é um processo de educação permanente (ainda que nem sempre nos apercebamos). Num sentido geral, a educação é uma parte integrante da própria vida; contudo, num sentido particular, existem pormenores, ambiguidades e barreiras que tornam este um conceito essencial para este projecto.

O foco que pretendo dar à educação no âmbito deste trabalho tem, na verdade, duas faces distintas, ainda que complementares: por um lado, pretendo que haja protagonismo para a educação que é efectivamente transmitida nas escolas, no sentido do que é ensinado, transmitido e partilhado com grupos de estudantes, salas de aula e demais membros da comunidade académica; contudo, por outro lado, é também necessário deixar os princípios necessários para que haja continuidade desta primeira dimensão, ou seja, pretendo não só deixar claros alguns princípios basilares para uma nova forma de educar, mas também transmitir que esses mesmos princípios deverão funcionar como bases válidas para a nossa vida profissional e não apenas escolar.

Holt (1972), um dos grandes defensores da educação em casa (adaptado do inglês “homeschooling”) e defensor dos direitos dos jovens, diz-nos que praticamente todas as sociedades e pessoas associam a educação ou a aprendizagem à ida à escola, e medem a inteligência, competência, mérito e capacidade de aprendizagem contínua de uma pessoa quase exclusivamente em termos da longevidade e investimento que foi feito ao nível da escola — facto que, na sua perspectiva, é um erro tremendo (Holt, 1972). Aquilo que constitui a nossa educação é associado a um conceito restrito, já que as escolas, não obstante o importante papel que desempenham no desenvolvimento das capacidades de um estudante, consistem numa parte daquilo que é a educação; a outra parte está relacionada com a nossa própria postura perante o percurso profissional. Esta é a base da abordagem que farei a este conceito.

1.1.1 — A presença da educação nas nossas vidas

A educação é algo que não se restringe apenas ao período das nossas vidas que passamos na escola. Dando continuidade às ideias de Holt, importa notar um caso em que a educação não está directamente associada à escola: aquilo que nos é transmitido em casa. De facto, aquilo que por exemplo os nossos pais nos transmitem no ambiente do lar poderá constituir também uma importante parte da nossa educação. A educação, neste caso concreto, não depende só de uma instituição à qual chamamos “escola”, mas também de uma troca significativa de informações entre alguém que transmite e alguém que recebe. Assim, aquilo que definimos como educação poderá não estar só dependente do local onde decorre como das pessoas que efectivamente compõem o processo. Por exemplo, quando alguém é visto como “mal-educado” é natural que façamos uma construção imagética de como será o relacionamento dessa pessoa com os seus pais, amigos ou familiares.

A nossa própria vida poderá ser também uma fonte de educação, não tanto pela questão da educação teórica, onde recorreremos a livros e referências para adquirir os nossos conhecimentos, mas mais por trazer consigo uma componente prática. Se viver é aprender, a vida é também uma “instituição” no que diz respeito à forma como somos educados, seja pelas experiências que passamos, seja pelas pessoas que conhecemos, seja pelos locais que visitamos ou até pelo facto de adquirirmos (por via dos media ou outro veículo qualquer) uma determinada visão do mundo. O acto de observar a nossa realidade e construir uma percepção sobre a mesma faz parte da nossa educação, pois se educar distingue-se do acto de treinar por consistir na aquisição de conhecimento intelectual (Machlup, 1982), o facto de lermos um livro através do qual vamos adquirir novos conhecimentos poderá ser constituído como uma componente da nossa educação.

Deste modo, não nos podemos reger exclusivamente pelas orientações que nos são transmitidas pelo modelo escolar tradicional. Passar por um acto de educação não deve estar dissociado da nossa própria vida e das construções imagéticas que daí advêm, como veremos adiante ao analisar o conhecimento. A visão que temos da nossa sociedade, da forma como tratamos os nossos pares e a forma como nos tratamos a nós próprios reflecte a educação de cada um, o que torna este conceito ubíquo. Uma boa educação também nos indica a forma como encaramos o mundo e o nosso papel nesse mesmo mundo, uma noção que tenciono explorar adiante ao nível da forma como os estudantes universitários de

marketing percebem a relação entre a universidade e o mercado de trabalho, a génese deste último e qual o seu papel na transição de um para o outro.

1.1.2 — A polivalência do conceito de educação

Neste contexto, torna-se essencial perceber que as valências dos estudantes universitários de *marketing* adquirem diferentes formas e resultados. Diz-nos Johnson (2005) que no âmbito da educação o modelo massificado (traduzido do inglês “one size fits all”) não é de todo aplicável, pois cada estudante tem talentos, capacidades, objectivos, desafios e circunstâncias bastante únicas (Johnson, 2005). Assim conseguimos perceber que, no contexto na educação, estaremos a lidar com conceitos cuja abordagem pode ser feita sob vários prismas, em que cada caso poderá ser um caso.

Não obstante, investigações como as dos autores que tenho explorado, e que explorarei adiante, formarão uma base sólida que permita justificar (pelo menos no campo teórico) o meu projecto. No contexto da educação, se por um lado cada caso poderá ser um caso, por outro isto também significa que o modelo educativo que até agora tem vigorado poderá necessitar de alguns ajustes. Johnson defende a avaliação (no sentido dos juízos de valor que fazemos) dos estudantes sob uma perspectiva individualista, ou seja, cada estudante deverá ser avaliado na plenitude de quem é, pois caso contrário estaremos a conduzir a educação por um caminho generalizado, onde mais dificilmente identificamos falhas ou oportunidades. Questiono-me, então, porque temos um sistema educativo focado na standardização dos processos e resultados. Se a avaliação de um estudante quer-se adequada ao seu contexto, o mesmo poderá ser dito quanto aos resultados esperados.

Por experiência, o facto de perguntarmos, por exemplo, a um estudante finalista o que tenciona fazer, ou onde pretende trabalhar, ou que aptidões pretende desenvolver após a licenciatura, a resposta revela-se frequentemente desorientada. Tal não devia acontecer, a meu ver, num assunto como a conclusão de uma licenciatura e transição para o mercado de trabalho.

A ideia de personalização de Johnson é importante porque só desta forma podemos conhecer melhor quem são e o que querem os nossos estudantes. Tal não significa que devemos revolucionar o sistema actual, já que para os estudantes poderem fazer uma escolha informada têm primeiro de conhecer diferentes realidades através das quais poderão informar das potencialidades do seu curso ou opção de formação. Um estudante que

goste de jornalismo não deve deixar de contactar com alguns conhecimentos de publicidade ou até sondagens políticas, pois poderão ser importantes como um complemento para o seu interesse original (não me parece improvável considerar que esse mesmo estudante poderia descobrir em si interesse pelo jornalismo na área política, por exemplo). Não me parece proveitoso que se faça um isolamento das matérias que o estudante assume, durante a sua licenciatura, que serão as suas derradeiras escolhas para a vida profissional.

O que me parece proveitoso, neste sentido, é perceber como podemos interligar essas noções mais alargadas e diferentes áreas e uma atenção naquilo que o estudante, após ter contactado com tais realidades, considera sobre as mesmas. Para podermos tomar uma decisão, convém conhecer as alternativas, e acredito que o sistema actual está bem estruturado para a exposição dessas mesmas alternativas; o que falha, a meu ver, é a forma como os estudantes são orientados na sua tomada de decisão.

Antes de haver padrões, cada caso é um caso. Autores como Waitzkin (2007) demonstram-nos que existem tradicionalmente duas visões num percurso académico ou profissional: aquela que foca o trabalho desempenhado e aquela que foca conceitos mais fechados do que é considerado “bom” ou “mau”. Segundo este autor, a questão importante aqui é que o primeiro grupo, focando o trabalho em si e o esforço aplicado aquando do seu desempenho, está mais interessado no processo pelo qual tem de passar para chegar a um objectivo, e não apenas no resultado em si. Senão perguntemo-nos: que acontece se falhar? A sua visão retrospectiva apontará para a valorização de um facto: foi necessário um esforço para chegar a esse objectivo, o que significa que não ter atingido o objectivo poderá ser solucionado através de um maior esforço da próxima vez. O facto de termos falhado, nesta perspectiva, não significa que vamos sempre falhar; significa que temos possibilidades de melhorar para a próxima.

Por outro lado, aplicando este exemplo a um estudante que tenha uma visão dividida entre o que é ser “bom” e “mau”, o facto de falhar pode ser entendido de forma distinta. Em vez de se considerar que poderá ter havido alguma falha no processo ou que não houve esforço suficiente, haverá a percepção de que a pessoa em questão é “má” naquilo que se propôs fazer, provocando uma sensação de incapacidade (Waitzkin, 2007). Aqui não existe uma perspectiva de melhoria, mas sim uma visão mais estática, menos flexível e menos moldável na perspectiva de sermos seres cuja educação acontece ao longo

da vida. Sob a perspectiva do foco no resultado, o facto de vencermos significa que somos bons, e o facto de falharmos significa que somos maus. Acaba por não ser tão valorizado o processo através do qual chegámos ao nosso objectivo, nem tão pouco interessa se quem é “bom” teve muito ou pouco esforço perante quem é “mau”, o que eleva os “bons” a um determinado estatuto e deixa os “maus” numa posição delicada (sobretudo pela forma como ambos começam a olhar para si mesmo). A visão exclusiva do resultado em detrimento do processo “ensina-nos” que ou somos bons ou somos maus, mas não é isso que pretendo transmitir com este projecto.

1.1.3 — O processo da educação

Aplicando aquilo que foi abordado a um caso concreto, é necessário compreendermos a realidade dos estudantes universitários de *marketing*. Acima de compreender como funciona a sala de aula actual ou as dinâmicas de partilha e transmissão de conhecimento de professores e estudantes (e de estudantes entre si), devemos compreender as motivações por detrás de tais dinâmicas. Tradicionalmente, somos educados para ter maiores probabilidades de cumprir um determinado objectivo, mas a própria noção do que é completar esse objectivo acaba por levantar uma dúvida, e convém começar por perguntar: o que é o sucesso?

Para ajudar a responder, julgo ser o mais adequado começar com uma dicotomia simples mas simbólica, adaptada de uma realidade comprovada na educação de uma criança. O que as minhas investigações literárias me permitiram concluir até ao momento, sendo que apoio a visão de Waitzkin (2007) nesta questão, é que genericamente existem duas associações que as crianças fazem àquilo que consideram ser o sucesso: uma dessas associações está ligada ao trabalho que é desenvolvido, numa perspectiva de resposta orientada para a mestria de uma determinada matéria, em que há maior foco no processo e não só no resultado, não obstante a sua importância. A outra associação conduz a mente da criança a criar uma visão de si mesma como “inteligente” ou “burra”, ou “boa” ou “má” em algo, ou seja, há um maior foco no resultado, em detrimento do processo através do qual conseguimos atingir (ou não) um objectivo pré-definido (Waitzkin, 2007).

O que se tem verificado em alguns casos é que as crianças que têm esta última visão do sucesso tendem a sentir-se mais desorientadas aquando da sua educação numa determinada matéria, pois tendem a concluir perante algum momento de falhanço que são

“más” ou “burras”, e que nunca conseguirão melhorar na matéria em questão. Em alternativa, as crianças mais focadas no processo através do qual pretendem chegar a um determinado nível de educação e em todas as condicionantes que este mesmo processo acarreta, demonstram mais potencial de melhoria, aprendizagem e maiores taxas de sucesso (Waitzkin, 2007).

Aquando desta descoberta, senti-me orientado para explorar mentalmente esta questão. Existem diferenças entre uma e outra posturas, mas o que será que conduz a nossa mente a seguir duas orientações tão distintas das quais resultam consequências diferentes? O que distingue o foco no processo do foco no resultado? E porque é que isso é relevante para a questão da educação?

A minha visão pessoal desta matéria, resultante da combinação entre os estudos que tenho feito, a minha própria experiência pessoal e as observações que daí têm advindo, aponta para uma distinção entre aquilo que é o processo da educação e aquilo que é o resultado da educação. Quem estiver mais focado na primeira visão estará muito mais focado no processo através do qual é feita a sua educação, o que alargará a sua percepção e tolerância perante aquilo que é determinado como sendo o “sucesso”. Por outro lado, quem estiver focado na segunda visão, preocupando-se mais com o resultado, descurará o processo pelo qual teve de passar até cumprir (ou falhar) um objectivo, o que significa que elevadas doses de dedicação e esforço, por exemplo, poderão ser desvalorizadas se o resultado para o qual se trabalhou não for satisfatório.

Ambas as visões — a do processo e a do resultado — podem parecer contraditórias, mas são complementares entre si. O facto de regermos a nossa educação por uma destas perspectivas, em detrimento da outra, poderá prejudicar a eficácia da educação como um todo. Tanto o processo como o resultado da nossa educação são essenciais, pois dificilmente um vive sem o outro. Sem o processo dificilmente conseguimos chegar a um resultado (daí defender-se regularmente a elaboração de um método de estudo, por exemplo), mas os resultados ditam a eficácia dos processos que seguimos para os atingir (daí haver, por exemplo, um sistema de atribuição de notas que permita categorizar a qualidade de um trabalho). Existe assim uma relação inter-dependente entre duas faces do mesmo objecto de estudo, relação essa que se traduz num pressuposto importante: é preciso que processo e resultado coexistam em todos os momentos da nossa educação.

O processo da educação revela-se importante pelo facto de, ao existir um processo, conseguimos perceber de que forma certos passos nos ajudam a chegar a um determinado objectivo. O processo ajuda-nos a compreender também como cada passo e elemento individual, quando dispostos de maneira lógica, podem contribuir para esse resultado final, obrigando-nos, em alguns casos específicos, a ter de saber desconstruir esse mesmo processo para perceber o que o faz funcionar e como é que produzimos um resultado desejado. O próprio exercício da desconstrução de um processo poderá ajudar-nos a perceber outra questão importante no âmbito do sucesso, que tem a ver com o facto de muitas vezes não o atingirmos.

Saber avaliar um processo ajuda-nos a perceber que passo poderá ter sido mal dado e que levou ao incumprimento de um objectivo. Se quisermos abordar a questão de uma forma mais metafórica, o processo é o que nos indica que através do método industrial de Henry Ford existe um número de pessoas que tem de produzir um número de funções num determinado período para que se possa produzir um certo objecto dentro do tempo e orçamento disponíveis.

Ainda dentro do universo da fábrica, o resultado de ter um processo definido será a produção do objecto em si. O resultado é, assim, o objecto mensurável do processo que foi seguido, e aquilo que permite comunicar a quem desempenhou o trabalho que este ficou efectivamente bem feito, que o processo resultou, que houve sucesso na execução daquela tarefa.

O que existe em comum entre uma fábrica automóvel e a educação? Ambos funcionam sob uma lógica de inputs/outputs: no caso da fábrica, os inputs assumem a forma de matérias-primas, força de trabalho, estipulação e cumprimento de processos (que terão de ser adquiridos por essa mesma força de trabalho), infra-estruturas de produção e o tempo disposto para produzir determinado objecto, enquanto que o principal output é esse objecto produzido.

No caso da educação, utilizando o exemplo da escola, encontramos como inputs os livros escolares, artigos científicos, informações partilhadas pelos professores, trabalhos de grupo, debates em aula ou as provas de avaliação, entre outros; tudo o que contribui para que na nossa mente vá sendo educada para cumprir um objectivo, como por exemplo passar de ano ou cumprir uma licenciatura. Em termos de outputs, temos o conhecimento retido (conceito que analisarei adiante), diplomas, cartas de recomendação, certificados,

contactos estabelecidos e oportunidades de trabalho. Em ambos os casos, sem a dose certa de inputs torna-se mais complicado produzir determinados outputs que se traduzem no sucesso da educação.

1.1.4 — Porque importa a educação

Chegar ao sucesso é um símbolo de que nos tornámos bons numa determinada matéria; a grande problemática aqui é a visão que tende a permanecer quando não chegamos ao sucesso, e a atitude que tomamos perante esse cenário. O conceito da educação é basilar para este projecto porque a sua interpretação deve ser aprimorada quer do lado de quem procura ensinar e do lado de quem procura aprender. Como vimos, o resultado é o que dá sentido à educação, mas o processo é o que permite chegar a esse resultado.

A questão, então, passa por um campo psicológico, não fosse a matéria da educação uma matéria directamente associada ao cérebro e ao nosso sistema cognitivo. Se neste contexto temos estudantes cuja auto-estima não lhes permite aplicar todas as suas capacidades, esta situação deve ser invertida. Se por um lado fica da parte dos estudantes contrariar isso, essa deve ser a grande prioridade de um professor: ajudar os estudantes a acreditar em si mesmos e na sua capacidade de aprender (Johnson, 2005). Neste sentido, como podemos melhorar a performance dos estudantes universitários de *marketing*?

Johnson aponta para uma maior presença da compreensão no âmbito da educação. A sua obra deixa presente a ideia de que talvez a abordagem utilizada na educação das crianças, jovens e adolescentes não seja a mais completa; contudo, espero poder contribuir com este projecto para que essa situação seja equilibrada. Por mais que a responsabilidade dos estudos seja dos estudantes (por ser eles quem estuda e de quem se esperam resultados), não devemos assumir que é só deles que tem de provir a mudança. É necessário retirar alguma pressão dos estudantes e focá-la também nos próprios professores. Não quero dizer com isto que os níveis de exigência devam baixar, muito pelo contrário, acredito que devem aumentar, mas apenas se acompanhados de alterações estruturais dos processos que apoiam toda a avaliação por parte de um professor. Em vez de tentar reparar os nossos estudantes, devemos preocupar-nos antes de tudo com reparar os professores (Johnson, 2005).

Não podemos esquecer que a educação é uma oportunidade. Não é uma garantia de sucesso, pois depende directamente do que é desenvolvido ao longo de um processo e, no fim, do uso que é dado a esse desenvolvimento (Swain, 2011). A educação não é um caminho que nos garanta logo o sucesso — ainda para mais quando existe mais procura do que oferta de emprego qualificado em Portugal —, mas aumenta as nossas probabilidades de o conseguir. O problema é que não podemos encarar o ensino superior como um objectivo em si, mas como a iniciação a um processo de aprendizagem que durará para toda a vida. Como podemos inculcar esta visão da educação na mente dos estudantes universitários de *marketing*?

O problema não está na mente, está na forma como a trabalhamos. Educar, como um processo e não uma mera tarefa, depende muito do método de quem educa. Se um professor tem por hábito conduzir as aulas através da leitura de um livro, os estudantes pensarão que este é o modelo que devem seguir para ser considerados como aptos nessa cadeira. Nesta óptica, a culpa poderá nem ser directamente imputada ao estudante, pois este poderá alegar apenas estar a seguir o modelo que lhe foi transmitido como sendo o modelo de sucesso para uma boa educação. É neste sentido que os professores deverão assumir um papel mais activo ao nível da atitude com a qual é desempenhado um cargo tão importante como o de educar. Os professores devem dar o exemplo para aquilo que pretendem nas suas aulas, nomeadamente em relação a questões de índole interpessoal (Johnson, 2005).

O papel dos professores é tão importante quanto o papel dos estudantes, e é este aspecto de “parceria” que parece por vezes estar em falta na passagem de conhecimento que ocorre dentro da sala de aula. Swain reconhece como única educação a auto-educação, aquela que o estudante desenvolve para si, porque o único papel activo que o professor pode fazer é mostrar ao estudante o que este pode fazer por si mesmo, e como o pode fazer (Swain, 2011). Isto não significa que o estudante deverá subsistir, em termos educativos, por sua conta, sem quais referências ou estímulos; esse não deixa de ser o papel do seu educador. Mas também não podemos descurar o facto de o professor, mesmo com esta mudança de atitude, não poder fazer mais do que orientar, por constrangimentos temporais e biológicos (o professor nunca estará dentro da mente do estudante para lhe comandar directamente as acções e os processos de aprendizagem). Defendo uma responsabilidade acrescida para o professor como entidade orientadora e educativa, mas também o estudante

deverá mentalizar-se que tem uma maior responsabilidade como receptor dessa orientação e posterior aplicação em casos práticos ao longo da vida.

É, na verdade, um processo complexo: o professor deve dar o máximo de indicações aos estudantes (e estes devem ouvi-las) para garantir que a partir de certo ponto estes não precisarão de ter quem lhes dê tantas indicações, pois traçarão por si o seu caminho. Johnson refere, neste aspecto, que quando os estudantes acreditarem que o sucesso é possível, eles irão tentar atingi-lo (Johnson, 2005). Um dos pontos essenciais desta reflexão diz respeito à forma como professores e estudantes se relacionam, não devendo os primeiros limitar-se a transmitir informação e os segundos limitados a absorvê-la de forma a completar com sucesso um qualquer teste ou outra forma de avaliação. É papel do professor dar indicações ao estudante, mas é igualmente importante que este perceba que o seu papel, a partir de certo ponto, é pegar nas bases transmitidas e dar-lhes continuidade, estabelecendo um percurso mais adaptado àquilo que são as suas necessidades e interesses, mas mantendo desejo de aprender, independentemente da altura da sua vida ou a instituição em que se encontra. A educação não acontece exclusivamente nas escolas.

Associando estas noções a uma questão mais biológica (mas relevante para o tema em questão), o cérebro humano está programado para não sentir nenhum acréscimo particular de prazer no facto de simplesmente saber a resposta para um problema (Willingham, 2009), pelo que podemos concluir que, biologicamente, estamos aptos para encontrar soluções, por exemplo no que diz respeito à construção do nosso futuro. Neste âmbito, se houver uma preparação consistente da mente de um estudante, este terá noção de que é possível atingir o sucesso e que este depende mais de trabalho do que de atalhos. Se acreditarmos, o sucesso está nas nossas mãos, mas é preciso compreender que este depende da nossa capacidade de trabalhar para o atingir.

Existe então incapacidade por parte dos estudantes de pensar pela sua própria cabeça? De onde surge esta obsessão com seguir só o que acreditam ser o modelo que o professor acha mais adequado? Somos seres curiosos e aptos para pensar nas questões por natureza, e está provado que resolver problemas produz sensações de prazer (Willingham, 2009). Por outro lado, está em falta alguma educação do cérebro no que diz respeito à “metacognição” — pensar porque pensamos nas questões que pensamos (Johnson, 2005).

No entanto, é importante ter em mente as palavras de Willingham, que refere que se o nosso cérebro sente que pode escapar impune, evitará pensar, recorrendo antes à memória (Willingham, 2009). É por isso que muitas vezes o estudo é assente na memorização em vez da compreensão, e é por isso que devemos redobrar as nossas preocupações para esta matéria, pelo futuro dos estudantes universitários de *marketing*.

A aplicação de matérias previamente apreendidas permitirá combater em parte esta problemática, pois providencia-nos um contexto onde os estudantes podem provar, pela sua cabeça, pelas suas mãos e pelo seu esforço, que o que aprenderam na escola ou na universidade tem naquele preciso momento o resultado que deve ter (ou se não tem, saberão que essa é uma competência a melhorar para poder cumprir determinado objectivo). Além disso, a sua base de conhecimentos e posterior aplicação permitirá ao estudante desenvolver um gosto maior pela matéria em questão, fomentando a curiosidade de saber mais, compreender mais e aplicar mais. Faz parte do nosso processo cognitivo: quanto mais sabemos sobre um assunto, mais facilmente compreendemos novas informações sobre o mesmo (Willingham, 2009). Como tal, um dos pressupostos deste trabalho, que engloba tudo o que tenho explorado até agora, é que não importa o que é lido ou lembrado, mas sim o que é compreendido, pois é daí que vem o verdadeiro poder (Swain, 2011).

1.2 — Conhecimento

O conhecimento é o segundo conceito em análise para o âmbito deste projecto, e é um conceito que está associado ao da educação. Sem a noção do que é o conhecimento deixamos de ter uma base teórica sólida para justificar aquilo em que consiste a nossa educação. As noções até agora abordadas para este projecto assentam num pressuposto: é necessário rever a forma como estamos a educar os nossos estudantes universitários de *marketing*, o que significará rever a forma como estamos a fazer a passagem de um determinado tipo de conhecimento. Como vimos no ponto anterior, é necessário adaptarmos um prisma apenas teórico da educação a um outro mais prático, para que essa passagem seja mais eficaz.

Para começar a ajudar na elucidação deste tema, faço referência a Locke (1894) como uma autoridade ao nível do pensamento sobre aquilo que consideramos ser o conhecimento. O autor sugere que consideremos a nossa mente como sendo uma folha de

papel em branco, desprovida de quaisquer caracteres ou ideias, e sobre a qual coloca de seguinte a pergunta: como fazemos com que a mente se torne mais completa a esse nível? A resposta, segundo Locke, é precisamente a experiência, da qual é fundado e deriva todo o nosso conhecimento (Locke, 1894). A associação que aqui vemos entre a experiência e conhecimento tem uma razão de ser, já que o conhecimento, como veremos adiante, tem variadas géneses. O facto de existirmos, observarmos o mundo e interagirmos com outras pessoas conduz-nos numa tarefa inconsciente de aquisição de conhecimento, pois os nossos sentidos absorvem, até pelos pequenos detalhes, informações sobre aquilo que nos rodeia. Como tal, quando Locke fala de experiência, interpreto as suas palavras como o facto de experienciar a própria vida. Se estivermos, por exemplo, sem guarda-chuva num dia de chuva, o mais provável é ficarmos molhados, até que alguém nos diz que devemos utilizar um guarda-chuva para nos protegermos. O conhecimento adquirido? Os guarda-chuvas protegem-nos da chuva. Esta é a base que pretendo explorar nas próximas páginas no que diz respeito ao conhecimento.

1.2.1 — A construção contextual do conhecimento

Aquilo que procurarei definir como conhecimento não é só o que encontramos nos livros, num documentário ou noutras referências. O conhecimento, como veremos, é mais do que isso, apesar de englobar também estas e muitas outras fontes de informação passível de ser transformada em conhecimento, já que também entre informação e conhecimento existem diferenças. Podemos constatar, deste modo, que o conceito de conhecimento é complexo e tem e várias facetas —motivos que me levam a querer explorar melhor esta noção.

À semelhança do que verificámos aquando da análise da educação, também no conhecimento tratamos de questões que dependem directamente do sujeito em questão. Não existe uma noção objectiva daquilo que é o conhecimento tido como “útil”: por um lado, poderíamos considerar como útil todo o conhecimento que dê aos seus detentores algum gozo de aprender ou possuir, o que tornaria todo e qualquer tipo de conhecimento útil; por outro lado, restringir a noção da utilidade do conhecimento a fracções dentro daquilo que nos permite levar a cabo o nosso desempenho profissional levaria a que muito poucas partes do conhecimento fossem chamadas de úteis. Esta questão, reforçada por

Machlup (1982), conduz-nos a uma conclusão: temos de decidir sempre para quem e para que é útil o conhecimento em análise (Machlup, 1982).

Lidamos, assim, com contextos como forma de materialização da verdadeira utilidade do conhecimento. Como tal, quem somos, o que fazemos, com quem nos relacionamos, onde nos encontramos e o próprio ano histórico determinam a utilidade do conhecimento, por vários factores. Se, por exemplo, um exercício de contra-informação for eficazmente levado a cabo, o que é o verdadeiro conhecimento? Em termos práticos, o alvo desse esforço julgará deter conhecimento útil sobre, por exemplo, a actividade de uma empresa; em termos mais factuais, será o ordenador do esforço de contra-informação o detentor do conhecimento útil neste contexto, já que detém consigo os factos que são verdadeiros. Este é um exemplo muito específico mas que reflecte o padrão do que pretendo demonstrar.

Outro exemplo acerca da contextualização do conhecimento diz respeito, mais no enquadramento deste projecto, à própria sala de aula. O conhecimento que é considerado útil, é-o de igual forma para todos os estudantes? O que acontece se, por exemplo, um desses estudantes tiver já um ano de experiência de trabalho? Ou outro tipo de formação ao nível superior dentro, por exemplo, da área da economia, que lhe traga vantagens que outros colegas não têm? Será que ensinar as leis da oferta e da procura revelar-se-á um exercício de passagem de conhecimento útil para esse estudante, ou será que o mesmo estudante considerará que não existe utilidade pois já domina tais noções? E o que dizer de corpos de conhecimento ensinados há, por exemplo, cem anos atrás, quando o papel da mulher ou de indivíduos de raça negra era tido de forma diferente face ao que verificamos hoje? O conhecimento obedece a um contexto específico, que lhe dá forma sob determinadas condicionantes e variáveis que não são perpétuas.

O conhecimento útil apenas o é num enquadramento específico, por mais que tendamos a assumir que existem corpos de conhecimento úteis por si mesmos, sem qualquer necessidade de avaliação prévia. Será essencial, por exemplo, para um estudante universitário de *marketing* ter noção da importância do processo criativo (que analisaremos adiante)? Sob risco de colocar em causa a própria proposta que aqui trago, acredito que não necessariamente. Claro que tal não significa que não seja importante; apenas poderá não ser essencial. Por outro lado, não deixa de ser um complemento relevante para o desenvolvimento profissional do indivíduo em questão. Já para um aspirante a redactor

publicitário, o dominar do processo criativo revela-se mais importante, enquanto que noções como gestão de clientes numa óptica business to business ou o estabelecimento do preço de um produto não são tão importantes para o desempenho da sua função. As nossas próprias aspirações determinam aquilo para que tencionamos usar o conhecimento e a forma como decidimos qual o conhecimento que nos trará mais utilidade.

1.2.2 – Conhecimento teórico e conhecimento prático

Num contexto concreto, o conhecimento revela a sua pertinência, mas da mesma forma que cada corpo de conhecimento adquire o seu valor consoante o contexto em que se encontra, também a forma como adquirimos o conhecimento tem ambiguidades. Estabelecendo a ponte entre o que abordámos ao nível da educação, o conhecimento, como vimos, também pode ser associado a uma dicotomia entre a teoria e a prática. Aquilo que, por experiência, tende a ser um comum desabafo em ambiente académico é a componente teórica daquilo que nos é passado como conhecimento importante (e que nem sempre é percebido como tal) para o nosso futuro, mas é necessário deixar desde já claro que não estamos a lidar com um conceito linear. O conhecimento, sendo um conceito complexo, engloba complexas relações, o que nos impede de assumir, sem qualquer prova concreta, que um tipo de conhecimento é mais ou menos importante do que outro. Como veremos de seguida, o conhecimento teórico é na verdade tão importante quanto o conhecimento prático — aquilo que os autores de tais desabafos poderão querer dizer é que não existe uma componente suficientemente forte da aplicação desse conhecimento, questão que também abordaremos.

O conhecimento teórico não pode nem deve ser descurado. Na verdade, o conhecimento factual é algo que deve preceder sempre a habilidade, já que lhe dá corpo e bases de desenvolvimento (Willingham, 2009). O objectivo desta proposta passa por apresentar um modelo que possa ser integrado no modelo académico actual para melhor servir os nossos estudantes universitários de *marketing* ao nível do conhecimento que adquirem aquando do seu período de estudos académicos, da forma como este conhecimento é aplicado e de como isso trará resultados ao nível da sua própria promoção no mercado de trabalho.

Da mesma forma que o conhecimento útil depende de um contexto, também a génese do conhecimento (útil ou não) varia consoante o sujeito em questão. Machlup

(1982) categorizou o conhecimento segundo cinco tipos distintos: o conhecimento prático (útil nas tarefas, acções e decisões de um trabalhador, e adquirido através da prática contínua das mesmas), o conhecimento intelectual (que satisfaz a curiosidade intelectual, por exemplo ao nível da cultura geral, e que regra geral é adquirido pelo contacto com novos problemas e valores culturais), o conhecimento para passar o tempo (como é o caso de rumores e boatos, notícias de crimes, novelas, histórias, piadas ou jogos, adquirido regra geral num contexto de relaxamento), o conhecimento espiritual (associado ao reconhecimento religioso de Deus e das formas de salvação da alma) e o conhecimento não desejado (adquirido normalmente por acidente, sem intenção) (Machlup, 1982).

O conhecimento ramifica-se, desta forma, em diferentes caminhos que não são exclusivos. A complexidade de um corpo de conhecimento, aliada ao contexto de quem o procura reter, poderá resultar em diferentes interpretações acerca não só da sua utilidade, como também da sua natureza. Basta pensar em alguns exemplos com que poderemos contactar numa base diária. Se temos um amigo que trabalha num supermercado mas demonstra uma enorme paixão por futebol, este conhecimento estimula-lhe o lado mais intelectual e não tão prático (por não desempenhar uma actividade profissional nesta área), mas ao mesmo tempo pode ser conhecimento que o sujeito adquire para passar o seu tempo. Utilizando outro exemplo, um matemático poderá ter grande interesse em livros clássicos de álgebra e geometria, que se traduzem no seu contexto em obras de conhecimento evidentemente prático para a sua actividade, mas também podem satisfazer a sua curiosidade intelectual, derivada da paixão que detém pela área, e serem a sua forma predilecta de passar o tempo. Nada impede que o mesmo corpo de conhecimento adquira diferentes facetas, pois, como vemos, depende sempre do contexto com que estamos a lidar.

Também no conhecimento existe pouco de linear, apesar de ser possível padronizar e esquematizar as suas lógicas, resumindo aquilo que o conhecimento significa a alguns traços característicos. A pertinência do conhecimento depende de um contexto específico, seja ao nível da forma como é adquirido, seja ao nível da forma como é categorizado. Compreender tal ambiguidade — da qual deverá resultar uma adequação ao sujeito em questão — é, a meu ver, essencial para propor uma solução exequível e realista. Falo concretamente da forma como devemos re-interpretar os processos de retenção de conhecimento ao nível do ensino superior.

Neste contexto, e recuperando a pertinência da teoria face à prática, as observações de Willingham são exemplificativas de um processo que pode ser descurado pelo próprio estudante em questão. É por não haver compreensão do processo de aquisição e retenção de conhecimento que muitas vezes acabamos por entender, como estudantes, que determinada matéria não nos servirá de nada de futuro. Não acredito que tal seja verídico, já que se sem a prática não podemos aplicar a teoria, sem a teoria não saberemos o que temos de praticar numa situação concreta (Willingham, 2009).

Willingham desenvolve o seu argumento nesta óptica, afirmando que devemos (referindo-se aos professores e responsáveis pela transmissão de conhecimento) assegurarmos que os estudantes adquirem o conhecimento de base enquanto praticam capacidades de pensamento crítico (Willingham, 2009). Esta noção é relevante para perceber a forma como a teoria e a prática dever-se-ão conjugar com o pensamento crítico para produzir conhecimento que, repito, deverá sempre depender do sujeito a quem queremos transmitir esse conhecimento. Neste âmbito, como temos verificado, nenhum processo é igual a outro, e o facto da teoria e a prática serem igualmente importantes não significa que haja necessariamente uma proporção ideal aplicável a todos os casos em todos os contextos.

1.2.3 – Da informação ao conhecimento

Relativamente ao pensamento crítico ao serviço do conhecimento, Locke tece um comentário relevante, admitindo que o nosso conhecimento acaba por consistir na visão que a nossa mente tem das suas próprias ideias (Locke, 1894). O que o autor nos procura indicar é que o conhecimento implica uma capacidade de processamento crítico daquilo que nos é dado a conhecer, pois só desta forma poderemos produzir algo que possa ser identificado como conhecimento. Também aqui voltamos à noção personalizada daquilo que, actualmente, é tratado de forma generalizada numa grande maioria dos contextos. O processamento crítico do conhecimento depende do sujeito interessado em conhecer, e o resultado que daí advém está dependente do contexto em que tal sujeito se encontra, como a sua vivência, as suas expectativas ou os outros corpos de conhecimento que já adquiriu.

Estabelecendo um paralelismo com uma visão pessoal, acredito que alguém só conhece realmente algo quando consegue explicá-lo de forma simples, perceptível e algo resumida. Apenas quem domina realmente um determinado corpo de conhecimento tem capacidade de o moldar à imagem daquilo que são já os seus valores e visão da realidade,

podendo desta forma produzir algo de sua autoria sem prejudicar as bases daquilo que foi o conhecimento original. Por outras palavras, quando assumimos conhecer algo estamos a dizer que controlamos as variáveis daquela matéria de uma forma que nos permite memorizar e interpretar uma determinada situação. A interpretação, como sabemos, é também ela um processo muito individual. Por mais que possamos partilhar as nossas conclusões com outros, é de nós que provém a nossa forma de ver o mundo, com base num determinado tipo de conhecimento. É aqui que entramos, aliás, no debate da capacidade de decorar versus a capacidade de perceber um determinado corpo de conhecimento.

A questão do pensamento crítico é assim importante, pois é aqui que se estabelece uma das fronteiras mais importantes entre aquilo que é a informação e aquilo que é o conhecimento. É graças ao pensamento crítico que a informação é transformada em conhecimento, seja por via teórica, prática ou um misto dos dois. A associação destes dois conceitos é mais linear do que se possa pensar, e poderá partir de uma observação pessoal mas que tenho verificado em inúmeros casos, dentro de inúmeros contextos: vivemos actualmente obcecados com o acesso à informação, procurando consumi-la de forma cada vez mais regular, intensa e simultânea. Neste contexto, a acrescer a um sistema de comunicação pautado pela multiplicidade de canais e padrões de comunicação que, por sua vez, produzem cada vez mais informação (Castells, 1996), o acesso e utilização da informação tenderá a ser um factor cada vez mais determinante para o mercado de trabalho, e aqueles que não conseguirem acompanhar serão (e já são) considerados info-excluídos. Defendo, em contra-partida, que a informação não é aqui o factor central, sobretudo porque não é mais um bem escasso, muito pelo contrário — com o advento da Internet, é mais abundante do que nunca. Já o conhecimento é um bem mais precioso, pois é a informação depois de esta ser processada e materializada em algo específico.

Aqui reside a diferença, a meu ver, entre informação e conhecimento, e é aqui também que entra o pensamento crítico como catalizador do conhecimento. Sem um pensamento crítico activo, mais dificilmente poderemos processar a informação que nos é passada, quer nas escolas, quer no dia-a-dia, quer através dos media. Existe, aliás, um paralelismo entre o consumo de informação noticiosa e uma aula teórica: absorvemos a informação que nos é transmitida, mas temos de fazer um esforço suplementar para perceber o que podemos, queremos e vamos fazer com essa informação. Não sendo o único factor em acção, o pensamento crítico pode ajudar-nos a clarificar esta dúvida que

nos afecta mais vezes do que julgamos conscientemente, estabelecendo deste modo uma ponte entre a informação absorvida e a sua possível aplicação, ou, por outras palavras, o sentido prático da informação que apreendemos e transformámos em conhecimento.

Como podemos observar, a definição do conhecimento torna-se tão complexa quanto as diferentes relações entre as variáveis neste contexto já o são. Uma forma de ver o conhecimento que me parece consistente com aquilo que temos vindo a debater é precisamente observar este conceito como a percepção da conexão, concordância e discordância de toda e qualquer uma das nossas ideias (Locke, 1894). Note-se que falamos de percepção, não propriamente de realidade como um conceito absoluto. Tal acontece porque o conhecimento, provindo da forma como o nosso pensamento crítico processa determinadas fontes e tipos de informação, resulta de um processo individual, único a cada um de nós.

É por isso que o conhecimento resulta da construção de uma percepção, onde as ideias que temos são conjugadas, combinadas, contrapostas e reorganizadas para produzir algo que podemos assumir como sendo de nossa autoria. Notemos, inclusive, como toda a construção textual, lógica e argumentativa até este ponto exemplifica a produção de um determinado corpo de conhecimento. Até este ponto tenho dado uso a corpos de conhecimento de autores anteriores a mim para, de uma forma individual e proveniente da minha própria lógica de argumentos, combinar as suas noções sobre esta temática para, entre ambas, identificar similaridades e diferenças que me permitam concluir o que é o conhecimento sob a minha perspectiva.

O conhecimento é, portanto, o resultado de diferentes tipos de ligações, que podem ser mais ou menos complexas com base na experiência de vida do seu autor, tipos de conhecimento anteriormente adquirido e até o debate de uma linha de pensamento com outra pessoa. O facto do conhecimento ser um processo individual não significa que resulte em exclusivo de um momento individualista. Aliás, tal seria contraditório com a lógica da combinação de elementos, porque de uma forma ou de outra o conhecimento resulta da interpretação de dados que já existiam e foram disponibilizados por alguém.

Deste modo, seja presencialmente ou de forma mais indirecta, o conhecimento, apesar de provir de um processo individual, é resultado de uma lógica grupal. Todo o conhecimento que produzimos tem por base algo que alguém anteriormente criou, e a própria noção do que é um debate confirma esta lógica, pois observamos regularmente em

debates como duas ou mais figuras contrapõem dois ou mais corpos de conhecimento, podendo concordar ou discordar. Essa troca tende a produzir em si novos tipos de conhecimento, nem que seja para o espectador do dito debate que, ouvindo dois lados — duas percepções — da mesma história, poderá formar por si uma terceira percepção que, partilhada com os seus pares, formará ainda mais percepções. Se quem conta um conto, acrescenta um ponto, quem absorve conhecimento tende a acrescentar também algo de si a esse mesmo conhecimento — nem que seja uma forma de parafrasear essa mesma percepção de outra pessoa.

Willingham defende que o conhecimento adquirido sob a forma, por exemplo, de vocabulário é importante, por um lado, para entender uma ideia singular (chamemos-lhe A), mas por outro lado também é necessário para perceber que ligação (ou ligações) existe (ou existem) entre duas ideias (A e B) (Willingham, 2009). É uma observação assertiva e que nos mostra como o conhecimento teórico, se propriamente assimilado (ou seja, se resultante de um processamento da informação que nos foi passada), é essencial para nos ajudar a formar, consciente e inconscientemente, a definição de um conceito mas também a forma como esse conceito está relacionado com outros — este processo está directamente associado à noção da criatividade, que exploraremos adiante.

É possível concluir, deste modo, já algo sobre o conhecimento: por um lado, notamos que existe uma relação com a experiência e a informação que adquirimos (por via de qualquer um dos nossos sentidos), pois é posterior mas dependente destas; por outro lado, deriva das próprias ligações que a nossa mente faz entre aquilo que já conhecemos e os novos elementos adquiridos, acrescentando e modelando aquilo que conhecemos face à nossa nova realidade (ou seja, após contactarmos com um novo corpo de conhecimento). A percepção que temos então dessa realidade implica que existe um conhecimento da nossa parte dessa mesma realidade (Locke, 1894).

Tenhamos em conta que existe algo que se perde quando tentamos passar do conhecimento teórico para o conhecimento prático, que é a questão da abstracção desse conhecimento. Um dos grandes objectivos das escolas e dos professores é permitir aos estudantes aplicar conhecimento abstracto da sala de aula em diferentes contextos, nomeadamente fora da escola. Existe, contudo, um desafio para que tal seja possível, já que a mente humana não está apta para trabalhar com abstracções, preferindo antes aquilo que é concreto (Willingham, 2009). Está, então, identificado aqui um problema, para o

qual precisamos de uma solução. O problema é que falta uma ponte entre a natureza abstracta da primeira fase do conhecimento e a natureza concreta da segunda fase, que pode conduzir a um choque motivacional nos estudantes que avancem sem precauções, ou com falsas ilusões sobre o que é a realidade daquilo que estudaram.

O conhecimento, como já foi referido, tem duas faces (e fases) distintas mas complementares. Por um lado, o conhecimento é teórico, sendo esta face/fase aquela em que nos dedicamos aos estudos de determinada matéria, às leituras exaustivas, à memorização e compreensão do seu conteúdo, conforme observado na análise do conceito da educação. Por outro lado, a face/fase prática é aquela onde damos um uso real aos conhecimentos teóricos até aí adquiridos, dando-lhes forma, verificando-os em situações e contextos reais, palpáveis e mensuráveis em tempo real, e podendo em última análise mudar a sua aplicação para propósitos novos (é aqui que costuma residir a inovação). Tal não significa, como podemos concluir nesta fase, que estas faces/fases não possam coexistir.

Na verdade, acredito que o modelo ideal de aquisição e retenção de conhecimento vive de uma relação dinâmica entre as fases teórica e prática, onde a primeira alimenta a segunda que, por sua vez, produz informações que nos remetem de volta para a primeira, num ciclo cognitivo em permanente progressão. Esta é a premissa que dá vida a este projecto, onde é mais focada a componente prática do conhecimento, não por ser mais ou menos relevante, mas por ser bem mais escassa na educação dos estudantes universitários de *marketing*.

Para que tal aconteça de forma eficaz, é necessário incutir um sentimento de crescente curiosidade nos estudantes que se proponham a experimentar investir o seu tempo nestas sessões, para que haja uma crescente busca pelo conhecimento (sob todas as suas formas) e por novas experiências, aprendendo com os erros e coibindo-nos de considerar esses mesmos erros como falhas no nosso trajecto. Como vimos no capítulo da educação, o foco total no resultado (em detrimento do processo) pode produzir resultados menos proveitosos, enquanto que saber valorizar o esforço, o trabalho aplicado e o que fazemos bem e mal (com igual valor) contribuirá para produzir maiores taxas de sucesso no que diz respeito à transmissão de conhecimento de um grupo de pessoas para outro.

Este projecto poderá ser, parcialmente ou como um todo, entendido como uma ameaça aos professores universitários, por vários motivos: por ser uma visão que pode

parecer contraditória com a que é defendida pelo modelo académico actual, por dar a entender que estes não estão a desempenhar devidamente as suas funções, por querer introduzir uma nova faceta da educação para a qual estes não estarão imediatamente aptos, entre outros. Contudo, não é esse o seu propósito. Notemos que, neste caso, todas as componentes percebidas como ameaças são na verdade novas formas de aproveitar as ferramentas e recursos disponíveis para a educação universitária. Por outras palavras, este projecto é não mais que uma nova abordagem à educação, não com o intuito de tornar obsoleta a posição de um professor académico — fosse tal acção possível a curto ou médio prazo —, mas antes para estender o seu trabalho a um novo nível mais completo, favorecendo um objecto de trabalho comum: o estudante.

É necessário, neste contexto, entender que a principal função de um professor é contribuir, de forma tangível e directa, para o futuro de estudantes (a sua “turma”) ao ajudá-los a adquirir conhecimento e habilidades (Johnson, 2005). Se as suas actuais funções (ou o método de as desempenhar) não contribuem de forma equitativa para uma das fases igualmente importantes na aquisição de conhecimento (a fase prática), parece-me justo que surjam propostas como esta que visem colmatar essa lacuna. Tenho noção dos perigos que este projecto pode representar, por melhores que sejam as intenções que lhe deram início; contudo, julgo ser também meu dever, em defesa das ideias aqui propostas, questionar até que ponto não teremos de saber dar lugar a novas formas de operacionalizar uma componente tão importante como é a educação, desde que tal garante melhores resultados. A ideia, repito, não é tornar o professor universitário numa figura obsoleta, mas é importante que fique clara a necessidade de uma mudança de mentalidade se queremos continuar a promover de forma eficaz os nossos estudantes universitários de *marketing*.

A passagem de conhecimento joga com diferentes tipos de equilíbrio ao nível cognitivo, e é importante antes de tudo entender qual a mecânica segundo a qual a nossa mente melhor retém aquilo que lhe é passado para que se possa propor uma solução válida. Creio que atribuindo à componente prática um patamar de igual importância face ao conhecimento teórico, poderemos otimizar a educação dos estudantes universitários de *marketing*, potenciando as suas capacidades cognitivas, intelectuais e até sociais, pois se existe algo que neste caso o conhecimento prático implica é trabalho de equipa (por exemplo, caso se organize um grupo para resolver um *briefing*, será necessário saber

trabalhar de forma complementar, pois diferentes pessoas têm diferentes competências que juntas podem formar uma equipa mais apta).

Podemos ver aqui outro exemplo de como o conhecimento resulta de uma actividade grupal, pois a troca de diferentes percepções da realidade — diferentes conhecimentos — tende a resultar num enriquecimento de todos os envolvidos e numa solução mais completa para o problema em questão. Em complemento a esta noção, importa referir que faz sentido que cada vez mais sejam formadas equipas dotadas de um forte cariz multi-disciplinar, pois a proveniência de diferentes áreas e contextos pessoais, por exemplo, juntará diferentes tipos de conhecimento da realidade, enriquecendo o produto final desse exercício de produção conjunta. Basta notar as palavras de Lehrer (2012), que nos indica que conhecer pessoas inesperadas e diferentes de nós ajuda-nos a responder a perguntas que nem sabíamos que tínhamos, contribuindo para uma visão mais ampla e diversificada do mundo (Lehrer, 2012).

Assim, não olhemos para este projecto como uma ameaça a uma posição relevante na sociedade (a do professor), mas antes como um importante passo a incluir na aprendizagem dos estudantes. Em última análise, a própria execução deste projecto poderá servir o propósito de passagem de conhecimentos práticos e experiências que resultem na própria aprendizagem de novos métodos de ensino por parte do corpo docente. Devo admitir e ressaltar que esse não é o principal foco aqui, mas é interessante observar aqui uma consequência que se enquadra na visão que sempre existiu para um trabalho desta dimensão. Além disso, se conseguirmos passar a importância desta mensagem a um professor (seja universitário ou não), mais facilmente este adaptará o seu processo de ensino para melhor passar o conhecimento certo (e de forma certa) aos seus alunos. Em qualquer uma das perspectivas — seja a dos professores, seja a dos alunos —, acredito que a proposta de valor que aqui encontrarão é imensa.

É frequentemente referido, no âmbito do empreendedorismo, que estar feito é preferível a estar perfeito. Por mais que concorde com esta afirmação e a procure praticar em termos pessoais e profissionais diariamente, confesso que poderá induzir em erro no que diz respeito aos padrões de qualidade de tudo o que fazemos. Por outras palavras, esta pode ser uma justificação para que qualquer trabalho medíocre seja justificável, pois apesar de não estar perfeito está terminado. Esta visão de qualquer situação não favorece aquilo que apresento aqui, e é aliás contraditória face àquilo que o conhecimento verdadeiramente

significa. Como já referi anteriormente, nada neste conceito aponta para uma relação linear entre dois ou mais objectos, o que significa que trabalhamos aqui com várias perspectivas.

Uma boa produção de conhecimento implica uma forte base de informações que deverão ser processadas, o que significa que não podemos operar com uma elevada taxa de erros, sob pena de produzir conhecimento falacioso. Por outro lado, a referência a este “lema” para empreendedores tem uma forte razão de ser, pois a obtenção de algo “perfeito” é verdadeiramente utópica. Nada é perfeito, e em termos do conhecimento a perfeição é senão uma ilusão, pois estamos a falar de um tipo de produção mental que nunca está realmente terminada — há sempre novas perspectivas, novas abordagens, novas combinações de conhecimento por fazer. Como tal, nada no conhecimento alguma vez pode estar associado à perfeição, pois se a perfeição é o ponto em que nada mais podemos ou devemos acrescentar ou retirar, tal não se aplica ao conhecimento. Não existem paradigmas inquebráveis e todo o conhecimento pode e deve ser questionado, o que significa que não existe tal coisa como conhecimento perfeito.

Citando Swain, o conhecimento traduz-se no casamento simbiótico entre a importância da retenção dos factos e a aquisição de sabedoria e treino mental, ao nível do julgamento, para que possamos distinguir a verdade do erro (Swain, 2011). A visão deste autor — com a qual concordo — traduz o que tem sido referido até agora, ou seja, a forma como os factos (resultantes do conhecimento teórico) e as intuições (resultantes do conhecimento prático) casam de uma forma positiva para aquilo que o corpo de conhecimento significa para a mente humana e a forma como esta retém informações e conhecimento. O resultado de tal junção depende de um processo contínuo como aquele que é o de conhecer, já que, segundo Machlup, se informar é um processo ou actividade, conhecer é um verdadeiro estado de espírito (Machlup, 1982).

Neste sentido, e conjugando noções que podem parecer contraditórias numa primeira abordagem, o que está feito é preferível ao que está perfeito, mas é importante ter conhecimentos suficientemente aprofundados sobre uma matéria para saber distinguir entre o que é perfeito e o que é correcto. Conhecer uma determinada matéria é saber o que a compõe na sua génese, mas simboliza também a identificação do erro como importante para considerarmos um determinado procedimento certo ou errado. Não é coincidência que os recentes apelos ao empreendedorismo jovem estejam profundamente ligados ao “saber

fazer”, ao “desenrascar-se”. Faz sentido que assim seja; é mais um sinal de que conhecimentos práticos são um bem escasso no actual mercado de trabalho português.

1.3 — Aprendizagem

Quando pensamos em conhecimento, pelo menos neste contexto em que o temos abordado, explorado e analisado, julgo ser natural a existência de uma associação mais filosófica, até porque estamos a falar de algo que não é de todo palpável, apesar de perceptível. Uma questão que com o conceito anterior procurei que ficasse clara é que o conhecimento é algo que não nasce connosco nem surge automaticamente; é antes algo que adquirimos de alguma forma, portanto não está tão associado com um estado imediato mas mais com algo que cresce, evolui. Tendo isto em conta, é necessário considerar que o processo pelo qual o adquirimos é igualmente objecto de grande interesse para quem quer estudar a matéria, e não é coincidência que a importância dada a esse processo, como veremos adiante, é elevada: falo concretamente do processo ao qual chamamos de “aprendizagem”.

Sob uma análise que não deixa de ser afectada pelo que assumimos como senso comum, a aprendizagem e o conhecimento podem parecer conceitos em tudo semelhantes, mas existem subtis diferenças que os colocam em duas posições distintas. Não obstante o valor dos factores dignos de comparação neste contexto, e que terão sido já abordados por inúmeros autores antes deste trabalho, arriscar-me-ia a dizer — algo que procurarei justificar nas próximas páginas — que a maior dessas diferenças encontra-se ao nível de uma distinção entre o que é um objecto concreto, ainda que não necessariamente físico — o conhecimento —, e aquilo que é o processo a partir do qual obtemos esse objecto — a aprendizagem.

Por outras palavras, para chegarmos ao conhecimento devemos passar por um processo de aprendizagem, que se quer antes de tudo equilibrado e frutuoso; caso contrário, arriscamo-nos a verificar que a aquisição do conhecimento pode sofrer consequências ao nível da capacidade cognitiva do sujeito em questão (por ter existido um processo incompleto ao nível da aprendizagem), situação que não beneficia nem a mente que quer aprender nem aqueles com quem irá trabalhar de futuro, como por exemplo futuros empregadores ou colegas de trabalho.

Locke (1894) aprofundou uma abordagem puramente filosófica destas matérias, compilando durante o processo um exemplar ensaio ao nível daquilo que ficou denominado pelo autor como “a compreensão humana”. A lógica de Locke cruza-se com aquilo que tem sido defendido até ao momento relativamente à aprendizagem como processo essencial para a aquisição e retenção do conhecimento, sendo neste contexto aquilo que o autor denomina como “compreensão” percebida como um sinónimo do que defendo ser a “aprendizagem” dos seres humanos.

Existem, segundo o autor, duas dimensões complementares que dão composição ao processo de compreensão (ou aprendizagem). Estas traduzem-se, por um lado, na observação aplicada sobre objectos externos e sensíveis e, por outro, nas operações internas da nossa mente ao nível da percepção e reflexão pessoal; encontramos aqui o que Locke considera ser as verdadeiras “fontes do conhecimento” (Locke, 1894). Existe um elevado grau de importância associado a cada uma destas dimensões, pois sem a primeira a segunda não é possível, e sem a segunda a primeira deixa de ter sentido. Também aqui a minha base de pensamento será constituída pelas ideias de John Locke sobre o que é a aprendizagem.

1.3.1 – A aprendizagem como processo

Quando falamos da observação feita sobre objectos externos e sensíveis, damos uso aos cinco sentidos humanos como ferramentas para recolha de informações do mundo observável, perceptível. É aqui que residem acções distintas quanto a leitura de um livro, um passeio ao sol, a sensação do mar ao fim da tarde, ouvir uma obra musical, observar uma pintura ou sentir o ar na nossa pele. Tais exemplos, entre inúmeros outros, ilustram a necessidade que existe ao nível da aprendizagem de termos um método de recolha das informações que funcionarão como base da nossa aprendizagem, produzindo, claro está, a certo ponto o que temos denominado de conhecimento. Em termos metafóricos, esta é a fase da recolha de matéria-prima que será a base, em termos mentais, do referido produto da nossa mente.

De acordo com a lógica de Locke, e inserindo a segunda dimensão do processo, encontramos então a fase da percepção e reflexão pessoal de tudo aquilo que os nossos sentidos recolheram. Esta é a fase onde — mantendo a metáfora anteriormente utilizada — toda a matéria-prima recolhida será submetida um processo de análise, comparação,

choque e avaliação de alguma forma, para que possamos conferir algum sentido na nossa mente a tudo o que recolhemos. Quando falamos de percepção e reflexão pessoal, falamos de uma acção individual e por vezes inconsciente, única em cada indivíduo, onde as informações de que dispomos são retidas e processadas para que possamos, por fim, atribuir-lhes algum tipo de qualificação e conferir-lhes um significado próprio. É aqui que reside o ponto em comum entre a aprendizagem e o conhecimento, na medida em que fica desta forma exposto um resumo do processo através do qual nos permitimos, consciente ou inconscientemente, aprender algo para produzir algum tipo de conhecimento.

A aprendizagem é assim semelhante a um processo, tal como uma mecânica industrial segundo a qual existe uma linha de montagem em que cada peça tem o seu lugar e para produzir um bom carro, por exemplo, é necessário que as peças sejam inseridas, encaixadas e combinadas segundo uma determinada sequência. Assim o é também ao nível do processo de aprendizagem na nossa mente: é necessário que tenhamos matéria-prima suficientemente rica (como por exemplo, novas sensações, novas observações, novas experiências, mas também a memória das experiências já retidas, o conhecimento anteriormente adquirido e que já reside na nossa mente) para que seja possível algum tipo de processamento e reflexão sobre o que significa toda essa base e que ligações existem entre os diferentes elementos.

Swain refere que, no seu sentido mais lato, a questão a ser considerada quando falamos de aprendizagem é “como investigar um problema” (Swain, 2011). Foquemo-nos por agora neste ponto, já que considero o mesmo ser importante para compreender o que é a aprendizagem, ou colocando ainda noutras palavras, compreender o processo de compreender. Por um lado, resumir a problemática nesta expressão — “como investigar um problema” — pode parecer redutor da complexidade da mesma, pois observando com atenção percebemos que um tema como a aprendizagem, que desde há tantos anos é estudado com graus de maior ou menor profundidade, não pode ser resumido a uma frase que tanto tem de sintético como de elaborado. Por outro lado, é aí mesmo que reside o maior desafio desta reflexão, já que uma frase tão breve carrega consigo uma grande dose de significado, quer em termos cognitivos, quer em termos processuais.

A aprendizagem, como tenho referido, envolve um processo que, não obstante a simples formulação que adaptei de Swain, revela-se complexo em relação directa com o corpo de conhecimento que estamos a procurar investigar. Sobre a investigação, convém

ainda deixar claro que “investigar um problema” traduz-se numa instrução simples, até generalizável, mas que acaba por adquirir contornos específicos ao nível de vários detalhes tendo por base o contexto em que nos encontramos. Já reflecti anteriormente sobre a importância que o contexto tem na definição de qualquer objecto de estudo, e a aprendizagem nisso não difere.

Notemos, por exemplo, o contexto deste trabalho, um projecto com um objectivo — a conclusão do mestrado em Ciências da Comunicação — mas com outros objectivos adequados à própria génese da investigação e a resultados concretos, o que resulta numa experiência de aprendizagem que não encontra semelhante com outro projecto de outro colega. Do mesmo modo, outro projecto que não este também adquire contornos e tipos de aprendizagem únicos e que não encontramos neste trabalho. Falamos também aqui em dois contextos diferentes que, apesar de seguirem o mesmo processo conforme nos é indicado pelos procedimentos correctos da investigação académica (nomeadamente o enquadramento teórico, as questões de investigação ou a componente empírica, entre outros), apresentam resultados diferentes sobre diferentes temáticas.

1.3.2 — Aprender não é um processo linear

Assim sendo, existe uma diferença entre referir a existência de um processo concreto, ou se quisermos um processamento que seja tido como adequado, e a forma como esse processo se adequa a um contexto específico. Não é por haver este factor em comum com uma fábrica — o facto de existir um processo a seguir para atingir um objectivo — que o processo de aprendizagem adquire contornos de interpretação simples, ou de execução fácil. Ou seja, as palavras de Swain, que reduz a aprendizagem como a capacidade de investigar um problema, não são de todo erradas, muito pelo contrário; mas o que fica subentendido é que uma coisa é dizer que é preciso saber investigar um problema em termos genéricos, e outra diferente é mostrar como investigar um problema em concreto. A afirmação de Swain é suficientemente concreta para balizar o propósito e função da aprendizagem, mas não deixa de ser vaga ao deixar claro que o executante da investigação de um problema determina qual a melhor forma de concretizar esse objectivo de aprender sobre algo.

Assim, também a aprendizagem não é um processo linear, pois não é por existir uma lógica de actuação mental que deixamos de trabalhar com o que funciona em estilo de

ciclo. A aprendizagem é algo que assemelhar-se-ia a um ciclo onde dois pontos — as duas dimensões que têm sido analisadas, a da recolha de informação e a do processamento dessa informação — seguem uma lógica circular. Se à recolha de informação segue-se o processamento dessa informação, tal não significa que o processamento de informação não dê origem por sua vez a uma nova necessidade ou vontade de regressar à recolha da informação.

Este fenómeno, acredito, é natural em qualquer um de nós, como seres humanos, pois é durante este processo que identificamos as maiores falhas ao nível do conhecimento que adquirimos e quais as necessidades que temos em termos de novas informações para poder concluir, na nossa cabeça, um determinado corpo de conhecimentos que nunca ficará completo. Este processo, como se calcula, não é semelhante em dois casos, já que diferentes pessoas têm diferentes falhas de conhecimento, e diferentes objectivos de aprender pressupõem diferentes caminhos a percorrer para colmatar essas mesmas falhas.

Swain expõe de uma forma elucidativa a relação que a aprendizagem tem com o primeiro conceito que aqui foi analisado, a educação. De facto, o autor explica que o estudante — em termos genéricos — não deve ser entendido como um recipiente vazio que será “enchido” de aprendizagem. Tal é uma visão redutora daquilo que o autor considera ser uma máquina complexa que a educação deverá ajudar a funcionar (Swain, 2011). É curioso notar como esta observação parece óbvia quando exposta desta forma, mas ao observarmos a realidade notamos que poderá não ser assim.

Observando aquilo que actualmente acontece nas escolas e nas salas de aula — e esta observação deriva da minha experiência pessoal em ambientes académicos —, a postura que se nota é mais aproximada da lógica de “enchimento” do recipiente que é a cabeça do estudante de uma série de conhecimentos que, não sendo irrelevantes, são entendidos pelo estudante como tal.

A missão da educação, conforme descrita por Swain, está associada àquilo que é um modelo eficaz de aprendizagem. Se a educação tem como principal função ajudar a “máquina complexa” que é o estudante, a aprendizagem é a mais importante ferramenta para cumprir essa função. Em termos concretos, com um bom processo de aprendizagem poderemos ser eficazes na transmissão de todo o conhecimento que consideramos relevante para uma boa educação dos nossos estudantes universitários de *marketing*. Isto implica que se existe uma falha ao nível das expectativas dos estudantes quando comparadas com as

dos professores ou formadores, algo terá de ser revisto de forma objectiva para que o modelo possa ser ajustado e mais eficaz. Aliás, acredito que o facto de termos uma aprendizagem mais eficaz poderá trazer resultados interessantes ao nível da promoção dos estudantes universitários de *marketing*, que olharão para esta exigência de aprender como algo profundamente valioso para si, para o seu futuro profissional.

A capacidade de aprender, da maneira que a idealizo, assume desta forma um papel de protagonista em todo o desenrolar do desenvolvimento cognitivo, pessoal e profissional dos nossos estudantes universitários de *marketing*. Não devemos assumir que a aprendizagem está apenas contida num edifício como uma escola ou um instituto, e que a finalização de uma licenciatura, mestrado, doutoramento ou pós-graduação significa que, a partir desse momento, não teremos de aprender mais. A finalização do nosso grau académico deverá funcionar como uma grande catapulta na busca do conhecimento, ou seja, a nossa aprendizagem está apenas a começar a partir do momento em que terminamos a nossa formação académica.

A aprendizagem é um processo também na medida em que não tem um fim determinado nem um objectivo que esteja alguma vez completamente concretizado — nunca podemos conhecer demasiadas coisas, e as mentes mais curiosas (que, como veremos adiante, estão fortemente associadas às mentes criativas) são exemplos reais disso. É por isto mesmo que frequentemente se diz que a aprendizagem é algo que dura para a vida, pois mesmo quando não damos por isso estamos a aprender, seja através de um livro que lemos, seja através de um filme que vemos, seja através de algo que observamos, seja até através do trabalho que desempenhamos numa base diária. A primeira dimensão da aprendizagem — a recolha de informação —, como veremos de seguida, nem sempre tem como base as mesmas fontes ou os mesmos processos, ou seja, ler um livro ou executar uma determinada tarefa podem ser ambas excelentes fontes de reter e aprender determinado tipo de conhecimento.

1.3.3 — Diferentes formas de aprender

Diz-nos Machlup, sobre a questão da aprendizagem poder adquirir diferentes formas, que a facilidade da transferência do conhecimento varia consoante uma determinada inovação tecnológica (exemplo usado pelo autor) poder ou não ser descrita em palavras e imagens de forma suficientemente detalhada e clara para permitir a técnicos

treinados replicar os processos e produzir os produtos em questão (Machlup, 1984). Esta observação do autor remete-nos para um panorama mais “industrial”, quase ao nível da estrutura organizacional de uma entidade que detém um processo definido para produzir um determinado produto.

Contudo, é precisamente por haver esta óbvia distância face ao que tenho argumentado que o contributo de Machlup se torna tão relevante; o autor reforça, com um exemplo aparentemente desajustado da realidade que falamos (a realidade de um estudante ou de uma escola), a posição que tem vindo a ser defendida até ao momento: a aprendizagem pode ser entendida como uma réplica da forma como o conhecimento laboral é passado de geração em geração, de líderes para liderados, de gestores de equipa para outros colaboradores. O que muda são os elementos de ambos os lados: se com o exemplo de Machlup imaginamos a comunicação entre um técnico mais experiente e um técnico com menos experiência, acredito que podemos ajustar esta lógica na forma como um professor (com determinado nível de experiência) transmite conhecimentos para um estudante (que terá menos experiência que o professor).

A lógica do autor estende-se com mais algumas observações ao nível de como a transferência de conhecimento laboral pode adquirir novas formas: “se alguns dos processos não podem ser devidamente descritos, e podem aprendidos apenas observando como são feitos por outros que os conheçam, a transferência de “know-how” é mais custosa (...) e há grande dependência da receptividade de quem está a aprender” (Machlup, 1984: 183). Aqui, Machlup já levanta o que poderá ser considerado uma reserva face à eficácia da transmissão do conhecimento em contexto laboral, já que a observação de um processo acaba por ser mais custosa (na medida em que é dispendido mais tempo do que simplesmente ler um manual escrito ou seguir um guia ilustrado), mas não acredito que tal seja prejudicial ao nível da aprendizagem, pois tal os “custos” aqui referidos também dependem muito do tipo de processo que se quer transmitir.

Diferentes processos implicam diferentes tipos de aprendizagem, e se um processo mais técnico e linear será mais facilmente passado para outrém por via de um guia, tal não se verifica quando o processo de aprendizagem é mais complexo. Aproveitando um exemplo ilustrativo ao nível da comunicação, tenho dúvidas que a leitura de um manual sobre comunicação publicitária seja tão eficaz ao nível da retenção do conhecimento como

a elaboração de um projecto mais prático que reflecta essa mesma informação mas num caso concreto.

Não é que os manuais não tenham importância, mas um bom processo de aprendizagem vive tanto desse tipo de fontes de informação como da aplicação da informação que essas fontes nos dão em primeiro lugar. Como tal, pode até parecer mais eficaz apenas transmitir quais os manuais que devemos seguir para aprendermos sobre uma área, mas o processo de aprendizagem torna-se mais rico se observarmos alguém a fazer aquilo que um dia também desejamos fazer, bebendo desse conhecimento prático e, se possível, participando no processo de forma activa. Tal como no exemplo de Machlup, este segundo modelo torna-se mais moroso e até pode comportar mais custos ao nível do tempo dedicado; resta-nos perguntar se os resultados que daí advêm não ajudam a tornar esse “custo”, na verdade, num valioso investimento para o médio/longo prazo.

Para percebermos melhor o que é a aprendizagem, devemos distinguir aquilo que é decorar e aquilo que é perceber. Conforme já vimos na análise do conceito de conhecimento, estes são dois procedimentos distintos e aparentemente trocados em termos da sua real importância. Ou seja, é dada uma grande dose de importância ao processo de decorar algo, como se o facto de retermos mais informação num período de tempo mais curto nos fizesse assumir que somos “melhores” do que os outros (questão que, como vimos, por estar associada ao sucesso é também ela dependente de contextos variados). Por outro lado, o facto de percebermos algo não chega a atingir tal estatuto, e ainda que não me sinta em posição de julgar os motivos pelos quais isto acontece, tal dicotomia merece ser objecto de reflexão.

Numa perspectiva pessoal, a questão de decorar versus aprender cria disparidades que têm uma relação complexa com a facilidade e/ou dificuldade que frequentemente é associada ao acto de aprender. Alguns anos de observação deste fenómeno levam-me a acreditar que existe um forte pendor para a necessidade de decorar porque decorar, sendo menos eficaz a médio prazo, é visto como sendo mais fácil para cumprir um objectivo a curto prazo, como por exemplo um teste ou outro método de avaliação. Já compreender, pelo seu lado, envolve um processo mais moroso, que requer mais paciência, mas a curto, médio e longo prazo tende a produzir resultados mais pertinentes. Basta pensar, neste caso, no caso de um estudante que passou um teste mas reteve pouco ou nenhum conhecimento daquilo que lhe permitiu passar nesse teste — sendo o conhecimento algo que se retém e

não apenas que se absorve para libertar posteriormente, poderemos considerar este efectivamente um processo de aprendizagem?

Perceber, ou “compreender”, como tem sido referido até agora, implica como vemos a concretização de um processo com um objectivo específico e, acima de tudo, atingível. A decorar poderemos sentir que aprendemos (pelo menos a curto prazo), mas só compreendendo a realidade que nos rodeia poderemos desenvolver um espírito crítico face a qualquer assunto ou objecto. E o que é aprender, conforme disse Swain, se não o acto de investigar um problema? Aprofundando esta questão, como investigar um problema sem antes compreender os seus detalhes, variâncias e relações com outros problemas ou conceitos?

No contexto deste trabalho, como poderia levar a cabo a investigação da validade de um projecto que visa resolver problemas ao nível da educação, conhecimento ou aprendizagem sem antes compreender (e não decorar) o que significam estes conceitos de educação, conhecimento ou aprendizagem? Como vimos anteriormente, o conhecimento teórico isolado não produz os melhores resultados ao nível da aprendizagem, mas nunca deixa de ser essencial no processo como forma de enquadramento do que existe e das diferentes relações entre diferentes objectos. A aprendizagem, nesse sentido, implica a compreensão de um enquadramento teórico (pensemos, por exemplo, nos conteúdos de um exame de final de ano) para poder passar de forma estruturada e com um sentido concreto à prática daquilo que se aprendeu.

Só compreendendo a teoria poderemos passar à prática daquilo que aprendemos, que por sua vez estenderá o processo de aprendizagem a novos, mais complexos e mais enriquecedores níveis. A aprendizagem contém em si a necessidade de um processo a vários níveis, entre os quais está o processo de associação de conteúdos teóricos a aplicações práticas, mas para chegarmos à parte que pode ser vista como mais apelativa (a prática) devemos reter um conhecimento que tenha partes significativas de extensão (ou seja, conhecermos várias coisas) e de profundidade (ou seja, conhecermos muito sobre algo específico), e é esse o papel e objectivo da teoria no processo de aprendizagem. Objectivo esse que, a menos que nos esforcemos para compreender aquilo que queremos aprender, será mais complicado de se concretizar.

A compreensão da teoria, como veremos a seguir, envolve não só a retenção dos conhecimentos passados através de um livro, artigo ou qualquer outra obra escrita, o que

levanta outra questão ao nível da complexidade do processo de aprender algo. Tal não significa um obstáculo para a investigação, pois enriquece-a ainda mais na perspectiva de perceber como podemos agregar diferentes prismas sobre um mesmo objecto para que, caso seja possível concretizar este projecto, seja então possível aplicar, à luz dos conhecimentos adquiridos, uma solução adequada à realidade do problema aqui identificado.

Convém, neste contexto, reflectir também um pouco sobre as diversas formas de aprendizagem que existem. Willingham diz-nos que existem vários tipos de aprendizagem e que cada um de nós tem uma forma predilecta de embarcar neste processo. Com efeito, o autor estabelece uma divisão entre três grupos de pessoas: as preferencialmente visuais, que se adaptam bem a diagramas ou palavras impressas; as auditivas, que preferem descrições verbais daquilo que estão a aprender; e as cinestéticas, que têm preferência pela manipulação física de objectos, ou seja, que utilizam o seu corpo de forma mais completa para poderem aprender (Willingham, 2009). Por outras palavras, podemos aqui verificar que a aprendizagem não é nada que tenha uma resposta objectiva, já que depende profundamente de cada um de nós.

Nesse caso, será possível determinar um método ideal para uma aprendizagem mais eficaz? Visto que cada estudante é igual a si mesmo, e o mesmo se aplica a cada pessoa, será possível que haja um método determinado e generalizado que garanta bons resultados em igual proporção? Não descarto que a lógica de aprendizagem que aqui defendo será possivelmente rejeitada por tantos estudantes quantos aqueles que a irão defender, já que, como tem sido referido, lidamos aqui com uma questão complexa. Contudo, não acredito que tal seja prejudicial para o objectivo que me proponho. Na verdade, este é um dos motivos pelos quais este projecto é, a meu ver, tão relevante.

Visto que a aprendizagem é um processo tão dependente da nossa própria personalidade, dos nossos interesses e de quem nós somos, é natural que nem todos se adaptem ao mesmo processo de igual forma. Contudo, é precisamente isso que vemos na realidade actual das nossas escolas: métodos adaptados às massas, que não têm consideração pelas diferentes ambiguidades que existem no processo de aprendizagem de cada estudante como um ser humano individual. Como tal, responder a esta situação com um método igualmente generalizado não traria grandes mais valias. É precisamente por isso que afirmo que este projecto não será para todos os estudantes. Estará aberto a todos, e

não serão levantadas quaisquer barreiras a potenciais interessados, mas será aceitável que nem todos o aceitem como um método de aprendizagem adequado à sua própria realidade ou método de trabalho. Esta incubadora tem como público-alvo os que a aceitarem como uma mais-valia no seu percurso académico e profissional.

Esta não é uma visão elitista da questão, muito pelo contrário. É uma visão democrática, onde todos e quaisquer estudantes terão a oportunidade de experimentar uma nova forma de aprender, assumindo que os nossos esforços de comunicação sejam eficazes para atrair a atenção, gerar interesse e levar à comparência dos estudantes universitários de *marketing* numa das sessões. Contudo, assumir desde logo que quem estiver interessado em ir uma primeira vez estará interessado em ir sempre poderia ser um passo errado e que poderia criar falsas expectativas. O facto deste projecto não ser orientado para todos os tipos de estudantes aumenta as suas probabilidades de sucesso, pois teremos uma visão da aprendizagem que, actuando mais ao nível de uma margem de interessados, permitir-nos-á focar de forma mais atenta um grupo mais selecto e, como tal, mais dedicado a um particular método de ensino.

Por outro lado, o foco num grupo mais selecto e interessado naquilo que aqui proponho permitir-nos-á retirar lições mais importantes para futuros esforços de optimização. A aprendizagem, da maneira que a interpreto e com base no que foi apresentado até agora, é algo profundamente experimental, e acredito que devemos procurar descobrir qual o método que mais resultados nos traz, para que possamos fazer valer de forma mais produtiva o tempo que dedicamos ao acto de aprender. Este projecto poderá ser denominado de uma incubadora de resolução de *briefings* (que, por questões práticas de leitura do trabalho, passei a referir a partir de agora apenas como “incubadora”) por parte de estudantes universitários de *marketing* de onde poderemos retirar lições valiosas e eventualmente transmissíveis a outras áreas de actuação que não directamente associadas ao *marketing*. Por questões práticas, optei por focar um grupo selecto para que também com esse grupo possamos retirar lições de como um projecto desta génese poderá ser desenvolvido para o benefício de todos os envolvidos. Não custa reforçar que a aprendizagem não está directamente associada ao acto de frequentar uma escola — acredito que um projecto destes será igualmente grande foco de aprendizagem para mim próprio e todos os que optarem por se envolver na sua concretização, a vários níveis.

Willingham refere que, ao contrário do que pode ser entendido como senso comum, o nosso cérebro não está “desenhado” para pensar (Willingham, 2009). Significará isto que não estamos aptos para um processo tão importante como o da aprendizagem (independentemente da forma como aprendemos)? Se o cérebro humano, como diz o autor, não está “desenhado” para pensar, o que nos leva a crer que está apto para aprender? O processo de aprendizagem, assim, é não mais que um processo através do qual, submetendo a nossa mente a novos conhecimentos e experiências, retiramos ensinamentos que podem ser mais ou menos úteis. A exposição a novos conceitos levar-nos-á a ter de pensar neles, o que pode fazer sobressair aqui uma contradição.

Mas a questão não é assim tão linear. O autor desenvolve o seu argumento, entre outros, afirmando que apesar de estar cientificamente provado que o cérebro humano não está “desenhado” para pensar, tal não significa — como poderemos todos já ter observado ao longo das nossas vidas — que não o façamos. Ou seja, apesar do nosso cérebro não estar automaticamente apto para pensar, acabamos por fazê-lo. A justificação, apesar de envolver um processo psicológico complexo, não é em si tão complexa quanto se poderia julgar: não estamos automaticamente aptos para situações que exijam pensar, mas procuramos frequentemente essas mesmas situações, pois a verdade é que resolver problemas produz verdadeiras sensações de prazer na nossa mente (Willingham, 2009).

A constatação deste processo produz, a meu ver, um caminho interessante ao nível daquilo que é a motivação humana no que diz respeito à aprendizagem e do conhecimento que adquirimos ao longo da vida. Nós, como seres humanos, não estamos “desenhados” para pensar, mas gostamos de pensar, o que poderá indicar que existe uma dissonância entre aquilo que a nossa mente é por definição e aquilo que queremos que seja. Por outras palavras, poderá estar aqui um sinal de que os seres humanos, na verdade, desejam sempre aprender. Talvez o que mais complique a situação seja averiguar qual o melhor processo de aprendizagem para a nossa mente em específico, ou reunir em nós as forças através das quais conseguiremos persistir ao longo desse processo, com vista a um objectivo concreto: saber mais do que sabíamos antes de termos começado.

Johnson constata, como professora, que a sua função primordial é não necessariamente ensinar, mas antes de tudo convencer os seus estudantes que o sucesso é possível e ajudá-los, então, a concretizar esse sucesso (Johnson, 2005). Esta perspectiva do ensino e da aprendizagem muda em aquilo que pelo menos eu, pessoalmente, julgava ser

adequado ao nível da transmissão do conhecimento. O processo de ensino e aprendizagem deve ter como base uma mudança da mentalidade de quem se submete a esse mesmo processo. É necessário saber demonstrar como podemos chegar ao sucesso, incorporando a aprendizagem nesse processo de argumentação e demonstração daquilo que poderemos fazer após termos aprendido o que quer que seja que nos comprometemos a aprender.

Dominando esta perspectiva da aprendizagem, o processo torna-se mais simples. Não quer isto dizer, repito, que o processo seja simples. Ainda assim, saber transmitir a importância da aprendizagem como caminho eficaz para o sucesso é importante para que possamos colmatar esse desejo humano de aprender, explicando em simultâneo porque não devemos temer o processo da aprendizagem. Demasiadas vezes temos medo de aprender por não saber o resultado concreto dessa aprendizagem; compete a quem se predispõe a ensinar uma temática transmitir o porquê da aprendizagem dessa mesma temática ser importante. Como temos observado, o ser humano tem vontade de aprender; o que falta (e o que poderá justificar a nossa “inaptidão” para aprender) será a justificação e demonstração de que o processo — seja ele mais ou menos longo — trará, efectivamente, resultados.

Um dos componentes essenciais para a aprendizagem, então, é a atitude mental certa por parte do estudante, que deve ser na sua génese uma atitude de coragem mental e determinação (Swain, 2011). Compete aos professores, educadores, formadores e todos os que estejam numa posição semelhante ajudar a cultivar essa atitude mental certa, procurando assim contrariar o modo pré-definido da nossa mente ao nível da aprendizagem. Aliando a vontade humana em aprender à atitude certa, os resultados poderão ser extraordinários, não só para quem aprender, mas sobretudo para os demais que possam vir a desfrutar também dessa aprendizagem (por exemplo, um colega de equipa ou até o nosso próprio empregador).

É fácil identificar problemas, no caso em questão, ao nível das barreiras que poderemos encontrar para a aprendizagem. Não termos tempo, estarmos cansados ou simplesmente dizermos que não somos capazes são justificações frequentes para não fazer esse esforço extra para aprender algo novo com regularidade, mas tal acontece porque a aprendizagem é demasiadas vezes vista como algo moroso e que implica um estudo aprofundado e moroso da questão.

A questão que lanço com este projecto é: e se pudéssemos tornar o processo de aprendizagem menos pesado, pelo menos da forma como tradicionalmente este é percebido? Ou seja, e se pudéssemos afastar a aprendizagem dos livros e passá-la para uma sala de conversa onde a importância dos livros seria finalmente provada, por alimentar as conversas que iriam ocorrer nessa mesma sala?

Adaptando a um caso prático, é diferente sabermos como se faz um *briefing* de marca (porque lemos num livro sobre comunicação publicitária) e tratarmos em concreto do projecto associado a um *briefing* de marca, nem que seja porque na fase de execução há uma sensação mais palpável do que é o processo na resolução desse problema, e todas as condicionantes que serão levantadas aquando da resolução do dito problema. Baseando esta observação em estudos científicos referenciados por Willingham, trabalhar num problema onde não sentimos progresso torna-se rapidamente frustrante, por maior que seja a nossa motivação inicial ou o conteúdo desse problema (Willingham, 2009). Acredito que, com este projecto, a introdução de uma dimensão prática na resolução de um determinado problema trará não só uma nova forma de ver o porquê da importância de aprender fazendo (percebendo, pelo caminho, o papel da aprendizagem teórica para podermos fazer aquilo que nos propomos fazer), como também ver o fruto do nosso trabalho a desenvolver-se à nossa frente, à medida que observamos a resolução de um problema real que, como prova das nossas capacidades, poderá gerar oportunidades concretas no mercado de trabalho.

1.4 — Criatividade

“As decisões tomadas muito rapidamente podem ser tão boas como as decisões tomadas cautelosa e deliberadamente” (Gladwell, 2006: 14). Se tal é verdade ao nível do que podemos chamar de “instintos”, o conceituado autor e jornalista Malcolm Gladwell também o associa à questão do que é a criatividade. Este é, aliás, um paralelismo que pretendo abordar no âmbito deste projecto: a criatividade, da maneira que a interpreto, exige tanto de processo como exige de instinto, o que significa que em simultâneo pode ser treinada mas também é algo que se torna inconsciente a um certo ponto. Por outras palavras, nas próximas linhas perceberemos que não é possível “fingir”, ou “falsear”, a criatividade, mas é sim possível cultivá-la, dominar uma metodologia e educar o nosso raciocínio para uma óptica muito mais criativa. Esta lógica de cultura, de processos e de “aprender o que é ser criativo” é a base do conceito que explorarei nas páginas seguintes.

1.4.1 — Criatividade como cultura

Porquê definir a criatividade? Porque, acima de tudo, a criatividade foi identificada neste contexto como um bem escasso e valioso, o que, aliado à sua indispensabilidade face às problemáticas abordadas nos conceitos anteriores, torna-a relevante para este projecto. De facto, nas próximas páginas procurarei demonstrar porque é que é tão crucial desconstruir um pouco o processo criativo e qual a sua relação com a educação, o conhecimento e a aprendizagem. A criatividade, como veremos, engloba também um processo de aprendizagem, que se baseia na aquisição de conhecimentos para posterior aplicação prática num contexto real, tal como num jogo em permanente equilíbrio de inputs (informação “em bruto”, se quisermos), processamento (organização dessa informação de forma inteligível e simbólica) e outputs (produção de algo baseado numa combinação entre a informação recolhida e o nosso conhecimento geral da realidade). Os melhores resultados dependerão dos mais adequados e eficazes processos de apreensão de conhecimento, e é nesta questão que o conceito da criatividade assume protagonismo.

Começemos pela pergunta mais elementar: o que é, então, algo criativo? Podemos definir o que não é: algo de verdadeiramente novo, num sentido de não ter qualquer elo de ligação com conceitos ou ideias anteriores a si. Pelo contrário, está comprovado que não existe uma ideia que não resulte de uma combinação de elementos anteriores a si (Young, 2003). Esta noção é importante porque vem desmistificar o que por vezes pode parecer um estado mental inatingível, aquele associado aos “génios criativos”, aos “iluminados” para quem a criatividade é não mais que um processo natural, indolor e quase inconsciente.

Nesta questão, acredito poder já acrescentar um contributo pessoal, fruto da minha (ainda curta) experiência profissional de mais de 2 anos e meio a trabalhar em agências de *marketing* digital, onde produzimos entre outros conceitos criativos para marcas num ambiente digital como a *Internet*. Durante este período, pude retirar bastantes lições de como se processa a lógica criativa por trás de tudo o que uma marca poderá fazer (ou pelo menos aprendi a identificar a ausência de tal lógica), e tendo a olhar para a criatividade como um processo mental que exige treino e dedicação (tal e qual o exercício físico) e que depende de uma metodologia que, sendo flexível e quase imprevisível, não deixa de existir. Esta noção vem contradizer a visão da criatividade como algo natural, inato, automático (isto é, sem treino prévio) e exclusivo, sendo que acredito que o esclarecimento

quanto a esta matéria poderá não só abrir as portas da criatividade a muito mais estudantes como também permitir-lhes compreender melhor porque é que algumas pessoas conseguem pensar criativamente melhor do que outras. Esta é, a meu ver, uma noção que devemos dominar para perceber o que é a criatividade.

Existe, no entanto, uma outra noção que é preciso esclarecer: há pessoas que são mais criativas do que outras, da mesma forma que há atletas mais aptos do que outros. Tal não significa, contudo, que com a dose certa de treino, paixão e dedicação qualquer um não possa atingir os seus objectivos, neste caso, mentais. Correndo o risco de passar a ideia de que o tratamento desta matéria está a ser levado a cabo de forma leviana, acredito que a criatividade é algo que, se desejarmos realmente, podemos aprender e dominar, mas para tal é preciso cumprir critérios específicos ao nível do que precisamos de aprender — se ser criativo fosse fácil, muito mais pessoas o seriam.

1.4.2 — O processo criativo

Se alguém quer ser criativo, só com trabalho é que pode lá chegar, e autores como James Webb Young (2003) mostram-nos como, mais do que magia, a criatividade parece ser fruto de um processo quase científico. Tal pode parecer absurdo à primeira, tendo por base a visão que temos dos génios intuitivos, dos momentos “eureka”, da forma como as melhores ideias surgem quando menos esperamos (havendo aqui o clássico exemplo das ideias durante o banho), mas de seguida veremos uma das formas de desconstruir a criatividade e o processo criativo. Young define cinco passos essenciais: a recolha de informação em bruto, o processamento dessa informação, o momento em que deixamos de pensar no assunto, o momento em que a ideia nos chega quando menos esperamos e, por fim, o momento em que expomos essa ideia ao mundo (Young, 2003).

O primeiro destes passos é aquele que começa por ser dos mais descurados: é a fase de ler, ouvir, ver, aprender, saber mais. É a fase em que a curiosidade desempenha um papel central, e exige uma grande dose mental de absorção de conhecimento, de diversas fontes e diversos autores, de diferentes épocas e diferentes estilos — é aqui que reside a “sede de conhecimento” que apontamos a algumas figuras na nossa vida e muitas outras na história do mundo. É, de facto, nesta dimensão do processo que conseguimos imaginar os estudiosos de uma matéria a ler sobre o assunto, descurando o seu descanso em prol da

aquisição de conhecimentos que, no fim de tudo, nunca parecem ser suficientes, pois existe sempre mais um livro, mais uma fonte, mais uma referência.

É a fase dos inconformados com um determinado problema (seja este auto-imposto ou identificado por outros), dos que identificam inúmeras lacunas no seu conhecimento e fazem tudo para as suprir, passando logo de seguida para novas lacunas que, mais cedo ou mais tarde, terão de ser supridas. Não nos iludamos, contudo, pensando que esta é a fase em que procuramos saber tudo (fosse tal possível no tempo de uma vida humana), mas é a fase onde queremos saber o máximo possível sobre o assunto em questão, e exige uma preparação mental muito específica: o protagonista desta fase deve manusear inteligentemente elevadas doses de curiosidade, paixão, determinação e controlo (para saber quando já estamos num momento ideal para passar ao passo seguinte).

No segundo passo, tendo adquirido um determinado conjunto de conhecimentos, encontramos a fase da assimilação de tudo o que o nosso cérebro consumiu até o momento. É nesta fase que, mantendo o exemplo de um estudioso, este toma notas, regista observações e faz esquemas, desconstruindo e reorganizando o conhecimento à sua maneira, pelo bem do seu entendimento geral e de forma a que este esteja tão simplificado quanto possível (mas não mais simples do que isso, como diria Einstein).

É também nesta fase que diferentes conceitos são associados entre si, novas formas de expor a situação são testadas, novos prismas surgem e são imediatamente recusados, enquanto que outros prismas sobressaem como uma perspectiva nova, fresca, inovadora e por vezes até perigosa, por ser tão diferente do que é convencional. O conhecimento adquirido será por esta altura digerido mentalmente numa perspectiva de misturar todas as peças e apresentá-las de uma forma diferente, processando uma verdadeira reconstrução do que até ao momento julgávamos ser real, ou até tido como senso comum.

Este processamento mental não exige uma única tentativa, ou seja, não é suposto conseguirmos chegar onde pretendemos apenas com uma reorganização dos elementos. De facto, esta poderá ser inclusive a pior opção tendo em vista o resultado final pretendido, pois será sinal que estamos a trabalhar com base nas primeiras ideias que nos surgiram, e que regra geral são também as mais elementares. O indivíduo criativo, independentemente da área, dever-se-á afastar dessas primeiras ideias como base de trabalho, pois isso significará que estará a ser demasiado linear na sua procura por uma solução. Quanto mais, as primeiras ideias deverão ser reconhecidas como o que são — os primeiros

“rascunhos” do nosso raciocínio — e a partir das mesmas devemos partir para novas combinações, tantas vezes quantas as que forem necessárias, até sentirmos que chegámos a um caminho novo que, convenhamos, nem sempre vamos compreender imediatamente se é o correcto. É por isso que o terceiro passo do processo criativo é tão relevante, como veremos de seguida.

A fase seguinte — a terceira — é talvez a mais ignorada quando pensamos no processo criativo, pois em termos superficiais poderá parecer que não estamos a fazer nada para chegar à nossa solução. Essa é, contudo, a sua verdadeira lógica: é neste ponto do processo criativo, ainda segundo Young (2003), que se aconselha que deixemos de pensar no assunto e façamos outra coisa que não esteja relacionada com o mesmo (por exemplo, ver televisão, passear, ler um livro, conviver um pouco ou qualquer outro hobby à escolha). Para o obcecado sobre uma determinada matéria (outra característica relevante para a mente criativa, a obsessão por um assunto), esta pode tornar-se numa das fases mais complicadas, porque qualquer apaixonado pelo seu objecto de estudo poderá sentir (e diria mesmo que é natural que o sinta) que não está a fazer o suficiente, que pode fazer mais, que deve fazer mais e que vai fazer mais, independentemente dos prejuízos que isso traz para o seu descanso mental ou físico.

A terceira fase da criatividade é, em simultâneo, a fase em que devemos deixar de pensar em soluções para o nosso problema, libertando a nossa mente do esforço da consciência para que esta possa, inconscientemente, jogar com os elementos adquiridos e processados, respectivamente, na primeira e segunda fases. É a fase dos pacientes, dos que conseguem desligar conscientemente a sua obsessão por algum tempo, sabendo que isso lhes trará frutos mais cedo ou mais tarde; mais concretamente, esses frutos têm o seu lugar na quarta fase do processo criativo.

É no quarto passo que podemos localizar o clássico momento “eureka”, tendo em consideração, claro, que este é erradamente retratado como um momento onde, supostamente sem qualquer preparação, chegamos à ideia que resolverá o nosso problema. O processo criativo é muitas vezes percebido de forma errada precisamente porque é associado apenas a esta quarta fase, o que transmite a ideia de que chegar à solução é uma questão de puro instinto e não necessariamente de preparação, trabalho de investigação ou até um longo processo de processamento das ideias.

Como temos visto, a sequência lógica das três fases anteriores vem demonstrar o contrário: até chegar ao momento “eureka”, aquele em que as ideias parecem “simplesmente surgir” sem qualquer esforço aparente, a nossa mente fez já bastante trabalho pesado ao nível da recolha de informação (sem a qual não conseguimos conhecer o nosso objecto de estudo ou o contexto onde este se insere), seu processamento (pois, como vimos, o processo criativo tem uma grande componente de desconstrução e reconstrução dessa informação em bruto, muitas vezes de forma não linear nem óbvia) e posterior descanso mental (em que deixamos assentar a poeira mental que levantámos nas duas fases anteriores).

Esta quarta fase é aquela onde podemos colocar também o clássico momento em que temos as ideias nos sítios mais inesperados, como enquanto tomamos banho, a conduzir o nosso carro, a viajar num táxi ou até durante um sonho, pois ao “desligarmos” a nossa mente consciente do assunto (Gladwell, 2006), a mente inconsciente começa a trabalhar de uma forma em que torna-se complicado prevermos a chegada da solução pela qual andámos à procura todo este tempo.

Numa nota à parte, e em formato de dica para o pensador e para o criativo, o ideal durante este processo é carregar sempre connosco um caderno ou algo que nos permita registar os nossos pensamentos, mas a quarta fase é nesse aspecto crucial, pois é aqui que fica a fronteira entre chegar à nossa melhor ideia e perdê-la numa questão de segundos. Havendo essa captura da ideia que acreditamos ser a melhor para o problema identificado, aproximamo-nos do fecho do processo criativo e entramos na quinta fase.

A quinta e última fase é aquela onde finalmente expomos as nossas ideias a um mundo com o qual até agora, durante todo o processo, não tínhamos contactado: o mundo real, onde estão os nossos amigos, familiares, pares e demais desconhecidos, que até ao momento nada conhecem da nossa ideia, ou seja, poderão ter uma perspectiva fresca sobre a mesma (Young, 2003). Desde a primeira até à quarta fase, podemos considerar que a ideia sempre residiu num local muito próprio e até enviesado por representar a génese da sua criação, ou seja, na nossa própria mente. Dentro das nossas cabeças, e até haver opinião em contrário, as ideias mais erradas podem parecer as mais certas, sobretudo após termos noção do tempo que investimos na construção dessa mesma ideia; afinal de contas, se dedicámos horas, dias ou semanas a pensar num determinado aspecto, seria injusto perceber que afinal não resolvemos o problema de uma forma eficaz.

A questão é que, feliz ou infelizmente, o processo criativo nem sempre é justo, ou melhor, a reacção das pessoas às nossas ideias poderá nem sempre percebida como a mais justa, porque pode ser entendida como uma ofensa a todo o trabalho que levámos a cabo até então. Neste sentido, aquilo que consideramos um “acaso” pode muito bem ser na verdade o fruto de uma mente particularmente bem preparada (Lehrer, 2012). Uma ideia boa e bem apresentada, se tiver consistência e validade, verá em si reconhecido algum crédito (ainda que as maiores inovações da história do mundo apontem para o descrédito inicial das ideias que lhes deram origem, o que nos indica que o que o status quo aceita ou rejeita como sendo criativo e útil é tão falível quanto as nossas próprias percepções).

Contudo, uma ideia que não seja suficientemente consistente para ser derrubada pela primeira objecção levantada mais facilmente cai em rótulos tão simbólicos, como o da “boa intenção mas sem pernas para andar”, da “ideia totalmente louca” ou simplesmente o rótulo de “ideia má”. O facto de expormos as nossas ideias a alguém que não nós próprios revela-se importante para validar todo o processo criativo e seus resultados porque permite-nos não só perceber um pouco melhor (mas nunca totalmente) qual o verdadeiro valor das nossas ideias, como também nos dá a possibilidade de ouvir as reacções do mundo que nos rodeia e trabalhar com base nesse feedback, o que nos permite descartar as ideias irrelevantes ou aprimorar as melhores ideias.

1.4.3 — Acreditar nas nossas ideias ou ouvir os outros?

Neste ponto, entramos numa questão polémica que, se analisada ao detalhe, seria o objecto de estudo de um outro estudo individual, para um outro propósito. Por outras palavras, a questão da importância (ou não) da resposta de outros face às nossas ideias é em si só tão complexa que merece um tratamento mais aprofundado que não será possível incluir no âmbito deste projecto. Não deixarei, contudo, de referir algumas notas e reflexões sobre este tema, pois considero-o importante para a definição de um complemento para a criatividade: a capacidade de uma ideia sobreviver entre muitas outras já existentes. Desde Galileu a Steve Jobs, existem várias histórias de grandes inovadores do seu tempo que foram ridicularizados pelas suas ideias, pois estas não encaixavam no status quo do corpo de conhecimentos tido como correcto na época, o que significa que torna-se importante expor as nossas ideias a outros para perceber até que ponto não seremos nós próprios ridicularizados (ou não).

O que aqui é referido de forma quase satírica como “ridicularização” também depende — uma vez mais — do contexto em que nos encontramos. Da mesma maneira que há ideias que são ridicularizadas por serem tão desconexas de uma realidade habitual, também encontramos ideias que são aceites por se enquadrarem na perfeição num determinado contexto, como por exemplo o organizacional. Isto não significa que o primeiro grupo de ideias é “errado” ou “mau” e o segundo é “certo” ou “bom”, pois uma particularidade das ideias é a sua capacidade de surpreender. Quando dizemos que uma ideia é surpreendente, falamos não só dos resultados esperados pela sua aceitação, mas também da forma como o contexto em que essa ideia nasce surpreende todos os envolvidos — quer apologistas, quer críticos. A surpresa aqui não segue uma regra (daí a sua definição como surpresa), mas poder-se-ia indicar o factor surpresa como determinante para avaliar a criatividade associada a algo.

Neste sentido, não podemos deixar de ter em consideração que, se a resposta dos nossos pares, superiores e demais colegas e conhecidos é essencial para perceber até que ponto uma ideia tem ou não capacidade de sobreviver, pode ou não ser alterada, deve ou não ser revista ou adaptada, tal não significa que a resposta de outros seja a forma mais adequada de avaliar uma ideia que seja. Não devemos cair no erro de considerar as nossas ideias imunes a falhas, mas se a resposta de quem nos rodeia é importante em alguns pontos, noutros é preciso haver uma capacidade de acreditar naquilo que defendemos para que as ideias certas, nos contextos certos, possam vir ao de cima. Ou seja, é importante saber ouvir os outros no que toca a debater ideias e considerar as suas alternativas, mas igualmente crucial é saber quando acreditar nas ideias que nós próprios damos e por vezes dizer que “não” a outros.

Recuperando o raciocínio de Young, esta quinta fase do processo criativo é aquela para a qual a incubadora que pretendo criar está direccionada, pois pretendo ajudar a desenvolver as noções processuais face à criatividade e, com isso, educar os nossos estudantes universitários de *marketing* com o estado mental propício para que haja uma troca sólida, saudável e eficaz de ideias. Por associação, as quatro fases anteriores do processo criativo acabam por ser também integradas neste projecto, pois sem estas a fase de exposição da ideia reduziria imenso os seus níveis de eficácia (se considerarmos como eficácia o momento em que uma ideia é considerada uma boa ideia pelos nossos pares). A importância deste conceito no enquadramento conceptual reflecte-se também na forma

como os próprios conhecimentos aqui adquiridos sobre a criatividade servirão para transmitir aos nossos estudantes universitários de *marketing* a importância de ter uma mente criativa bem treinada e activa.

Ser criativo significa também saber comunicar uma ideia, e acredito que, sem passar por este processo (que, independentemente das subtilezas de que possa sofrer, é constatado vezes sem conta se observarmos como nascem as boas ideias), torna-se muito mais difícil reconhecer e desenvolver qualidades ao nível da organização do pensamento e focalização da criatividade para um objectivo concreto, aspectos essenciais para podermos apresentar e defender, com argumentos válidos, as nossas ideias.

Uma mente que não tem estruturado o porquê de ter chegado a uma determinada ideia e quais os passos percorridos até lá chegar mais dificilmente a saberá comunicar perante outras pessoas, pois a ideia não deixará de fazer sentido na cabeça de quem apresenta, mas quando explicada oralmente poderá não fazer tanto sentido pelo facto de não estar bem exposta. Esta é uma aptidão que se treina e que depende muito da quantidade de vezes que o fazemos e de todas as lições que retiramos de cada uma dessas vezes, pelo que desejo deixar o meu contributo para que os nossos estudantes universitários de *marketing* possam dominar esta ferramenta tão importante para fazer a diferença.

O processo até agora explicado, assim como as suas consequências na vida real de um criativo (sendo que aqui refiro-me a “criativo” não num sentido restrito no âmbito do *marketing* ou da publicidade, por exemplo, mas antes como qualquer pessoa que tenha como profissão o acto de criar algo), é uma das formas através das quais podemos desconstruir um processo por vezes tão misterioso quanto o processo criativo. Contudo, o facto de reconhecermos um procedimento concreto, com fases específicas e interligadas, não implica que adquiramos imediatamente o know-how para a sua execução. Tal é, aliás, o argumento que tenho procurado expor até este ponto da investigação: a criatividade é algo que pode ser compreendido (como acabámos de ver), mas que só se demonstra através da prática, do trabalho apresentado.

Os conceitos do conhecimento e aprendizagem trouxeram alguns esclarecimentos ao nível da forma como nós, como seres humanos, desenvolvemos, entre outros, as nossas próprias capacidades. Neste sentido, é importante integrarmos o sentido teórico de um corpo de conhecimentos e o seu sentido prático, numa óptica do primeiro ser composto por

inputs ao nível de conhecimento e o segundo resultar em outputs concretos, aplicações definidas desse conhecimento retido. Transportando esta lógica para um exemplo mais concreto, não pretendo de todo sugerir que a leitura ou o simples acto de prestar atenção numa sala de aula não têm mais-valias, pois são em si, como vimos, ferramentas essenciais para recolher qualquer tipo de conhecimento. Neste caso, refiro-me à leitura de um livro ou de um bloco de apontamentos como poderia referir-me à escrita desses mesmos apontamentos ou outro tipo de trabalhos e projectos, debates em contexto de aula com colegas e professores ou qualquer outra actividade que assimilamos ao que compõe a educação.

1.4.4 — Criar é transversal

Não desprovendo estas actividades do valor que têm no processo de educação e promoção dos nossos estudantes universitários de *marketing*, a aquisição de conhecimento implica a sua aplicação. Este é, a meu ver, o grande desafio que me coloco e ao qual procuro atribuir valor através desta proposta: inserir essa componente prática que demonstre, num ciclo fechado, que aquilo que é partilhado em ambiente de aula tem um resultado prático. À semelhança do que acontece na educação, também a criatividade implica fortes componentes tanto teórica como prática. De que serve conhecer os grandes trabalhos das mentes criativas do nosso tempo ou de tempos anteriores, em áreas como a música, a literatura, o cinema ou outro tipo de belas artes? Poder-se-á argumentar, com razão, que o seu papel é cultural, procurando inspirar as pessoas que procuram tais fontes de inspiração, quiçá de lazer; contra tal, não tenho qualquer tipo de oposição, nem é esse o foco deste trabalho. A proposta que trago implica que haja uma produção concreta resultante do recolher dessa informação e de todas as fontes de inspiração possíveis, pois caso contrário este projecto não seria mais do que outra sala de aula (ou percebido como tal) onde os estudantes sentiriam que poderiam estar a aprender muito, mas não saberiam para que estavam a aprender ou qual a aplicação do conhecimento aprendido.

Como tal, a criatividade assume papel central em termos conceptuais por três grandes motivos. O primeiro prende-se com um tipo específico de desenvolvimento que, a meu ver e de acordo com as ideias de Pink (2006), tornar-se-á basilar nos próximos anos, e que prende-se com a capacidade de pensar criativamente num sentido transversal, e não apenas com foco numa determinada matéria.

Não se procurará desenvolver génios ao nível de Leonardo Da Vinci, que aplicou os seus conhecimentos a um nível mais abrangente, desde as ciências naturais à matemática, passando pela engenharia e pela arte, mas tal não significa que não devamos procurar desenvolver ao máximo as nossas capacidades criativas, tendo sempre em conta os interesses, expectativas e desejos dos estudantes que optem por se inscrever nesta incubadora. O grande objectivo nunca deixou de ser o da promoção dos nossos estudantes universitários de *marketing*; o processo através do qual cumprimos esse objectivo é que talvez poderá ser menos esperado ou pelo menos não tão habitual, o que tenho em conta como um factor de diferenciação face às propostas actualmente existentes no mercado de trabalho.

O segundo grande motivo para a criatividade ser basilar neste projecto diz respeito ao seu papel exemplificativo face a qualquer outra matéria que nos proponhamos a aprender. Se os meus estudos e experiência apontam para a criatividade como algo que alia em si elevadas doses de dedicação, paixão e um sentido prático único, apercebi-me enquanto desenvolvia este trabalho que não existe grande diferença face a outras matérias. Em que corpo cognitivo (dentro e fora da área do *marketing*) não é aconselhado um interesse inerente e a necessidade não de decorar, mas antes de perceber aquilo que estamos a aprender?

Como vimos aquando da análise dos conceitos do conhecimento e aprendizagem, o facto de percebermos um objecto de estudo, em vez de apenas o decorar, contribui para a eficácia da retenção desse mesmo conhecimento. Transmitir essa necessidade através de uma experiência de aprendizagem tão diferente quanto a que proponho significará, segundo as minhas melhores expectativas, que os nossos estudantes universitários de *marketing* terão em si uma capacidade acrescida ao nível da forma como procurarão abordar, a partir daí, qualquer nova fase de aprendizagem nas suas vidas.

O terceiro motivo está em parte relacionado com os dois anteriores. A criatividade é uma questão que acaba por ser contagiante, pois se conseguirmos induzir um forte sentimento de curiosidade junto dos nossos estudantes universitários de *marketing*, a tendência é que essa curiosidade não venha a decrescer. Como vimos, o indivíduo criativo, sendo eternamente curioso, acaba por embarcar numa viagem pelo conhecimento cujo fim não existe realmente, e a meu ver esta é uma posição na qual muito poucos nos

encontramos, não obstante a importância que representa para a forma como encararemos, de futuro, a nossa profissão e a nossa vida em geral.

Se com este projecto for possível demonstrar as mais-valias da curiosidade, procedendo de seguida a uma aplicação concreta de toda essa curiosidade, conferindo-lhe um valor específico nas coisas que produzimos e pensamos, esta é uma soft skill que é muito difícil explicar num CV mas igualmente difícil de se disfarçar quando nos apresentamos a alguém. Como tal, traduz-se num excelente factor de diferenciação perante um mercado de trabalho que está saturado de ver mais do mesmo (Pink, 2006). Compete aos nossos estudantes universitários de *marketing* perceber de que forma podem desenvolver a sua mente e a sua postura para poderem destacar-se dos restantes, mas depende de nós no papel de formadores partilhar as bases e as melhores práticas para que tal possa sequer ser identificado como uma necessidade, seja pelo corpo docente, seja pelos estudantes, seja pelas entidades empregadoras.

Neste ponto, a questão da criatividade tende a assumir papel cada vez mais preponderante, o que significa que devemos começar a levá-la mais a sério num sentido global. Conforme referido atrás, uma profissão “criativa” não significa necessariamente seguir os caminhos de um designer de publicidade (pegando no exemplo de uma área onde é tendência atribuir “criativo” a vários títulos profissionais), mas antes algo muito mais abrangente. Neste contexto, é preciso desmistificar que a criatividade não é uma coisa única, e como temos visto até agora não comporta de todo apenas um significado. Assim sendo, se a criatividade como conceito ao nível cognitivo tem várias facetas pelas quais poderemos fazer uma análise completa, também a própria aplicação da criatividade é múltipla. Em termos simples, é falacioso considerarmos que determinadas profissões ou pessoas são ou não criativas, pois se existem vários tipos de criatividade, existem vários tipos de criativos.

Será que um neurocientista pode ser criativo? E um astrofísico? E um cozinheiro? E um planeador de meios? A criatividade não é um conceito associado a uma área apenas, e em certa medida associa-se a o que autores como Seth Godin consideram “arte”: a capacidade de fazer algo de uma maneira única que só nós conseguimos fazer (Godin, 2010). Neste sentido, se a criatividade engloba a capacidade de pegar em elementos existentes e dar-lhes novo propósito, acredito que até um neurocientista (que desenvolva investigação inovadora dentro da sua área), astrofísico (que por um método diferente

descobre novos segredos do universo), cozinheiro (que confere a cada um dos seus pratos algo único, nunca antes visto) ou planeador de meios (que com um orçamento reduzido, tempo reduzido e forma como conjuga tempos de comunicação, produz resultados nunca antes vistos para uma marca) podem ser criativos naquilo que fazem.

A criatividade não significa necessariamente algo que brilhe ou que seja até reconhecido como criativo, já que em termos teóricos, como temos visto, a criatividade envolve sobretudo uma nova combinação de velhos elementos. Se alguém alguma vez criou algo através de outras duas coisas, essa pessoa pode ser considerada criativa. Aliás, não é por acaso que quando somos crianças todos temos lápis de cor e papel, e mesmo que não saibamos desenhar na perfeição não temos problemas em criar o que for (até um rascunho de algo imperceptível). Isso também pode ser considerado criatividade.

Havendo vários tipos de criativos e vários tipos de criatividade, isso significa que uma vez mais lidamos com um conceito multifacetado. Claro que existem, por exemplo, prémios de literatura, de publicidade ou de design para avaliar os trabalhos mais criativos de um determinado contexto, mas esses prémios permitem averiguar quais são, na opinião de um júri, os trabalhos mais criativos dessas áreas. Se formos estabelecer os critérios de avaliação lado a lado, veremos que pouco ou nada terão em comum além da forma como surpreendem e recriam realidades com base em temas anteriores a si.

Não existe um único critério para a criatividade da mesma forma que não existe apenas “um tipo de criatividade”. O que encontramos diariamente, em várias áreas e muitas vezes no quotidiano sem darmos por isso, são diferentes formas de manifestação criativa. Um graffiti pode ser criatividade. Um trabalho que ganhe o prémio de Ouro no Festival de Cannes também. Um desenho para o Dia do Pai também. A criatividade é um tema complexo de se analisar porque, mesmo havendo guias, não há regras.

Não tendo sido um conceito por si relevante o suficiente para ter a sua própria secção neste trabalho, a curiosidade é também algo essencial para que todo este projecto possa funcionar, e está relacionada com a criatividade nos primeiros passos do processo. A curiosidade é importante para que possamos, antes de “ser criativos”, recolher as bases necessárias para podermos dar início ao processo de criação, independentemente da área em que nos encontramos.

A criatividade não é mais do que uma nova forma de combinar elementos velhos, produzindo com isso algo de novo. Os grandes escritores terão as suas influências

literárias, da mesma forma que os artistas plásticos mais conceituados retiram de trabalhos anteriores a si a sua inspiração (ou do mundo em geral, que para todos os efeitos já existia antes deles), e sobretudo os músicos mais influentes do nosso tempo tiram de muitas outras fontes as influências que lhes permitem perceber o que existe, de que forma já foi combinado, de que forma ainda podem combinar e com isso produzir “a sua arte” (Godin, 2010).

Como motivar, então, os nossos estudantes universitários de *marketing* a investir na sua aprendizagem quando aquilo que já constitui o seu corpo de aprendizagem não lhes suscita o interesse desejado? Usando o exemplo concreto de uma qualquer escola, o problema não está tanto na escolha das disciplinas, nos seus conteúdos ou até na organização dos programas disciplinares, mas antes na forma como todo esse conhecimento é transmitido. Um melhor processo de aprendizagem e retenção do conhecimento implica não só reconhecer a existência desse conhecimento, mas também reconhecer porque é que é importante para nós como estudantes. Ora, tal apenas é possível se, além de nos transmitirem que tal conhecimento é importante, nos demonstrem para que podemos usar o que acabaram de partilhar connosco; se nos permitirem aplicar directamente esse conhecimento, muito mais eficaz será a transmissão da mensagem.

Recuperando as ideias de Young (2003), o princípio de expandirmos a nossa experiência faz uma grande diferença na produção de ideias. Se dermos aos nossos estudantes universitários de *marketing* a possibilidade de praticarem o que vão aprendendo, mais probabilidades temos de demonstrar, indivíduo a indivíduo, a importância de aprender e quais as potencialidades que esse mesmo indivíduo (ou grupo de indivíduos) têm nas suas mãos. Referi anteriormente que o papel dos professores é de demonstrar aos estudantes até onde podem ir com a dose certa de dedicação e interesse; se conseguirmos mostrar como é que a criatividade é importante para novas abordagens e novas ideias, e qual o papel dessas novas abordagens e ideias terão directamente no futuro dos nossos estudantes universitários de *marketing*, mais facilmente estes dedicar-se-ão a produzir boas ideias, para si e para os outros.

Por outro lado, como explicar e transmitir esta paixão (que facilmente se mistura com necessidade, não sendo mutuamente exclusivas) pelas ideias novas, pelo risco de as ter, comunicar e aplicar? No fundo, podemos encontrar uma barreira traduzida no medo que os nossos estudantes universitários de *marketing* sentem do risco, porque arriscar

significa que poderão errar, e isso não é aceitável segundo a maioria dos modelos de avaliação dos professores. Novamente, não é o meu propósito descredibilizar os modelos de avaliação, mas antes provocar alguma reflexão a este nível: será que estamos a educar os nossos estudantes universitários de *marketing* para serem demasiado assertivos? É no risco que reside a diferença, porque raramente as grandes inovações provêm do cumprimento das regras. Naturalmente, isto são posturas quase extremas, e o que se pretende é um meio termo onde é possível conviver numa estrutura que potencie a espontaneidade (Gladwell, 2006).

A criatividade é um elemento essencial na educação, e actualmente não faz parte dos programas educativos. Não falo de teorias sobre a criatividade, mas antes da prática criativa: o que precisamos é de mais estudantes com experiência de terreno, e com este projecto a experiência de terreno deixará de ser algo exclusivo do mercado do trabalho.

1.5 — *Marketing* pessoal

“O *marketing* é o conjunto de métodos e dos meios de que uma organização dispõe para promover, nos públicos pelos quais se interessa, os comportamentos favoráveis à realização dos seus próprios objectivos” (Dionísio e Rodrigues, 2009: 28). O facto de começar a análise de um conceito como *marketing* pessoal com uma definição de *marketing* é um sintoma de que, como veremos nas páginas seguintes, estes não são conceitos totalmente disassociados. Na verdade, nem o poderiam ser, não só pelo facto do segundo tomar em termos epistemológicos o significado do primeiro, como também pela forma como, em termos práticos, falamos de processos que em vários aspectos são semelhantes — a diferença está, portanto, não naquilo que é, mas a quem se aplica. O mesmo significa que analisar, em certa medida, aquilo que é o *marketing* permitir-nos-á iniciar a enquadrar um conceito como o do *marketing* pessoal, pelo que de seguida perceberemos como se processa essa ligação. Começando por analisar esta afirmação de Dionísio e Rodrigues, verificamos que o *marketing* em si tem lógicas promocionais, mas é errado considerar que é uma ferramenta apenas promocional como um meio, em vez de promocional como um fim.

A distinção entre a promoção como um meio e da promoção como um fim é subtil, mas em última instância necessária de se fazer, já que o *marketing* (como prática e cultura de uma instituição) não é simplesmente um meio pelo qual promovemos um produto ou

serviço, está relacionado com qualquer actividade da instituição (ou indivíduo). Os meios disponíveis para praticar o *marketing* de uma instituição, actualmente, são variados, indo desde os mass media (televisão, rádio, imprensa, outdoor) aos meios direccionados, ou novos meios (*email*, social media). Mas também estão relacionados com a forma como dizemos “bom dia” a um cliente, pelo tempo que levamos a atender os seus pedidos ou até a forma como lhe agradecemos por ter vindo ter connosco (mesmo que a pessoa em questão tenha dito que não pretende consumir o nosso produto, utilizar o nosso serviço ou aderir à nossa causa). Desta forma, quando falamos de *marketing* falamos de formas como podemos apelar a um público-alvo e satisfazer as suas necessidades ao mesmo tempo que concretizamos objectivos previamente traçados para nós próprios (como instituição ou como pessoas individuais).

Assim sendo, quando falamos de *marketing* falamos de tudo o que uma instituição faz, e não apenas o que ela diz ou o que é dito sobre ela — até porque, sobre este segundo ponto, o que é dito da instituição por outros pode ser mais aproximado da realidade do que o que esta diz de si mesma. Esta visão, apesar de ser tida como senso comum, pode ser abalada em favor de interesses que, de uma forma ou de outra, parecem sobrepôr-se à maneira teoricamente “correcta” de desempenhar uma função, gerir um processo ou obter um resultado. Além disso, quando visto desta forma, o *marketing* parece assumir uma posição corporativa, em que a instituição em questão tem um propósito com o qual não há contacto com um lado humano (basta pensar na forma como há instituição que mais facilmente se identificam pelo logótipo do que pelas pessoas que compõem a equipa de trabalho), mas acredito que existe uma dimensão pessoal nesta área. Concluindo para já a relação com o conceito em análise, esta dimensão é denominada de “*marketing* pessoal”, ou seja, a forma como colocamos o *marketing* ao dispor dos objectivos das pessoas (em vez de apenas instituição), e é essencial para o objectivo deste projecto. Assumo estas noções como a base do pensamento que produzirei de seguinte sobre este assunto.

"Para nós, *marketing* pessoal é analisar e agir" (Medeiros et al, 2010: 17). Tal como uma instituição, produto, serviço ou marca devem ter o seu lugar bem definido no mercado, saber posicionar-nos no nosso meio ambiente é essencial, e esta é uma noção que reflecte a capacidade de dizermos ao mercado de trabalho que se não nos são dadas oportunidades, identificamo-las nós mesmos. Saber analisar é o primeiro passo, onde identificamos um problema específico e definimos quais são as alternativas para o

resolver; agir é a fase da resolução, da execução, é a fase que está com procura abundante mas oferta escassa.

Neste contexto, o *marketing* pessoal traduz-se num processo concreto (ainda que, à semelhança do que temos vindo a analisar, com muito pouco de linear e previsível) que cada um de nós pode adequar para concretizar um ou mais objectivos pessoais ou profissionais. Torna-se, assim, cada vez mais importante conhecer, em primeiro lugar, o mercado de trabalho onde estamos inseridos (as pessoas, as posições, os processos, as melhores práticas), para saber retirar daí uma análise crítica do que nos rodeia e, com base nas informações de que dispomos, delinear um plano de acção para concretizar o nosso objectivo.

1.5.1 — Novas formas de promoção pessoal

É cada vez mais pedido às gerações jovens que não se coíbam de desenvolver um espírito empreendedor, posição com a qual concordo pelos frutos que traz e pelas necessidades que vem colmatar, quer no mercado de trabalho, quer em nós mesmos como jovens profissionais. Reid Hoffman, co-fundador da plataforma para contactos profissionais LinkedIn, ressalva em conjunto com Ben Casnocha que actualmente todos devemos pensar em nós próprios como líderes de um empreendimento em permanente crescimento: a nossa própria carreira (Hoffman e Casnocha, 2012). Esta afirmação, e o momento em que surge, não admira: numa época em que as oportunidades não são abundantes, compete-nos a nós criar com o pouco que temos os recursos que nos podem ajudar a progredir. Isso apenas é possível através de uma estratégia pessoal que passa por saber olhar para nós próprios como um negócio que, como qualquer outro, almeja crescer até um ponto desejável.

Surge desde logo uma questão: por onde começar? A primeira de muitas respostas para esta questão é: “simplesmente começando”. Ao contrário do que temos vindo a ser habituados, começam a escassear as verdadeiras maneiras “certas” e “seguras” de se fazer algo, sobretudo no que diz respeito à criação de oportunidades no mercado de trabalho, e esta questão revela-se, de forma quase dicotómica, como simultaneamente uma ameaça e uma oportunidade. Em primeiro lugar, uma ameaça porque parece haver uma disparidade entre aquilo para que fomos educados e treinados durante os estudos universitários em termos daquilo que é o mercado de trabalho, o que significa que entramos mal preparados

para o mercado de trabalho. Mas, por outro lado, também existe aqui uma oportunidade de romper com as práticas de quem veio antes de nós, não por serem certas, erradas ou desactualizadas, mas porque o mercado de trabalho apenas ajudará a destacar aqueles que provarem serem dignos de destaque, e o destaque cada vez mais só se consegue fazendo algo de diferente do que já existe (o que reforça a pertinência da criatividade como ferramenta de desenvolvimento da nossa carreira).

Nas palavras dos autores de *Marketing Pessoal*, "chegou a altura de dizermos não e passarmos a liderar o nosso percurso. Chega de mais do mesmo" (Unas cit in Medeiros et al, 2010: 63). Esta afirmação mostra-nos não só a necessidade de começar a actuar e deixar de lado a postura passiva, aguardando oportunidades vindas de outros que não aquelas que nós próprios nos esforçámos por criar, como também de fazê-lo de uma forma que não seja ainda tão explorada como, por exemplo, enviar um CV e aguardar uma resposta.

É preciso mais e é preciso melhor, mas antes de tudo é preciso começar. Só começando algo conseguimos perceber por que caminhos seguir, que erros cometemos, quais evitar e acima de tudo quais as flutuações de um mercado de trabalho volátil por natureza (como aquele em que nos movimentamos hoje em dia). Tudo seria mais fácil se o mercado fosse estanque e estático, pronto para receber as nossas investidas, como outrora aconteceu com o simples envio de um CV onde constaria uma licenciatura com uma média tida como símbolo das nossas capacidades.

Esse mercado seguro e linear está cada vez mais longe da nossa realidade, e com ele caminham as nossas expectativas; como tal, se o mercado de trabalho não muda, devem mudar as nossas expectativas para com este. Isto significa exactamente que novos tempos exigem novas formas de pensar, e novas formas de pensar apenas são obtidas se arriscarmos novas tácticas. O problema é que não existem guias escritos; nada como começar a fazer para perceber o que funciona, o que não funciona e como podemos melhorar.

Não existe nenhuma fórmula concreta por descobrir, mas antes uma nova mentalidade assente não em algo escrito no papel, mas num conjunto de acções que apenas constituem aprendizagem em si mesmas a partir do momento em que as começamos a praticar. De certa forma, temos de ter em consideração dois pilares essenciais que estão a provocar mais do que uma evolução, uma disrupção com o sistema actual a que todos temos vindo habituados a reconhecer: por um lado, a questão da tecnologia que cada vez

mais domina as nossas vidas e se revela uma ferramenta de relevo; por outro lado, o efeito da rede não só como consequência da facilidade comunicacional que ferramentas como as redes sociais possibilitam, como também potenciador de um “efeito bola de neve” onde existe um rácio entre as pessoas que conhecemos (e a forma como estas se relacionam) e as oportunidades que conseguimos criar a partir daí (Dionísio et al, 2009).

Fomos acostumados a pensar também que o talento por si vingaria em qualquer lado, ou seja, uma visão segundo a qual o trabalho aparecerá àqueles que forem realmente bons; não acho que seja tão linear assim. Para vingar em qualquer mercado de trabalho é necessário talento, paciência e persistência, mas é também necessário saber posicionar esse talento de forma a que quem o deverá apreciar (leia-se o nosso potencial empregador) saiba que ele existe em primeiro lugar.

Esta questão revela-se importante no mercado do *marketing*, por exemplo, e por um motivo lógico: como podemos provar que somos dignos de trabalhar na área de *marketing* se por vezes nem somos capazes de comunicar as nossas próprias capacidades? O mesmo será dizer que não há talento que valha se ninguém tiver ouvido falar do potencial desse mesmo talento, ou seja, sofremos actualmente uma crise de promoção na óptica do estudante em vias de se licenciar (ou até recém-licenciado). Quem não souber comunicar o seu talento, numa óptica de *marketing* pessoal, é como se não tivesse talento de todo (aos olhos do mercado de trabalho).

Apesar de haver uma forte componente de preparação mental e adaptação a novos tempos que exigem novas soluções e posturas, a solução que procuro trazer aqui centra-se em grande medida na capacidade que temos de desenvolver táticas de *marketing* pessoal, provando o nosso valor ao nível do trabalho concreto, no dia-a-dia. O talento só por si não vinga; é necessário que exista uma rede capaz de fazê-lo surgir ao de cima para que possa, em primeiro lugar, ganhar exposição e, em segundo lugar, gerar uma oportunidade (Hoffman e Casnocha, 2012). Portanto, na verdade, não chega termos talento e potencial de crescimento dentro de uma determinada área — é necessário termos pensamento estratégico suficiente para colocar esse talento à vista das pessoas certas para, aí sim, termos uma oportunidade de justificar o porquê de sermos alguém em quem vale a pena apostar.

Este projecto assenta num problema muito específico: o facto de existir uma ponte pouco estruturada entre os conhecimentos transmitidos aquando do período de ensino

académico e a sua real aplicabilidade aquando da entrada, por parte do estudante, no mercado de trabalho. A solução proposta passa por criar uma incubadora que permita aumentar os pontos de contacto entre os dois grupos que acredito estarem interessados na identificação do potencial de cada estudante universitário de *marketing*: por um lado, o próprio estudante, para que possa começar a construir a sua futura carreira; por outro lado, o profissional desta área (e eventualmente potencial empregador), que ganha desta forma uma nova ferramenta para identificar a capacidade de trabalho dos estudantes universitários de *marketing*.

Esta incubadora não visa apenas juntar profissionais e estudantes universitários de *marketing* numa óptica de transmissão de conhecimento em jeito de conversa, passagem de melhores práticas e estudos de caso. Para um melhor aproveitamento quer do tempo que será investido, quer do resultado que é esperado, o grande factor de diferenciação deste projecto é que estes dois grupos estarão juntos numa sala mas para trabalhar em conjunto, dando origem a uma forma de *marketing* pessoal: aquela em que o melhor CV do estudante universitário de *marketing* é o trabalho que este estará a desempenhar, em tempo real.

A noção de *marketing* pessoal, como temos vindo a observar, implica que saibamos identificar o nosso próprio posicionamento, enquanto indivíduos, no mercado de trabalho onde pretendemos inserir-nos e vingar. Já a função do sistema educativo, desde o básico ao superior, é entre outros ajudar-nos a descobrir de que forma podemos começar a desenvolver novas competências dentro de uma determinada área profissional. Contudo, este último ponto não significa que saibamos imediatamente posicionar-nos da forma mais favorável possível no mercado, até porque um profissional competente e um profissional bem posicionado são duas noções bem distintas num mercado de trabalho cada vez mais saturado.

É mais importante do que nunca sabermos aproveitar aquilo que o modelo académico de ensino nos transmite ao nível das bases da nossa aprendizagem (aprendizagem essa que durará, idealmente, até ao fim da nossa vida). Nunca foi o meu objectivo descurar aquilo que é a base académica do ensino dos nossos estudantes universitários de *marketing*, mas eis uma pergunta à qual devemos todos saber responder: “o que é que tens a oferecer que seja raro e valioso?” (Hoffman e Casnocha, 2012). Esta é a questão que cada um de nós, sejamos ainda estudantes ou já profissionais, deve ter sempre em mente, porque se não soubermos qual a resposta, teremos aqui identificado um

dos nossos maiores pontos fracos: não temos uma proposta de valor única face ao resto do mercado de trabalho.

1.5.2 — *Marketing* pessoal como forma de estar e agir

O acompanhamento dos meios de comunicação portugueses em 2012 aponta para uma tendência: a do empreendedorismo jovem. Aqui a questão do empreendedorismo não está necessariamente associada à fundação e desenvolvimento de empresas, mas mais à perspectiva de que cada um de nós pode e deve ser mais criativo na forma como aproveita ou cria oportunidades para si mesmo. Esta mesma realidade mediática tem, a meu ver, um propósito: incentivar o próximo a fazer o mesmo, porque cada vez mais vemos o denominado “cidadão normal” a reinventar-se para sobreviver numa altura de crise económica e financeira. Para que isso aconteça, é necessário que haja um sentido crítico forte do qual resulte não só o levantamento de um problema, mas antes uma combinação dinâmica na qual o levantamento desse mesmo problema acarreta consigo uma motivação automática pela busca de uma solução.

O pensamento de Seth Godin reflecte esta perspectiva do nosso próprio desenvolvimento como um projecto com um prazo de vida muito específico, já que durará (não coincidentemente) o mesmo período de tempo do que a nossa própria carreira. Godin valoriza algo que pretendo aqui produzir: estudantes que concentram todas as suas forças em deixar de compactuar com o sistema segundo o qual todas as lógicas de mercado têm sido dirigidas, e começam a desenhar o seu próprio caminho entre a turbulência dos tempos que vivemos (Godin, 2010).

A pior coisa que poderemos fazer, na complicada busca por uma posição de trabalho na área de que gostamos, é seguir o caminho de outros; a melhor que podemos fazer é expor-nos de uma forma bem diferente. Este projecto tem como objectivo ser mais uma ferramenta ao dispor dos estudantes universitários de *marketing*, pois proporcionará um ambiente único para a sua promoção junto dos profissionais com os quais de outra forma mais dificilmente teriam um contacto tão directo.

Também a ideia que deu origem a todo este trabalho parte da minha própria experiência profissional. Comecei a trabalhar cedo, comparando com outros colegas da minha idade, tendo obtido um emprego poucos meses após o término da minha licenciatura. Tal poderia ser entendido como um golpe de sorte, ou bom timing aquando da

procura de uma oportunidade, mas cedo me apercebi que tinha muito a aprender para ser alguém no mercado de trabalho; além disso, apercebi-me que aquilo que tinha a aprender pouco tinha a ver com o que tinha aprendido nos anos anteriores, enquanto estudante universitário. Dois anos volvidos, e com o acompanhamento certo ao nível dos contactos que fui ganhando e das pessoas que fui conhecendo, tornou-se cada vez mais irresistível a busca pela criação, pelo desenvolvimento, pela capacidade de transformar algo em busca de um futuro melhor.

Esta experiência pessoal está fortemente enraizada na própria génese deste projecto e no tipo de pensamento que foi necessário para que tudo começasse a tomar forma na minha cabeça. Tudo o que sei hoje ao nível profissional (que por sua vez transformou quem eu sou em termos pessoais), devo-o ao trabalho que tenho desenvolvido, mas sobretudo às pessoas que mo possibilitaram, que me abriram uma porta e fizeram-me ver tudo aquilo que qualquer um de nós pode ser. Hoje, em pleno 2012, apenas sou quem sou porque tive o acompanhamento certo, e continuo a tê-lo; existe, inclusive, por vezes um sentimento de parceria, de benefício mútuo, que demasiadas vezes é esquecido na relação colaborador-empregador.

Se tiver de esclarecer, no âmbito deste projecto, qual a valência rara e valiosa que tenho para dar, é o espírito de passar o que tenho aprendido para outros, para que se possam gerar cada vez mais oportunidades. O acompanhamento que eu tive é demasiado precioso para que as suas consequências fiquem apenas centradas numa pessoa; por outras palavras, é essa oportunidade de acompanhamento pessoal e personalizado que pretendo gerar caso este projecto se concretize. No âmbito do *marketing* pessoal, o chamado “passa a palavra” acontece mais vezes do que julgamos; o que falta demasiadas vezes é a oportunidade de apresentarmos algo digno de se passar a palavra. Possibilitando um ambiente em que estudantes universitários de *marketing* possam demonstrar o que valem — segundo as regras do mercado de trabalho —, mais facilmente o seu valor cresce aos olhos do mercado, personificado pelos profissionais com os quais estarão a trabalhar.

Esta não é uma visão idealista, ou pelo menos não tem de o ser. Se existem poucas oportunidades de promoção pessoal, pretendo colmatar essa realidade. Uma questão que é demasiadas vezes descuidada é a da impressão que deixamos junto daqueles com quem já trabalhámos, e tendemos inclusive a esquecer que a visão com que essas pessoas ficam de nós é aquela que comunicarão aos seus pares numa dada situação. O “passa a palavra”

existe não só para marcas corporativas ou produtos, mas também para nós próprios. E como qualquer produto, devemos saber dar o nosso melhor para que a impressão deixada seja digna de conversa com outra pessoa, como por exemplo outro profissional que possa até vir a saber de uma determinada oportunidade de trabalho. A capacidade de trabalho dos nossos estudantes universitários de *marketing* será, na realidade deste projecto, a sua mais potente arma de promoção pessoal, a sua mais sedutora carta de recomendação, o seu mais genuíno curriculum vitae.

Projectando aquilo que desejo tornar realidade, haverá equipas dedicadas para a resolução de um ou mais problemas, em que a experiência (dos profissionais) procurará incentivar novas ideias e novas abordagens (por parte dos estudantes). Em vez de se falar de como se deve resolver um problema, pretendo que se comece a resolvê-lo no imediato, até porque torna-se impossível desempenhar com qualidade uma determinada tarefa mental sem antes praticar extensivamente (Willingham, 2009). Como podemos, então, esperar promover as competências dos nossos estudantes universitários de *marketing* se não incorporamos esta componente tão essencial que é a da aplicação de conhecimentos em casos concretos?

Existem desde logo duas grandes vantagens num modelo como este para a transmissão e retenção de conhecimentos, que resultam em maiores probabilidades de promoção dos estudantes universitários de *marketing*: em primeiro lugar, há um grande benefício para o estudante, que deste modo pode identificar e desenvolver as suas potencialidades de uma forma diferente, interactiva e mais eficaz; em segundo lugar, também os profissionais beneficiarão desta partilha de conhecimentos, processos e experiências, pois conseguirão mais facilmente (sobretudo em situações de pressão) perceber quem são aqueles que estão melhor qualificados (ou têm mais potencialidade) para o desempenho de tarefas concretas como a resolução de um *briefing* para uma acção de marca num festival de Verão, o desbloqueamento de uma orientação estratégica ou o pensamento orientado para projectos sociais no interior do país.

Hoffman e Casnocha estabelecem uma lógica racional clara ao nível daquilo que actualmente determina o sucesso pessoal ao nível profissional quando afirmam que a nossa vantagem competitiva é formada pela combinação interactiva de três forças em permanente mutação: as nossas valências, as nossas aspirações e valores, e as realidades do mercado (Hoffman e Casnocha, 2012). A minha ainda curta experiência aponta que há demasiado

foco no segundo ponto enquanto que o primeiro e o terceiro pontos são frequentemente desconsiderados.

Demasiadas vezes temos em alta consideração aquilo que queremos fazer, qual o nosso sonho de profissão e conseqüentemente de estilo de vida, sem ter em conta quais as mais-valias que devemos apresentar para trazer real valor para essa área do mercado. Mais grave ainda do que isso é não conseguirmos ver com clareza que, tendo os nossos sonhos estabelecidos e sabendo que valências são necessárias para os cumprir, o mercado de trabalho está saturado a esse nível. Não nos enganemos: é cada vez mais difícil obter um “trabalho de sonho” e o mercado não abrirá oportunidades só porque sempre foi o nosso sonho.

Esta é uma situação demasiado complexa para um projecto singular poder contribuir de forma directamente observável; contudo, acredito que é possível educar os nossos estudantes universitários de *marketing* para que tenham noção que é preciso também conhecer aquilo de que o mercado de trabalho precisa. A participação nesta incubadora não implica que, no fim de tudo, haja uma oportunidade à espera de todos os seus participantes. Mas aqueles que melhor demonstrarem as suas valências e demonstrarem as valências certas (face às necessidades actuais e futuras do mercado de trabalho) terão desde logo uma vantagem competitiva única, que poderá conduzir à construção do seu posicionamento pessoal e conseqüente diferenciação dos demais colegas.

Criando estes pontos de contacto em que as valências de cada um são demonstradas por trabalho real, concreto, são mais facilmente desenvolvidas oportunidades de promoção pessoal para cada estudante. No fundo, o trabalho desempenhado por um lado motiva o estudante a seguir aquilo que realmente gosta de fazer, e por outro abre-lhe portas pois estará, in loco, a mostrar as suas valências perante um profissional com anos de trabalho — tudo isto sem ter ido a uma única entrevista. Contudo, não obstante as mais valias que tal processo poderia trazer, é importante que, para efeitos de *marketing* pessoal, se crie uma orientação mental distinta daquela que é actualmente transmitida.

Existe uma metáfora que me parece adequada para o tipo de mentalidade que se pretende instalar: a do camaleão. A questão aqui, claro está, é que estamos perante uma lógica invertida, ou seja, se o camaleão procura por todas as formas possíveis e imagináveis misturar-se com o ambiente que o rodeia, o objectivo neste caso é que haja um

grande esforço em nos destacarmos do nosso ambiente (Medeiros et al, 2010). O camaleão, ao contactar com uma superfície verde, torna-se também ele verde; na perspectiva do *marketing* pessoal, o verde e quaisquer tons associados tornam-se proibidos. Está do lado de quem faz *marketing* para si mesmo saber que se quem o rodeia faz uma coisa, é sua obrigação fazer diferente. Caso contrário, o que nos diferenciará num mercado de trabalho tão saturado?

Como nos indicam Kotler e Keller (2006) em *Marketing Management*, “formal ou informalmente, as pessoas e as organizações interagem num vasto número de actividades que poderiam ser chamadas de *marketing*. O bom *marketing* tornou-se um ingrediente vital para o sucesso dos negócios, e o *marketing* afecta profundamente as nossas rotinas. Está embebido em tudo o que fazemos” (Kotler e Keller, 2006: 3). Claro que uma série destas actividades de *marketing* “embebidas” na nossa vida passam-nos despercebidas, como seja o caso de não contarmos quantos milhares de mensagens publicitárias lemos num dia, mas mais tarde lembrarmo-nos de termos visto algo algures. Do mesmo modo, muitas formas tidas como tradicionais de promoção das nossas valências no mercado de trabalho — como um CV, uma carta de apresentação ou mesmo uma entrevista entre as dezenas que ocorreram nesse mesmo dia — acabam por cair no esquecimento de quem interessa impactar: os nossos potenciais empregadores.

Além disso, o *marketing* — o bom *marketing*, pelo menos — junta de forma hábil a arte e a ciência (Kotler e Keller, 2006), ambos conceitos que exigem, acima da teoria, elevadas doses de prática e anos de experiência. Sobretudo se vivemos num mundo em que “os concorrentes reagem cada vez mais depressa” (Dionísio e Rodrigues, 2009: 43), também nós devemos adaptar-nos e reagir de forma cada vez mais flexível. Estas afirmações encaixam na perfeição no contexto de uma empresa que, tendo um novo produto ou um serviço que acredita ser diferente, quer lançá-lo no mercado e provar ao seu grupo-alvo que encontra-se ali a melhor opção. A verdade é que também aqui encontramos a história de qualquer jovem que só quer uma oportunidade de mostrar o que vale no mercado de trabalho.

É ainda preciso ter em conta que o mundo está em permanente mutação, sobretudo com o surgir das novas tecnologias que transformam, numa base diária, as formas de trabalhar tal como as tínhamos vindo a conhecer. O corpo de trabalho cujo foco é automatizado e mecanizado está cada vez mais a ser passado para a responsabilidade de

uma máquina, o que tem introduzido transformações quer na forma como os serviços estão construídos, quer nas repercussões que isso acarreta para quem anteriormente desempenhava essa função.

"A vida é feita de modificações constantes e precisamos de aprender a acompanhá-las e respeitá-las", caso contrário estamos condenados à irrelevância (Barbosa cit in Medeiros et al, 2010: 33). Tais modificações estão interligadas com a valorização de determinadas valências (soft skills), tais como a criatividade ou a capacidade de ser flexível na execução do nosso trabalho. E convenhamos: saber destacar-nos é o produto de uma atitude criativa e flexível, sobretudo se num ambiente natural e não controlado como aquele que pretendo instalar.

A lógica do *marketing* pessoal pode estar influenciada pela percepção geral de que o *marketing* procura enganar o consumidor ou cliente, mas não é de todo isso que se pretende. Muito pelo contrário, o objectivo passa por criar oportunidades para posteriormente ajudar as pessoas. Saber promover as nossas valências e trabalhar sobre os nossos pontos fracos é também uma forma de nos tornarmos pessoas e profissionais melhores, o que permite desenvolver o nosso carácter e sentido crítico face a nós e ao meio que nos rodeia. *Marketing* pessoal "é também tornamo-nos pessoas melhores, reconhecermos as dificuldades dos outros, aceitar a sua diferença e tomar a iniciativa de agir e melhorar o estado das coisas" (Medeiros et al, 2010: 18).

Um bom profissional é aquele que reconhece também as suas falhas, e ninguém esperará que numa eventual primeira sessão surjam logo as melhores ideias e um know-how de anos de experiência — se fosse possível, seria até prejudicial que tal acontecesse. O objectivo aqui não é necessariamente estabelecer uma tabela dos melhores e descartar os piores, até porque tal tabela seria sempre relativa. Pretendo sim incentivar actos de reflexão que se traduzam em ideias concretas, não só para pôr à prova a nossa capacidade criativa, mas também para identificar as nossas maiores falhas (e as dos outros). O ambiente deverá ser de partilha, não de competição. Em última análise, todos saberão retirar algo desta experiência, mesmo que seja a noção de que este tipo de trabalho não é de todo aquilo que pretendem fazer.

É legítimo considerar que tais conselhos, dicas e indicações são mais fáceis escritos do que executados. Aliás, é natural que tal o seja; se fosse fácil encontrar novas formas de promover as nossas capacidades, todos o saberiam fazer e haveria um destino diferente ao

nível do desemprego jovem e, em última análise, da felicidade individual e colectiva de uma geração. No entanto, este não deve ser motivo para alimentar a nossa “resistência” em começar a trabalhar, porque o tempo não pára e as oportunidades têm um timing demasiado apertado para poderem ser adiadas. Se for possível dar uma oportunidade aos nossos estudantes universitários de *marketing* de mostrar, com trabalho, aquilo que valem e o que podem trazer de novo, isso traduzir-se-á em novas ideias e novas formas de fazer as coisas, algo de que todos precisamos, e cada vez mais, no contexto profissional.

A teoria do *marketing* corporativo aponta para um refinamento contínuo das melhores práticas e táticas de *marketing* para aumentar as nossas oportunidades de sucesso (Kotler e Keller, 2006), mas é irreal considerar que podemos aguardar tempo suficiente para que surja a oportunidade ideal. Existem dois argumentos essenciais aqui: o primeiro indica-nos que se queremos melhorar as nossas táticas de promoção pessoal, temos de começar por testá-las algures; o segundo argumento indica-nos que as oportunidades, em pleno 2012, não podem ser vistas como algo que simplesmente surge, mas como algo que nós próprios fazemos por criar.

No fundo, se não existe um mapa para como lá chegar, o passo acertado é começarmos a caminhar, por mais complicado que possa parecer o trilho. Não é garantia de chegar ao destino numa questão de horas, mas sempre é mais eficaz do que ficar à espera de uma boleia (de uma carrinha que já deve vir cheia, de qualquer modo). Passando para um caso concreto, não importa se eventualmente houver um brainstorm em que de três horas de conversa não derivou uma ideia — importa sim que em três horas de conversa descartámos uma série de ideias que não serviriam e fomos obrigados a descobrir novas formas de executar a tarefa em questão.

O empresário Gary Vaynerchuk refere que “as empresas mais competitivas estão sempre na ofensiva” (Vaynerchuk, 2011: 77). Assumindo a semelhança entre a atitude que uma empresa e uma pessoa devem ter, se havia um sinal de partida para começarmos, diria que acabámos de o ler; está na altura de posicionar os estudantes universitários de *marketing* de uma forma bem mais ofensiva, não no sentido pejorativo da palavra, mas antes com uma conotação activa, dinâmica e, por isso mesmo, demonstradora de uma força de vontade única. Não existem oportunidades que não surjam de grandes doses de força de vontade, sobretudo numa época em que as oportunidades não nos são dadas com

facilidade. A solução é irmos nós atrás delas, sobretudo a partir do momento em que somos colocados numa sala e a única coisa que nos pedem é mostrar o que valemos.

Como profissionais, devemos estar sempre na ofensiva face ao conhecimento, face à experimentação, face a fazer algo novo. Esta filosofia, por seu lado, só é realmente inculcada quando os estudantes ganham a prática do “fazer”, não só do “saber como podem/devem fazer”. Saber o que devemos fazer a seguir não é ensinado nas escolas, nem está à distância de uma pesquisa do Google. Só sabemos o que devemos fazer quando começarmos efectivamente a fazê-lo, portanto mais vale começar já. Ou, nas palavras dos autores de *Marketing Pessoal – És um produto de sucesso?*, "olhe à sua volta, pense no que pode fazer e comece já hoje" (Medeiros et al, 2010: 19).

1.6 — Notas pessoais sobre o enquadramento conceptual

O corpo teórico e conceptual aqui apresentado tem um objectivo mais prático do que apenas evidenciar o estado da arte da área em que estou a focar este trabalho. Toda a argumentação até agora feita visa perceber de que forma diferentes conceitos podem estar interligados no âmbito de um foco comum, mas também de que forma é que esse foco se materializa no projecto em si, sobretudo ao nível da sua operacionalização (ver capítulo IV — Modelo Simulado).

A relação criada entre estes cinco conceitos revela-se importante para perceber de que forma devemos reavaliar a educação face a um contexto mais complexo em que ter uma licenciatura ou até mestrado não são mais sinónimos de emprego. De facto, apenas compreendendo como a educação, o conhecimento e a aprendizagem (os grandes focos do sistema educativo) se relacionam com noções como a criatividade e sua materialização em novas formas de promoção pessoal podemos desenvolver novos métodos de abordar a problemática como um todo.

Deste modo, a lógica até agora seguida aponta para a necessidade de apostar num processo que seja mais prático mas que acima de tudo permita uma promoção mais ajustada à realidade do mercado de trabalho português na área do *marketing*. É nesse âmbito que o enquadramento conceptual justificará, em termos de ideologia, a materialização de um projecto que se quer integrado no que actualmente existe em termos de oferta académica na Faculdade de Ciências Humanas.

Parte II — Desenho Metodológico

2.1 — Questões de investigação

Considerando o objectivo de investigação e o enquadramento teórico e conceptual, conseguirei então delinear as várias questões de investigação em torno do meu projecto, focado na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica de Lisboa e respectivos estudantes de *marketing*, quer da licenciatura, quer do mestrado.

Maxwell (2005) diz-nos sobre esta questão, aliás, que a definição de tais perguntas deve considerar a exequibilidade dos métodos e a seriedade das várias ameaças à validade de todo o trabalho, sendo que a plausibilidade destas últimas dependem consideravelmente quer das questões levantadas, quer dos métodos escolhidos (Maxwell, 2005: 5). Significa isto que a definição das perguntas de investigação não deve ser encarada de ânimo leve, já que estas jogam com um equilíbrio delicado que pode determinar, em última instância, a própria validade do projecto. Por outras palavras, não colocar as perguntas certas (nem utilizar os métodos adequados) pode efectivamente significar que todo o trabalho de investigação produzirá respostas desenquadradas dos objectivos anteriormente definidos.

Deste modo, e respeitando quer as observações de Maxwell, quer a forma como estas ganham eco no contexto específico deste trabalho, defini duas perguntas de investigação:

- De que forma é que uma incubadora de resolução de *briefings* ajuda a promover os estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa?
- De que forma é que este modelo contribui para a integração dos estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa no mercado de trabalho?

2.2 — Importância e método de validação

2.2.1 — A componente empírica como complemento à visão do autor

A génese deste trabalho pede, não obstante toda a abordagem teórica até agora feita antes de tudo, a validação da proposta que aqui englobo, que farei sob um prisma qualitativo. De facto, só através da validação será possível aliar à abordagem teórica até agora feita, da qual resultaram as questões de investigação, uma componente mais

empírica que justifique a pertinência do projecto apresentado. Nas palavras de Maxwell, qualquer construção de um estudo qualitativo deve funcionar sob bases lógicas e coerência, pois só assim poderemos assegurar que existe uma relação forte e significativa entre os vários componentes da investigação. Qualquer proposta, diz-nos o autor, é acima de tudo um documento que, com os seus conteúdos e argumentos, comunica e justifica a forma como está estruturada para uma audiência particular (Maxwell, 2005).

A justificação para tal não deixa de fazer sentido, pois só desta forma poderá ser constatada a necessidade — ou não — de um projecto como aquele que proponho com este documento. Recapitulando as componentes da proposta até agora, na introdução foi aberto o debate a estas temáticas, seguindo-se do delinear de objectivos específicos para este projecto; de seguida, todo o enquadramento conceptual teve como propósito a reunião, processamento, interligação e contraposição de várias posições, de vários autores de diversas épocas, para conseguirmos fazer um enquadramento lógico daquilo que se pretende estudar; e, por fim, desse enquadramento foi possível traçar questões de investigação específicas, às quais devemos procurar responder. Ora, se repararmos, todos estes passos estão intimamente ligados a uma visão pessoal do autor deste trabalho, o que significa que darmos por concluído o trabalho nessa fase tem como resultado um trabalho eminentemente incompleto.

Não nos podemos esquecer que um trabalho desta génese, não obstante a necessidade de ter um cunho pessoal do seu autor (e até beneficiar da experiência pessoal do mesmo), deve ter uma base empírica que permita uma validação mais consistente. Como tal, o desenho metodológico revela-se essencial para complementar a interpretação do autor com uma perspectiva que não a sua, ou seja, é preciso incluir algum trabalho de campo que mostre, pelo prisma de outros — neste caso, dos elementos interessados na execução deste projecto —, o porquê de fazer sentido tal projecto.

Neste contexto, dou uso às palavras de Strauss e Corbin (1990) sobre os requisitos necessários para a pesquisa qualitativa, que interpreto não só como causas para uma boa pesquisa qualitativa, mas também consequências positivas da mesma. Dizem-nos os autores que este tipo de pesquisa implica uma capacidade de dar um passo atrás e analisar, de forma crítica, as situações com que nos deparamos, pois só desta forma poderemos reconhecer e evitar o enviesamento da investigação, produzindo por outro lado informação

que seja de confiança e que nos permita pensar de forma abstracta sobre a problemática que estamos a estudar (Strauss e Corbin, 1990).

Um bom desenho metodológico, então, define-se pela capacidade de ajudar a investigação a manter-se tão objectiva quanto possível. Nesse sentido, é preciso trazer novas perspectivas para o tema, para verificar até que ponto as expectativas do autor e a realidade do objecto de estudo coincidem.

2.2.2 — A importância da consistência empírica

Contudo, é preciso deixar claro que um processo de investigação, por envolver uma série de variáveis que, como o nome indica, poderão sofrer alterações ao longo do tempo, deve englobar acima de tudo consistência que lhe confira um sentido próprio e um foco concreto de investigação. O processo de validação apenas será digno desse nome, por estarmos a falar de uma validação que se quer objectiva, dotada de argumentos fortes e com o mínimo de lacunas possível, se a construção metodológica fizer sentido como um todo. Como nos diz Maxwell, um estudo qualitativo implica um processo de reflexão constante para questionarmos e revermos, periodicamente, a pertinência do rumo que estamos a tomar e a forma como as peças se encaixam com vista a esse rumo e ao cumprimento dos objectivos.

Independentemente de estarmos a falar da recolha e análise de informação, desenvolvimento e modificação teórica, elaboração das perguntas de investigação, identificação e preparação contra ameaças à validade do projecto, todas estas partes do todo (entre outras) decorrem em simultâneo e inter-influenciam-se, o que nos obriga a estar particularmente atentos à consistência da ideia que estamos a propor. Por outras palavras, quando falamos de investigação qualitativa não a podemos ver como dependente de um processo linear, mas antes como um modelo adaptável, flexível e onde não há uma ordem invariável das tarefas a executar para a sua concretização (Maxwell, 2005).

Há que considerar, por outro lado, a pertinência da investigação qualitativa como uma forma privilegiada de estudar organizações, grupos ou indivíduos (Strauss e Corbin, 1990). Neste caso concreto, o objectivo é abordar uma necessidade identificada junto de dois grupos distintos (os estudantes e os profissionais empregadores), e como tal torna-se essencial perceber, junto destes mesmos grupos, a pertinência de uma proposta desta génese. Caso haja uma discordância entre o problema identificado por parte do autor deste

trabalho e o real problema com que estes dois grupos se deparam, neste contexto específico, é necessário que através de uma metodologia adequada tal seja identificado.

A concordância entre estas duas perspectivas (ou seja, a do autor e a dos potenciais beneficiários deste projecto) significará que este é um projecto no qual valerá a pena apostar, pois consegue-se provar (de forma consistente, ainda que nunca absoluta) que existe de facto um problema que este projecto, nos moldes no qual é apresentado, poderá contribuir para solucionar. A investigação qualitativa permite estudar organizações, grupos ou indivíduos, mas tal estudo deverá ser sempre um foco específico: a resolução de problemas actuais, optimização de circunstâncias e prevenção de problemas futuros.

2.2.3 — A distinção entre métodos quantitativos e qualitativos

Em termos metodológicos, torna-se crucial fazer uma distinção entre aquilo que é um método quantitativo e aquilo que é um método qualitativo. Sendo conceitos distintos, a investigação qualitativa implica qualquer processo de pesquisa e tratamento de dados de outra forma que não aquela que procedimentos estatísticos ou outras formas de quantificação de dados nos permitam atingir. Por outro lado, em vez de focarmos a quantificação de histórias, episódios e problemas identificados, há um forte pendor para investigar a génese dessas mesmas histórias, episódios e problemas, a forma como afectam a vida e comportamentos das pessoas, mas também a forma como existem relacionamentos e interações em torno dessas mesmas histórias, episódios e problemas (Strauss e Corbin, 1990).

A distinção entre os dois métodos é ainda maior se considerarmos outro aspecto da sua génese, já que uma abordagem quantitativa implica a construção de uma amostra (com uma dimensão e tipo específicos) com o objectivo de generalizar as conclusões a que o investigador consegue chegar. Já a investigação qualitativa, pelo seu lado, não tem o objectivo individual de sondar o terreno no qual queremos identificar uma série de características e particularidades que, de uma forma ou de outra, sejam justificação de comportamentos em maior escala, ou seja, sejam generalizáveis; muito pelo contrário, há uma tendência muito mais forte para aprofundar os casos identificados e perceber, nesses casos concretos, que comportamentos se verificam ao certo. Simplificando, ao contrário da pesquisa quantitativa, a pesquisa qualitativa é muito mais intensiva do que extensiva nos seus objectivos (McCracken, 1988).

Neste sentido, admito que o objectivo desta componente mais empírica do projecto não é tecer considerações generalizáveis a outras fatias da sociedade. Não pretendo, através deste desenho metodológico, provar que o projecto aqui proposto suprime lacunas ao nível de casos mais generalizados que não aqueles que identifiquei, para já, dentro da Faculdade de Ciências Humanas. Note-se que isto não significa que tal não possa acontecer, mas não me poderia de modo algum comprometer com a validade desse pressuposto com base na metodologia em que aposto para este caso.

Como tal, recuperando as anteriores palavras de McCracken (1988), pretendo uma análise muito mais intensiva ao nível do objecto de estudo que aqui proponho do que um desenvolvimento com orientações mais extensivas, onde um caso poderá ser passível de ser aplicado a inúmeros outros. Por questões de operacionalização e tipologia da análise que pretendo neste contexto, o objectivo não é provar activamente que este projecto é generalizável a qualquer outro contexto que não aquele a que me proponho desde o início.

2.2.4 — Ameaças ao desenho metodológico

Um ponto importante é não só aquilo que pretendo validar, mas também ter noção daquilo que pode ser uma potencial ameaça à validação do projecto proposto. Como nos diz Maxwell, os métodos utilizados, além de nos ajudarem a responder às questões de investigação, devem também endereçar as potenciais (e plausíveis) ameaças à validade dessas mesmas respostas (Maxwell, 2005). Tal significa que a própria questão da validade, sendo uma ferramenta de comprovação da análise que tem sido feita, não é desprovida de falhas ou pontos fracos, muito pelo contrário. Princípios científicos e filosóficos de validação de uma teoria apontam, na verdade, para uma inegável associação entre uma conclusão válida e uma conclusão contestável, na medida em que as conclusões incontestáveis são em larga medida desprovidas da lógica sobre a qual todo o argumentário assenta.

Estabelecendo uma lógica processual e quase conceptual nesta questão da validade, pretendo deixar claro que a presença de uma componente mais empírica significa a total validade do projecto, mas antes um dos potenciais prismas de validação desse mesmo projecto. Pretendo com isso permitir que todo este trabalho de investigação, tendo por base anteriores investigações, idealmente será também parte da base de futuros trabalhos sobre esta área.

A questão da validação, como vemos, revela-se importante ao nível da conclusão de um trabalho, e o simples facto de existirem potenciais lacunas obriga o investigador a verificar, constantemente, a lógica e o foco do seu trabalho. Recordo novamente palavras de Maxwell, que referiu de forma assertiva a necessidade de verificar de que forma a estrutura desenhada para a investigação está efectivamente a funcionar em prol da pesquisa, de que forma influencia e é influenciada pelo ambiente que estamos a analisar e como é que são — ou não — feitos ajustes e mudanças para que o estudo possa cumprir aquilo que é pretendido (Maxwell, 2005). Se observarmos atentamente esta concepção do autor, parece-me plausível admitir que o desenho metodológico, não sendo absoluto nem inquestionável, merece uma constante atenção quer por parte do investigador, quer por parte dos avaliadores do seu trabalho.

Seguindo uma lógica qualitativa — aquele que este mesmo autor defende como sendo bastante vantajosa para uma investigação deste tipo —, tal faz parte do próprio processo de trabalho. Não existe uma lógica linear onde o cumprimento de um primeiro passo o invalida imediatamente e abre caminho para o eficaz desenrolar do segundo. Na verdade, cada passo do processo merece um questionamento pragmático do qual pode resultar, a qualquer momento, uma mudança ao nível da metodologia utilizada ou a forma como esta se relaciona com qualquer outra parte do trabalho. Tal foi previsto e revisto em todas as frases deste projecto de investigação.

A forma como McCracken o expõe traz mais alguma clareza para toda esta questão. Diz-nos o autor, citando Glaser e Strauss (1965), que compete ao próprio investigador qualitativo prever toda e qualquer mudança na natureza e definição das categorias analíticas do projecto durante o decurso do mesmo (McCracken, 1988). Tal significa que, em termos do método interactivo que tenho seguido (tendo por inspiração a proposta de Maxwell), esta mutabilidade das componentes do projecto não é apenas uma consequência natural do trabalho desenvolvido, mas algo que o investigador deve prever a todo o custo para que mais facilmente se possa adaptar às ramificações que daí podem advir. Acima de reagir às alterações necessárias para o cumprimento dos objectivos propostos, interpreto pelas palavras de McCracken que o próprio investigador deve colocar-se numa posição onde, em termos de mentalidade, ele próprio deve suspeitar quando tais alterações não ocorrem a partir de certo ponto.

2.2.5 — Metodologia escolhida para este projecto

Exposta a necessidade de um adequado desenho metodológico, irei desenvolver especificamente qual a metodologia sobre a qual assentei este projecto para obter uma base mais empírica de trabalho. A par desse desenvolvimento, procurarei justificar de que forma esta é a metodologia mais adequada para o projecto em questão, pois de pouco serve apostar num método sem motivo aparente ou sem um forte argumento; o simples facto de o fazer seria, acima de um desrespeito para com o trabalho até aqui desenvolvido, um evidente motivo para serem levantadas questões ao nível da validade de todo o projecto.

Para os propósitos deste projecto, e tendo por base toda a lógica até aqui defendida, considerarei que, de todos os métodos passíveis de ser utilizados, a entrevista qualitativa seria aquela que mais proveitos me traria. Ou seja, colocando-nos em perspectiva relativamente ao todo deste trabalho, se no enquadramento conceptual foi feita uma correlação entre os vários conceitos a favor do porquê de toda esta ideia estar enquadrada numa problemática específica, nesta fase procurarei definir de que forma é que o trabalho desenvolvido a esse nível tem ressonância com a realidade que verificamos actualmente.

O enquadramento conceptual focou a problemática de uma forma mais idealista, enquanto que a entrevista qualitativa me dá acesso privilegiado a perspectivas reais, quer por parte de estudantes universitários de *marketing*, quer por parte de profissionais, ainda que nunca com o objectivo de tornar tais conclusões generalizáveis. Interessa acima de tudo, neste contexto por natureza e propositadamente restrito, perceber quais as mais-valias para os indivíduos entrevistados em particular.

Hostein e Gubrium (1995) produziram interessantes reflexões ao nível do papel do que denominaram de “entrevista activa”, alertando o investigador que devemos ter sempre em consideração que este tipo de entrevista implica o registo de uma prática eminentemente interpretativa, onde além de o que foi dito, é capturado de forma activa a forma como as coisas foram ditas (Holstein e Gubrium, 1995). Enquadrando esta noção num contexto específico, não procurarei tanto definir quantas vezes foi referida a importância da criatividade ou de um projecto deste género (papel que, como sabemos, estará reservado para as metodologias de índole mais quantitativa), mas mais a forma como o grupo selecto de indivíduos entrevistados interpreta uma proposta deste género e a própria problemática identificada, ou seja, a forma como vêem quer o problema identificado, quer a solução exposta.

Por outro lado, aproveito a interpretação de McCracken (1988) sobre o cariz qualitativo da metodologia, noções aliás que julgo adaptarem-se à própria realidade da entrevista. Diz-nos o autor, nesse sentido, que a pesquisa qualitativa procura padrões de interrelação entre várias categorias ao invés de uma relação rigidamente estabelecida entre um limitado número delas, o que significa que existe uma dicotomia entre a precisão dos métodos quantitativos e a capacidade de gerir situações mais complexas através de métodos qualitativos (McCracken, 1988).

Como de seguida observaremos, tal é o propósito do método de validação que aqui proponho: perceber, através dos sujeitos entrevistados, de que modo existe — ou não — uma relação (que será evidentemente mais ou menos forte) entre diversas opiniões de diferentes tipos de pessoas. Tal acontece deste modo com um propósito muito concreto, pois se, como observámos, um método qualitativo procura mais uma análise intensiva do que extensiva, foquei a minha grande preocupação em restringir a validação a dois grupos de pessoas, para procurar perceber de que forma as suas respostas à entrevista trariam concordância face ao que tenho abordado até ao momento.

2.2.6 — Abordagem aos grupos-alvo da metodologia

Acredito que a capacidade de re-organizar a correlação entre as variáveis deste projecto, nomeadamente através de um esquema simplificado (e até metafórico, se assim o quisermos considerar), permite não só ao leitor melhor interpretar aquilo que lê, como também ao autor rever a lógica daquilo que propõe. É por isso mesmo que, mais uma vez, quero expor a lógica de ter escolhido dois grupos — a saber, cinco entrevistados que estão a estudar na Faculdade de Ciências Humanas, com preferência pela área do *marketing*, e cinco entrevistados já profissionais da área do *marketing* e com associação à prática dos recursos humanos (por estarmos a falar de uma questão associada com potencial recrutamento) — e de que forma esses dois grupos podem contribuir para uma sólida validação deste projecto.

Como já observámos, a validação é a forma através da qual conseguimos obter uma base empírica para toda a sustentação teórica até agora desenvolvida; ora, estes dois grupos permitir-me-ão materializar essa base através das suas percepções. Se, por um lado, todo o enquadramento teórico foi construído de forma a simultaneamente combinar diferentes perspectivas de diferentes autores, justificando com isso a necessidade (teórica) de um

projecto desta génese, por outro estaria a concluir este trabalho de uma forma profundamente desalinhada com aquilo que pretendo que o próprio projecto seja, ou seja, é necessária uma visão mais prática de tudo aquilo que tenho vindo a desenvolver.

Tivemos oportunidade de ver, aquando do enquadramento teórico, que, no contexto da educação, a teoria permite orientar, mas a prática permite desenvolver de uma forma realista aquilo para que a teoria nos orientou em primeiro lugar. Verifiquei desde cedo que tal também acontece quando inserimos a necessidade de uma entrevista qualitativa, onde a visão de alguém que tem a percepção diária das áreas que procuro afectar será mais um argumento para justificar a necessidade deste projecto (ou, porventura, um motivo para questionar a sua validade, o que não deixa de ser igualmente interessante). Se no enquadramento teórico expus aquilo que idealizo, com esta componente mais empírica cruzarei essa percepção com aquela de quem realmente vive o contexto no qual residem os problemas que pretendo ajudar a resolver.

A entrevista qualitativa, assim, apresenta-se como uma autêntica conversa da qual poderemos extrair considerações de relevo, mas tal não significa que não devamos seguir um propósito, um guia ou um plano. Não nos esqueçamos que as perguntas do entrevistador, até neste caso e como em qualquer outro, devem incitar respostas que correspondem a um ou mais interesses do investigador, para que, em conjunto com o entrevistado, o entrevistador e o investigador (curiosamente, a mesma pessoa, mas aqui referidos em separado propositadamente, dada a diferença de posturas e comportamentos que um e outro exige) possam conduzir de forma eficaz um processo de construção de significado, sempre em relação com os objectivos da pesquisa, e visando o melhor resultado possível para a investigação em curso (Holstein e Gubrium, 1995).

Podemos observar, por estas considerações, que o facto de trabalharmos com uma entrevista qualitativa, que pode soar à primeira como menos organizada do que uma que foque os dados quantitativos, não significa que não vá existir uma estrutura ou um processo sistemático de recolha e análise de dados. De facto, é necessário existir uma espécie de guião (ou pelo menos algumas linhas orientadoras) que conduza a entrevista, seja ela quantitativa ou qualitativa, para que não desperdicemos uma oportunidade única de recolher informações por via de um grupo específico com perguntas que, quando cruzadas com os objectivos propostos, pouco ou nenhum valor acrescentam.

Já o cariz colaborativo de que Holstein e Gubrium (1995) também falam revela-se importante para a relação que deve existir entre entrevistador e entrevistado. Sendo figuras distintas e em lados que poderão ser tidos como “opostos” em todo o processo, não deixam de trabalhar em conjunto para a produção de conhecimentos — o entrevistador como orientador da conversa, o entrevistado como seu enriquecedor, através das perspectivas fornecidas (e que o entrevistador pode e deve utilizar como formas complementares de guiar a sua entrevista).

Neste sentido, as entrevistas realizadas, e registadas em formato áudio, seguiram um guião cujo propósito foi essencialmente orientador, de forma a permitir ao entrevistado conduzir a sua lógica de forma ordeira, mas também para ajudar à organização da informação por parte do entrevistador, nomeadamente ao nível da transcrição das respostas e sua posterior comparação de forma objectiva. É importante notar também que, antes de responder à entrevista (cujos dois guiões — um adaptado à realidade dos estudantes universitários de *marketing*, outro adaptado à realidade dos profissionais — estarão anexados a este documento), os entrevistados tiveram a oportunidade de consultar um documento com o resumo do projecto, para que pudessem responder tendo noção dos verdadeiros propósitos da entrevista e do projecto em si.

Procurei com este procedimento que os entrevistados tivessem um mínimo de informação relevante acerca do foco da entrevista, para que pudessem centrar as suas opiniões, relatos e experiências no âmbito desta proposta. Recordo, nesse sentido, que o objectivo da entrevista foi averiguar até que ponto faria sentido um projecto destes na realidade quer de estudantes universitários de *marketing*, quer de profissionais, pelos problemas e incongruências apontadas anteriormente ao nível das próprias oportunidades de trabalho.

2.2.7 — O papel interpretativo do investigador

Como já foi referido, estamos a lidar com noções que poderão ser interpretadas sob diferentes perspectivas. Não identifico tal como um problema, já que não pretendo que esta entrevista justifique por todos os ângulos a necessidade de reformularmos o nosso método de ensino; mas acredito que pode dar o seu contributo nesse sentido, de uma forma muito particular.

É significativo, por outro lado, deixar claro que este tipo de análise, mais interpretativa, poderá ser considerada menos “científica” e talvez até mais “artística” do que outros métodos mais convencionais de entrevista; tal não significa necessariamente que existe um menor rigor na análise dos dados, já que os dados daquilo que Holstein e Gubrium definiram como a “entrevista activa” requerem uma particular atenção e sensibilidade quer para o processo de recolha, quer para a substância da recolha (Holstein e Gubrium, 1995).

Assim, o rigor de um método desta natureza depende não exclusivamente das informações recolhidas, mas sobretudo da capacidade do autor deste trabalho em interpretá-las e devidamente fazer a sua associação com as questões de investigação. Essa é uma condicionante para um método deste género, mas que não me parece invalidar de forma alguma a validade deste ou de qualquer outro projecto.

É da natureza de um método como a entrevista qualitativa incluir elevadas doses de interpretação, sob pena de cairmos na penúria de apenas recolher os dados, atribuir-lhes uma qualquer categorização de índole quantitativa e fazer o seu tratamento nesses precisos moldes, focando mais o número do que o contexto, dando primazia à quantidade em detrimento da qualidade. Reforço esta observação novamente com os pareceres de Holstein e Gubrium, que nos dizem que as informações recolhidas através da entrevista activa são analisadas precisamente para demonstrar a interrelação dinâmica do “quê” com o “porquê”, pelo que a conversa daí resultante produz valor pela forma como combina aspectos da realidade de uma forma colaborativa entre entrevistador e entrevistado (Holstein e Gubrium, 1995).

A escolha por um método qualitativo, neste caso a entrevista qualitativa, prende-se acima de tudo pela capacidade que este tipo de abordagem tem em compreender contextos específicos, como aquele que até agora tenho exposto. A verdade é que um contexto tão sensível e crucial como o dos modelos educativos rege-se por procedimentos muito específicos que, entre outros, incluem as necessidades, expectativas e preocupações de vários intervenientes. Procurei assim focar a atenção em dois grupos entre todos esses intervenientes, pois é dessas necessidades, expectativas e preocupações que este trabalho depende.

Para finalizar, este método também apresenta uma grande grande mais-valia em termos da recolha e análise dos dados, pois permitir-me-á agregar diferentes percepções

face a um projecto que por um lado poderá ser visto como inovador, mas que acima de tudo se quer benéfico para todos os visados.

2.3 — Possíveis entraves a uma análise objectiva

A escolha justificada de um método de investigação não coíbe o investigador de identificar, reconhecer e lidar, ao longo de todo o trabalho, com múltiplos entraves a uma análise objectiva no decorrer da sua investigação, nomeadamente de índole ética ou até lógica, sendo a primeira fruto do contexto do investigador e a segunda um resultado de nunca termos todas as informações à nossa disposição. Como nos diz Maxwell, a componente empírica permite ao investigador deter dados que lhe permitirão averiguar a real validade de todo o projecto de investigação, enquanto que a validade depende da relação das conclusões retiradas com a realidade, relação essa para a qual não existem métodos infalíveis de comprovação (Maxwell, 2005: 105).

De facto, a minha própria parcialidade como investigador deste projecto provém de três factores que considero essenciais. Em primeiro lugar, o facto de eu próprio ainda ser um estudante universitário de *marketing* que confessamente se sente desiludido com a escassa componente prática que todo o percurso académico me providenciou. Em segundo lugar, por ser simultaneamente eu próprio um profissional de agência de comunicação digital, com uma vertente muito forte de *marketing* e gestão de marcas, o que condicionou a minha escolha para esta área como a primeira onde pretendo actuar a este nível. Por fim, a forma como esta realidade me terá conduzido a uma escolha arbitrária da bibliografia utilizada para o desenvolvimento deste projecto, nomeadamente no que diz respeito ao enquadramento conceptual e a forma como este modelou a minha linha de pensamento. Reconhecendo estas condicionantes, tive particular cuidado quer na elaboração dos guiões da entrevista (para que não colocasse as perguntas ao abrigo de pré-conceitos ou suposições da minha parte), quer na interpretação dos dados daí resultantes (para procurar o mínimo de enviesamento e manipulação dos resultados obtidos).

Importa desconstruir estes entraves pessoais para perceber em que medida procurei contornar a sua existência com provas empíricas da validade daquilo que tenho vindo a defender. No que diz respeito ao primeiro entrave, é um facto que o meu percurso académico e profissional formou em mim uma visão muito específica do método de ensino e que, em última instância, condicionou a escolha deste tema para o desenvolvimento do

projecto. Tal noção, por dizer respeito a um contexto que, quer queiramos quer não, já tem alguns anos (concluí a minha licenciatura em 2009), pode perfeitamente ser o resultado de uma visão cristalizada do que o sistema de ensino nos providencia, sobretudo em termos práticos, componente que, como já foi referido mais do que uma vez, acredito estar em défice no modelo actual.

Contudo, a maneira como estruturei o desenho metodológico teve uma lógica muito concreta, que assenta na necessidade de não só perceber a realidade tal como ela é contada por outros estudantes que não eu no contexto da Faculdade de Ciências Humanas, como também no interesse que existe em contrastar tais visões com a minha, conferindo assim um lado mais objectivo baseado nas perspectivas de diferentes pessoas em diferentes contextos da sua vida.

No que diz respeito ao enviesamento pela experiência pessoal, admito portanto a sua existência, mas o processo de estruturação deste projecto teve tal entrave em consideração desde o primeiro dia, motivo pelo qual não só procurei desenvolver um enquadramento conceptual rico e variado, como também complementei o mesmo com um desenho metodológico que, se necessário, contrariasse a minha própria visão com o propósito de ter uma análise objectiva. Como veremos adiante, a realidade sob o ponto de vista dos estudantes da Faculdade de Ciências Humanas e dos profissionais acaba por não colidir em grande medida com aquela que tracei anteriormente, situação que poderá indicar que, apesar de existir tal entrave à validação do projecto, o mesmo foi contornado graças a uma adequada base empírica.

O segundo e terceiro pontos, relacionados com o meu próprio contexto profissional e a forma como este condicionou a restrição das entrevistas a um grupo específico e escolha da bibliografia, é igualmente pertinente de se ter em conta. Admito que a escolha de um grupo específico de entrevistados — ou seja, indivíduos ligados de uma forma ou de outra ao *marketing* e aos recursos humanos e com poder de contratação — advém do meu próprio contexto profissional e, importa notar, dos contactos de que disponho actualmente.

Por outro lado, as opções bibliográficas advêm também em grande parte daquilo que é a realidade da minha área profissional, sobretudo em termos das referências com que vou contactando e que procuro. O grande obstáculo que se identifica aqui prende-se com a alternativa de abordar um grupo mais abrangente ou num contexto distinto e que permitisse a recolha de opiniões distintas daquelas que serão abordadas, ou seja, a restrição a um

grupo específico pode facilmente ser interpretada como uma restrição à potencialidade das informações recolhidas e, conseqüentemente, às conclusões daí retiradas. O mesmo no que diz respeito à escolha bibliográfica, que poderia facilmente ter sido outra mais ou menos abrangente, mas certamente diferente.

Contudo, o que as melhores práticas da investigação académica aconselham está directamente relacionado com a opção que tomei neste sentido, já que interessa, acima de ter um estudo extensivo mas sem foco, ter um estudo completo com um foco preciso. Esse foco está na raiz da escolha por um grupo restrito, já que, se por um lado em termos práticos torna-se mais exequível trabalhar a recolha e processamento de informação, por outro é importante perceber, junto de um grupo mais pequeno, qual a pertinência de um projecto que desde sempre se definiu como uma experiência num contexto muito específico (no caso, os estudantes de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas).

Abranger um grupo mais extenso do que aquele que se abordou, quer ao nível dos estudantes escolhidos, quer ao nível dos profissionais, resultaria num estudo mais disperso e mais complexo de se comprovar na altura da validação, pois pecaria por estar inevitavelmente incompleto. O mesmo se verifica em termos das opções bibliográficas, cuja extensão creio que traria mais dispersão do que profundidade aos estudos realizados. Esta decisão prende-se ainda com uma questão prática ao nível da eventual execução deste projecto, já que, assumindo que se trata de um modelo experimental, será muito mais proveitoso aprender com essa mesma experiência se trabalhando com um grupo e ideologia específicos, em vez de dispersar desde a raiz para produzir conclusões que, por estarem associadas a grupos e visões tão heterogéneas, seriam de mais difícil relação causa/efeito e como tal facilmente contestáveis.

Além dos entraves do foro pessoal, reconheço que a inserção de um modelo desta génese no percurso académico (seja em regime curricular, seja em regime extra-curricular) pode deparar-se com um obstáculo externo ao investigador mas que condiciona certamente o seu trabalho: a aceitação por parte dos estudantes de mais uma etapa no seu processo de educação. De facto, acredito que a forma como o actual modelo poderá frustrar alguns, adicionado ao facto de haver já elevada pressão sobre os resultados que os estudantes devem obter, poderá condicionar a abertura a um projecto que, querendo ajudar, poderá não ser entendido como tal, contribuindo para o seu descrédito e como tal para o prejuízo dos resultados que se pretendem obter.

Tal entrave, por envolver factores externos à investigação e até estruturais, ou seja, difíceis (se não impossíveis) de contornar, pode pôr em causa a eventual execução deste projecto, por lidar com motivações (ou ausência delas) que condicionam tudo o que tem vindo a ser defendido até agora. No entanto, importa questionar a nossa própria consciência se tal deverá ser alguma vez motivo para deixar de investir nas opções que melhor beneficiem o nosso sistema educativo, pois se por um lado as pessoas são resistentes à mudança, por outro os resultados falam por si.

Como tal, a aposta inicial neste projecto, a acontecer, deverá estar logicamente estruturada com os próprios objectivos e processos da Faculdade de Ciências Humanas, de forma a obter os resultados esperados. Isto significa que, entre os variados aspectos que deverão ser tidos em conta, é preciso ter bem definido de que forma é que estas sessões estarão integradas nos planos de estudo, assim como averiguar o método de avaliação mais pertinente para classificar o trabalho de cada um dos interessados nesta vertente do seu processo de educação e ensino — questão que abordarei, de forma introdutória, no Capítulo IV — Modelo Simulado.

Parte III — Resultados Empíricos

3.1 — A realidade sob o ponto de vista dos estudantes

3.1.1 — O papel da criatividade nas suas vidas

Visto que estamos a lidar com um projecto que lida com a criatividade, torna-se importante não só evidenciar a sua relevância para os actuais e futuros profissionais na área do *marketing*, como também perceber, junto dos estudantes da Faculdade de Ciências Humanas, neste caso, qual o papel que a criatividade desempenha nas suas vidas.

A entrevista conduzida visou, desde o início, investigar esta componente para perceber qual a importância atribuída à criatividade no contexto das vidas pessoais e profissionais dos entrevistados, além de tentar esquematizar qual a visão que cada estudante entrevistado tinha do que é, afinal, a criatividade.

“Talvez seja uma disposição para pensar sobre as coisas”, segundo a opinião de Hugo A. (ver Anexo II, ponto 1.1), que apresenta desta forma a sua visão da criatividade não como algo que simplesmente fazemos, mas talvez algo que define quem nós somos. De facto, temos vindo a verificar que a criatividade, sendo algo que se treina, cumpre o seu verdadeiro potencial quando é algo que efectivamente se vive. Criar é uma forma de estar no mundo, onde todos os recursos estão à nossa disposição e apenas temos de perceber o que de melhor podemos fazer com eles, nomeadamente ao nível das opções profissionais e oportunidades que nos desafiamos a criar. Para tal, é preciso um tipo específico de treino, que é precisamente o tipo de treino que este projecto pretende providenciar.

Mas criar, além de ser um verdadeiro estado de espírito, não o é sem qualquer estrutura ou guia mais específico. Conforme nos diz Joana A. (ver Anexo II, ponto 1.2), criar passa em grande parte por “pensar em ângulos diferentes sobre determinado tema e fazer com que tenha determinadas características que sejam diferentes do que está a ser feito”, ou seja, é preciso saber desenvolver em nós a cultura de fazer diferente do que já existe à nossa volta. Ora, se num mercado de trabalho saturado em que as oportunidades escasseiam, é cada vez mais importante sabermos destacar as nossas valências, pois caso contrário seremos considerados como apenas mais uns num determinado grupo de candidatos. A criatividade revela-se, nesta perspectiva, como uma capacidade que exige saber olhar para um problema através de um ângulo específico — e de preferência diferente dos já utilizados — para trazer uma solução específica.

Não nos podemos esquecer, neste contexto, que o *marketing* é em larga parte a capacidade que as marcas têm de saber comunicar quem são e o que podem trazer aos consumidores. Significa isto que o *marketing* exige, por parte das marcas, uma capacidade desenvolvida de trazer novas soluções para si mesmas e até para os seus clientes, pois não nos podemos esquecer que qualquer produto ou serviço implica a satisfação de uma necessidade ou desejo. Tal noção, aliás, está directamente associada com a importância da diferenciação no *marketing*, ou seja, se sempre foi importante apresentar algo diferente da concorrência, agora é essencial que tal aconteça. A perspectiva de que a criatividade implica a capacidade de fazer algo de forma diferente é senão mais um sinal da sua importância para o futuro das profissões na área do *marketing*, e se estamos a falar de *marketing* pessoal como forma de promover os estudantes universitários de *marketing*, devemos começar a transmitir a importância da criatividade nos programas como disciplina de resolução de problemas.

“A palavra-chave”, segundo Mariana B. (ver Anexo II, ponto 1.3), “é diferente, é actual, é uma coisa de que ninguém está à espera”, sendo que a entrevistada expôs a importância de fazer algo que, por ser tão diferente do que estamos habituados, surpreende. A questão que se coloca, então, é até que ponto não precisamos todos de algo que surpreenda em tempos tão conturbados e difíceis. Criar, acima de tudo, é trazer algo de novo e um forte efeito-surpresa, que pode passar por aspectos tão aparentemente irrisórios como o facto de, reconhecendo a criatividade quando a vemos, elevarmos a nossa moral por termos sido surpreendidos em primeiro lugar.

Em tempos de crise, é referido que a criatividade tende a destacar-se, pois, existindo menos recursos, é preciso fazer mais com menos, o que implica trazer diferentes soluções num ambiente com mais constrangimentos. A criatividade revela também aqui a sua importância porque se o efeito é surpreender e se a surpresa é uma forma (entre muitas) de chamar a atenção de um certo grupo-alvo, talvez o que seja necessário passe por chamar a atenção das pessoas certas.

A diferença face a períodos anteriores a estes — onde, quer queiramos quer não, os candidatos a um emprego também teriam de alguma forma de cativar o interesse dos seus entrevistadores ou potenciais empregadores — é que a surpresa é feita com muito menos matéria-prima à nossa disposição. Todas as pessoas estão com menos tempo, dinheiro e por vezes disposição, mas se soubermos dominar a nossa criatividade e colocá-la a

trabalhar para nós torna-se mais fácil arranjar soluções para nós próprios promovermos ou ajudarmos a promover os estudantes universitários de *marketing*.

A forma como este projecto ajuda a promover a criatividade dos estudantes universitários de *marketing* torna-se, portanto, importante para uma maior adaptação ao mercado de trabalho e portanto maiores taxas de empregabilidade, já que a criatividade, como vemos, torna-se cada vez mais importante no contexto de jovens estudantes que precisam de uma oportunidade para mostrar o que valem.

3.1.2 — Como se apresentam ao mercado de trabalho

A criatividade, como tem vindo a ser defendido até agora, desempenha um papel relevante na forma como, com a devida preparação mental e motivacional, é possível criarmos novas formas de ser, estar e, neste contexto específico, nos promover. Como tal, procurei perceber, através das entrevistas, de que forma é que a apresentação ao mercado de trabalho era interpretada por parte do conjunto de estudantes contactados. A aliar à importância da criatividade, analisada no ponto anterior sob a perspectiva deste mesmo grupo de pessoas, é importante ter uma noção, não pelas nossas palavras mas com base nas ideias de quem vive uma realidade concreta (a de um estudante universitário de *marketing* em vias de terminar a licenciatura ou mestrado, por exemplo), qual a postura que se julga ser a mais assertiva face ao mercado de trabalho.

Esta análise torna-se relevante na medida em que ajuda a conferir uma base mais empírica a todo o projecto, como forma de complemento ao enquadramento conceptual. Dito por outras palavras, apenas perguntando sobre uma determinada realidade — a da transição da universidade para o mercado de trabalho — pude perceber se existe realmente validade na forma como retirei problemas para os quais procuro contribuir com uma solução. De que forma, então, é que o grupo de estudantes entrevistado encara a sua apresentação ao mercado de trabalho? Ou, começando por algo mais específico, qual o papel do Curriculum Vitae nessa mesma apresentação?

“Fundamental”, segundo Mariana B.. A entrevistada foi peremptória na forma como adjectivou o papel de uma componente de apresentação que, diz, de “uma lista de 40 mil (...) vai ter de chamar à atenção”. Esta noção não é de forma alguma chocante, já que o CV é, para muitos, o principal representante do nosso percurso profissional, que resume e apresenta de forma clara, concisa e, se possível, criativa. É também isso que defende esta

estudante, admitindo ser “completamente contra o Europass” na perspectiva de tentar ser mais criativa e, com isso, destacar-se da concorrência. Aqui nota-se qual a relação da criatividade com a forma como estudantes como a entrevistada Mariana B. se apresentam (ou podem apresentar) ao mercado de trabalho.

Já Miguel C. (ver Anexo II, ponto 1.4), admitindo a sua importância, considera o Curriculum Vitae acima de tudo “uma formalidade”. Mas mesmo essa importância, segundo o mestrando, é senão parcial, já que, apesar do CV poder muitas vezes resumir quem somos e o que fizeste, peca num aspecto que para o entrevistado é essencial: as informações que não revela. Segundo as palavras do mesmo, “está lá o teu nome, o que fizeste, mas não como fizeste, qual a tua reacção”, admitindo inclusive que “uma entrevista consegue ser mais pessoal”. Ou seja, apesar do CV ser a referência para o resumo do nosso percurso, tal não significa que contemple tudo aquilo que nós somos, nomeadamente em termos de habilitações não tangíveis (pelo menos até um primeiro contacto mais directo), tais como a capacidade de trabalhar em equipa, gestão de stress ou até espírito de liderança.

A forma como os estudantes universitários de *marketing* se apresentam no mercado de trabalho, como tal, não pode depender apenas de um contacto formal em ambiente controlado. É necessário que seja criado um ambiente mais aproximado das tensões da realidade, pois só dessa forma os estudantes universitários de *marketing* poderão mostrar, afinal, quem realmente são e como se comportam num contexto mais informal, descontraído mas se necessário também mais tenso. A experiência e a prática contam — nem que seja para mostrar do que somos capazes de fazer quando as situações podem até não nos favorecer.

A forma como nos apresentamos ao mercado de trabalho é, no entanto, mais do que o CV indica. Adaptando as palavras do entrevistado Miguel C., a entrevista é outra parte crucial da forma como nos damos a conhecer a potenciais empregadores; por isso mesmo, procurei saber também qual a impressão dos entrevistados face ao que é necessário para que uma entrevista seja bem sucedida na óptica do candidato. “O que me parece interessante é precisamente esse olhar sobre as competências da pessoa em acção, não do que vem do diploma ou de uma média” é a resposta de Hugo A., apresentando a sua visão concreta do que quer entrevistado quer entrevistador devem procurar: um lado humano.

Apesar de estarmos a falar de uma profissão, quem a exerce não deixa de ser humano, e esse lado humano é o factor forte que temos para mostrar quem somos e do que somos capazes. Conforme nos diz ainda Hugo A., o que realmente importa é perceber de que forma “é que o conjunto de dados do CV se materializa naquela pessoa [entrevistada]”, e tal não se obtém apenas pela visualização de um documento que resuma toda a nossa história (fosse tal possível). A melhor forma de mostrar o lado humano de um candidato é permitir ao entrevistador observar esse mesmo lado humano *in loco* — é preciso que primeiro tenham tido algum tipo de experiência conjunta.

O maior problema para esta apresentação ao mercado de trabalho, segundo Mariana B., é “pedirem-nos habilitações que não tenho [mestrado], não chega a licenciatura. Outro é a falta de conhecimento dessas oportunidades [por parte dos estudantes]”. Parecem haver, não obstante a vontade e motivação por parte dos estudantes universitários de *marketing* em apresentar-se ao mercado de trabalho, entraves externos e de certa forma incontroláveis por parte dos mesmos, já que se ao nível das habilitações tal depende em grande parte do estudante enriquecer o seu percurso, a falta de conhecimento das oportunidades existentes revela-se problemática porque os estudantes melhor preparados podem nem se destacar porque não sabem onde procurar.

Ainda sobre este tema, Pedro P. (ver Anexo II, ponto 1.5) identifica como o maior problema ao nível de oportunidades o facto de “pedirem demasiada experiência profissional”. Apesar de não falar por experiência própria, este mestrando referiu, de forma talvez até um pouco sarcástica, o facto de muitas vezes serem requisitados “recém-licenciados com 3 anos de experiência”, o que pode simbolizar várias coisas, entre as quais uma necessidade por parte do mercado de trabalho de ver já nos estudantes recém-licenciados conhecimentos mais práticos da realidade de determinada actividade profissional. Se tal não existe no actual modelo, este projecto surge na perspectiva de apresentar uma solução estruturada.

A falta de oportunidades contribui, de certa forma, para uma eventual saturação na procura por parte dos estudantes universitários de *marketing*, desgastando a sua motivação para seguir a carreira que sempre desejaram. Importa destacar, no seguimento desta noção, que o bem-estar de um potencial candidato também contribui para a sua forma de se apresentar ao mercado de trabalho. Joana A. coloca a questão de uma forma muito simples: é preciso “estar à vontade, saber do que se está a falar”, pois tal pode ser um forte sinal de

auto-controlo, confiança ou até conhecimentos concretos do local de trabalho, todas características que um CV não demonstra por estar tão focado no passado profissional e não na humanidade presente no candidato.

A questão é que tal nem sempre acontece, seja por nervosismo ou falta de preparação em termos de conhecimentos concretos da empresa, empregador ou idealmente ambos; por vezes é simplesmente característico da própria pessoa não ter tanta confiança com alguém que está a ver pela primeira vez e num contexto no qual não se sente à vontade. Resta saber qual o resultado caso já tivesse existido um contacto entre entrevistado e entrevistador através da actividades desta incubadora, quer em termos de confiança por parte do entrevistado, quer em termos de abertura para ouvir o que este tem a dizer por parte do entrevistador.

3.1.3 — Receptividade ao projecto

Para averiguar de forma conclusiva a validade de um projecto nos moldes do que proponho, reservei para o final da entrevista a pergunta essencial que procuro ser respondida: existe, ou não, abertura para este projecto por parte dos estudantes universitários de *marketing* para os quais foi em parte originalmente desenhado?

Segundo Hugo A., perante a questão se aceitaria participar numa experiência deste tipo, a receptividade existe, segundo o entrevistado, por se verificar tanto potencial de aprendizagem. Na perspectiva do entrevistado, “quantas mais pessoas pudermos contactar, seja num café, empresa ou experiência como essa, somos sempre surpreendidos com aprendizagens, experiências que nos enriquecem e tornam-se mais interessantes e mais úteis se nos dispusermos a aprender”.

Este projecto, repito, não está talhado para todos, nem é esse o seu objectivo. Apesar de haver abertura para que todos possam participar, é crucial, na óptica anteriormente analisada da educação, que também o estudante universitário de *marketing* desempenhe um papel essencial — é necessário que este esteja realmente disposto a aprender com esta experiência.

O que se verifica é que, caso se concretize esta variável (a disposição para aprender), haverá potencial receptividade a uma ideia desta génese — porventura esta será uma possível ramificação das investigações na óptica da educação e modelos educativos, dando continuidade a um tema que nunca está fechado. A verdade é que, com base no

grupo em estudo neste projecto específico, houve uma abertura geral à possibilidade de contactar com outros profissionais, nomeadamente profissionais experientes com os quais se possam aprender. Joana A. confirmou isso, afirmando a importância de “contactar com outras pessoas com outra experiência”, o que pode traduzir-se numa “oportunidade de partilhar experiências e aprender com outros profissionais”. A partilha de experiências parece ser factor determinante para a receptividade a este projecto, tendo em conta o grupo entrevistado.

Outro factor que pode ser determinante é a existência de algo diferente. Pedro P., afirmando a sua vontade em participar num projecto deste tipo, justificou a sua resposta por se tratar de algo por ser algo “novo, diferente”, o que poderá ser um indício da saturação perante um modelo que poderá estar incompleto. Num ambiente em larga escala dominado pela presença da teoria, a inserção de um factor de novidade — que neste caso se materializa num projecto bastante concreto e focalizado — pode contribuir para maior receptividade para uma ideia que, afinal, foi proposta a pensar no melhor que se pode e deve dar aos nossos estudantes universitários de *marketing*.

A partilha directa e activa de informações e experiências e o facto de ser uma solução diferente para o problema identificado parecem ser factores importantes que justificam os níveis de receptividade aqui verificados, o que reforça a importância de concretizarmos tais necessidades em projectos específicos em benefício do que de melhor podemos dar em termos de educação. A aliar a isso, a forma como este projecto, conforme verificámos, pode ajudar a aumentar os níveis de promoção de estudantes universitários de *marketing* para um mercado de trabalho que, segundo os vários entrevistados, é muito diferente daquilo que foi ensinado na faculdade.

Sobre este ponto, perante uma pergunta sobre as diferenças entre o que é fornecido na faculdade e o que é requisitado no mercado de trabalho, as respostas foram heterogéneas mas consistentes. Miguel C. admitiu que “quando estive no estágio [numa agência de publicidade], aprendi coisas que não aprendia se estivesse aqui vários anos: contacto com clientes, problemas do dia-a-dia”, reconhecendo que existe “algun desfasamento”. Por sua vez, Joana A. reconheceu que “o que me fez mais falta foi saber gerir situações”, nomeadamente em contextos em que não existe “autoridade nem autonomia para tomar decisões” e tal, nem que seja implicitamente, é exigido.

Com base na perspectiva destes entrevistados, parece de facto existir uma desconexão entre dois contextos que parecem criar alguma sensação de confusão por parte de quem ultrapassa a transição da universidade para o mercado de trabalho. Talvez seja essa a principal motivação para a abertura verificada junto deste grupo para um projecto que, não querendo destituir a teoria do importante papel que tem, procura antes ajudar a produzir um método de promoção mais eficaz. Ou, conforme as palavras que registei aquando da conversa com Hugo A., “a teoria é importante mas [igualmente importante é] complementá-la com o que se espera encontrar depois”.

3.2 — A realidade sob o ponto de vista dos profissionais

3.2.1 — O papel da criatividade nas suas vidas

Feita a análise às perspectivas dos estudantes entrevistados face à criatividade, seu papel e significado nas suas vidas pessoais e profissionais, importa também abordar o grupo que os acolherá no mercado de trabalho. De seguida, procurarei perceber em que diferem estes dois grupos — estudantes universitários de *marketing* e profissionais dessa mesma área — ao nível da sua percepção sobre um tema que, em termos de enquadramento metodológico, considere essencial para a idealização desta incubadora. Em suma, resta saber afinal se existe ressonância entre as ideias aqui propostas e aquilo de que o mercado de trabalho na área do *marketing* realmente necessita.

Qual é, então, o papel da criatividade na vida dos profissionais entrevistados? Daniel C. (ver Anexo II, ponto 2.1) não podia ser mais claro na sua resposta: “a criatividade é a minha actividade profissional”. De facto, destacou o entrevistado, a criatividade acaba por ser transversal a tudo o que faz, desde a recepção de um *briefing* à sua efectiva resolução, o que significa que também a sua equipa de trabalho, que valoriza acima de tudo, também deverá cumprir esse requisito. Refere ainda: “a criatividade começa a partir do momento em que vem um *briefing* — que regra geral nunca é bem feito —, então tens de ser criativo ao ponto de conseguir tirar dali alguma coisa”, destacando uma situação que é comum na área da prestação de serviços ao nível do *marketing*. Situação essa que, acima de tudo, exige uma particular capacidade de gerir situações menos ideais, quer ao nível de processos, quer ao nível de relações interpessoais, que, como vimos, pelas palavras de Joana A., revelam-se por vezes deficitárias ao nível da preparação para o mercado de trabalho.

O papel da criatividade, ainda segundo Daniel C., é portanto bastante holístico nesta área. Ou, conforme diz, “eu trabalho numa indústria criativa, mal ou bem, e tenho de ter criatividade em tudo o que faço”. A mesma postura é defendida por Sérgio G. (ver Anexo II, ponto 2.2). Este entrevistado vai um pouco mais longe na sua abordagem ao papel da criatividade, estendendo-a ao próprio processo de gerir equipas ou até uma empresa: “em toda a actividade profissional, desde revisão de processos estratégicos, novas tendências, estudar áreas complementares para contribuir para que o trabalho nesta área digital seja mais completo e científico, em todas elas preciso de criatividade como a entendo”.

Também aqui encontro motivos para acreditar no reforço que uma mente criativa pode trazer para o mercado de trabalho, pelo menos no caso destes profissionais, pelo que começa a tornar-se urgente cultivar esse tipo de mentalidade nos nossos estudantes universitários de *marketing*. A criatividade, como vimos, é algo que para se aprender tem acima de tudo de se praticar, pelo que mais urgente ainda é cultivar a criatividade como um exercício prático essencial na vida profissional dos jovens profissionais que queiram fazer a diferença.

Admitindo a necessidade de ter capacidades de criação para um melhor desempenho das suas actividades profissionais, a pergunta seguinte que coloquei a estes profissionais foi qual a definição que atribuiriam a um conceito como a criatividade. E criar, como se verá de seguida, também aqui se confirma como o derradeiro acto de associar e combinar. Pelo menos é o que nos diz Pedro B. (ver Anexo II, ponto 2.3), que foi peremptório na forma como admitiu que “a criatividade é a capacidade que uma pessoa, equipa e organização tem de ligar diferentes experiências individuais ou colectivas numa solução”, um verdadeiro exercício de ligação de diferentes pontos para criar algo novo.

Esta capacidade de ligação de diversos factores e até alguma interpretação do que nos rodeia vai ao encontro daquilo que Pedro G. (ver Anexo II, ponto 2.4) acredita. Segundo as palavras deste profissional, aquele que é o seu papel enquanto estratega e responsável pela comunicação de marcas é o de “curador daquilo que poderá ou não ser aceite e entendido (...) [e] enquadrando-se na personalidade numa marca”, o que nos permite compreender que criar é não só seleccionar aquilo que são ou não as nossas fontes de inspiração, como também ter a capacidade de aplicar essas fontes para a produção de algo novo. A criatividade é, como tal, a capacidade de criar soluções com base em diversos

factores como a realidade social, as novidades do mercado de trabalho ou até as tendências mediáticas, entre muitos outros, para responder a um determinado problema.

Daniel C. confirma esta mesma postura, apresentando uma metáfora para o que um criativo realmente é: “costumo brincar que somos mais matemáticos do que outro chavão. Apresentam um problema, uma equação, que nem sempre tem todas as variáveis, temos de as encontrar todas, construir a equação da melhor forma possível e depois resolver”. Nesta perspectiva, existe um paralelismo claro com a resolução de um *briefing*, que por experiência passa por muito mais do que dar ideias até chegarmos a alguma conclusão.

Quando se fala aqui de uma equação, é pela combinação particular de inúmeras variáveis do universo e expectativas de uma marca, por exemplo, e que a equipa responsável deverá interpretar da melhor forma para apresentar a melhor solução. O processo criativo é muito mais complexo do que apenas apresentar ideias originais e que nunca tenham sido apresentadas, pois implica uma capacidade de compreensão que, por mais conhecimentos teóricos que tenhamos sobre o processo criativo, acima de tudo se domina pela constante prática.

Criar, como vemos, é solucionar, mas a apresentação de soluções torna-se muito mais proveitosa quando já conhecemos algo do mercado onde vamos actuar. O processo criativo, em termos muito resumidos, é o treino mental de interpretar uma situação, fazer as associações certas e apresentar soluções concretas, e é precisamente dando as infra-estruturas necessárias para esse treino que pretendo contribuir para uma forma de promoção mais completa dos nossos estudantes universitários de *marketing*.

3.2.2 — O que valorizam nos jovens profissionais

Estando este projecto focado na importância dos estudantes universitários de *marketing* saberem promover-se num contexto de mercado de trabalho, procurei investigar quais as características mais valorizadas nestes potenciais candidatos. Recordo que, no contexto destes estudantes, a mesma questão foi abordada ainda que noutros moldes, segundo os quais procurei saber o que estes consideravam ser importante transmitir para os seus potenciais empregadores.

Do lado dos profissionais, as posturas foram variadas, ainda que considere que sejam complementares entre si. Quando questionado sobre o maior problema que identificava, neste momento, ao nível da contratação de jovens profissionais, Sérgio G.

resumiu a sua postura numa palavra: “auto-conhecimento”. De facto, segundo o mesmo, a forma como conduz entrevistas tem como objectivo perceber não tanto os pormenores do currículo mas antes os “interesses pessoais, ocupações e influências que cada um tem e pode trazer”, mas os resultados nem sempre são satisfatórios. Algumas experiências neste sentido, e em moldes de entrevista que não considera tradicionais, Sérgio G. mostrou-se admirado pela forma como as pessoas são incapazes de descrever os seus interesses de uma forma que transpareça a sua verdadeira personalidade.

A mesma observação foi feita por parte de Daniel C. que, referindo o contexto concreto da agência onde trabalha mas generalizando para o mercado das agências de *marketing* digital, refere que por vezes “nem sabemos bem do que andamos atrás nem as pessoas sabem muito bem ao que vêm”, situação que admite ser complicada. A questão, no fundo, divide-se no caso deste profissional em dois pontos essenciais. O primeiro é que uma área ainda tão nova como a dos social media, por exemplo, por onde a agência onde trabalha está a expandir também o seu negócio, não existe ainda um perfil adequado para determinadas funções, o que dificulta a procura. A acrescentar a isso, o próprio facto dos candidatos em si nunca terem bem noção do que querem para a sua carreira dificulta o processo de recrutamento.

A questão cinge-se também, segundo Armando A. (ver Anexo II, ponto 2.5), à questão do CV não contar tudo aquilo que a pessoa fez. Ou seja, utilizando por exemplo a importância das actividades extra-curriculares no CV como forma de demonstrar capacidades diferenciadoras e procura pelo conhecimento além das vias normais, tal não é sinal imediato de qualidade. Segundo as palavras deste entrevistado, “as actividades extra-curriculares vêm lá [no CV], mas não vêm as histórias”, o que significa que mais do que saber o que a pessoa fez, interessará saber como o fez, com quem fez e em que contexto específico. A identificação de valências junto destes candidatos, ainda segundo a perspectiva do entrevistado, “é muito difícil”, pelo que conhecer estas histórias (que são sem dúvida mais facilmente corroboradas se se conhecer o trabalho da pessoa de forma mais próxima) acaba por revelar melhores capacidades de determinar quais as valências de um potencial candidato.

Face a estas percepções, parece existir nestas áreas uma forte apetência por candidatos que conheçam bem quem são e os seus interesses, mas acima de tudo aquilo que esperam e querem da sua carreira e como lidam com diversas situações. O desafio,

como temos vindo a analisar até agora, é que a forma como o modelo educativo conduz os nossos estudantes universitários de *marketing* pelo seu percurso académico muitas vezes produz mais questões do que respostas.

Se uma dose elevada de questões não é propriamente a raiz do problema, a falta de respostas que as acompanhem para produzir maior conhecimento sobre a realidade começa a tornar-se preocupante. A falta de conhecimento do mercado de trabalho parece advir da falta de experiência, da falta de contacto com a realidade e porventura até da falta de contactos específicos que apresentem a realidade como ela é. Se a educação depende de um educador e alguém que quer ser educado, a forma como é feita a apresentação à realidade do mercado de trabalho parece, segundo o que dizem estes dois profissionais, desajustada.

As ideias de Pedro B. apontam também para este distanciamento, ainda que numa perspectiva ligeiramente diferente. Segundo o entrevistado, parece existir uma verdadeira adição de falsas expectativas, ou pelo menos expectativas desajustadas, face à realidade que o mercado de trabalho está pronto a oferecer. Desenvolvendo a sua ideia, o entrevistado referiu que considera que “as universidades e sobretudo as melhores têm uma tendência de vender a ideia aos alunos de que eles são os melhores, e portanto devem-se fazer difíceis, serem pagos acima do mercado, não irem para qualquer coisa”, situação que considera contra-producente. Entre outros motivos, esta forma de motivação dos alunos parece potenciar “dificuldades de integração”, e o próprio facto de haver um foco em demasia naquilo que apenas faça sentido à luz da área estudada produz um leque de opções “mais curto”, situação que, num mercado de trabalho saturado, pode limitar as oportunidades que surgem.

Já Pedro G. apontou para a questão da complementaridade de aptidões por parte de jovens profissionais, fazendo uma ponte por exemplo entre a capacidade de produção criativa e a organização pessoal. "O maior problema", diz neste contexto, "é não haver um misto das duas coisas. É não teres uma pessoa que ao ser criativa se consegue distanciar das suas preferências e ao mesmo tempo consegue ser uma pessoa organizada". Esta questão em particular, com base na minha própria experiência, é particularmente aprimorada pelo desenvolvimento da própria metodologia de trabalho e tempo de actividade suficiente que permita errar e aprender com esses erros.

Apesar de tudo, parece ser também uma questão pertinente na medida em que há uma clara noção de que os jovens profissionais, não se esperando que sejam perfeitos (já que ninguém o é), apresentam algum desequilíbrio em termos de competências adquiridas num percurso académico que, em teoria, os deixaria preparados para encarar o mercado de trabalho. A capacidade de equilibrar este tipo de aptidões resulta também, conforme já tenho observado, da vontade destes jovens profissionais em melhorar e aprender, adaptando-se pelo processo a um mercado de trabalho cujo contexto não é de todo favorável.

Aquilo que tenho vindo a perceber, pela análise até agora feita, é que parece haver uma dicotomia forte entre estudantes universitários de *marketing* que não sabem exactamente o que pretendem, o que conduz a um menor foco na sua abordagem à carreira, e estudantes que sabem exactamente o que pretendem, o que provoca foco excessivo em muito poucas opções. O ponto ideal será um meio termo onde seja possível saber, com maior ou menor clareza, aquilo que se pretende, sem descartar outras opções de carreira.

É curioso, por outro lado, verificar como esta questão se enquadra na necessidade de maior auto-conhecimento e percepção daquilo que é necessário para vingar, por exemplo, na área do *marketing*. Parece haver, neste sentido, uma forte justificação ao nível do problema identificado nos jovens profissionais, na medida em que existe poucos conhecimentos da realidade e daquilo que o mercado de trabalho realmente procura nos potenciais candidatos a um emprego, particularmente nesta área do *marketing*. A solução, segundo Pedro B., passa pelas universidades “explicarem o que está realmente a acontecer nas organizações”; o objectivo desta incubadora é ajudar nessa explicação.

3.2.3 — Receptividade ao projecto

Da mesma maneira que procurei avaliar qual o nível de receptividade por parte dos estudantes entrevistados a um projecto desta génese, também do lado do mercado de trabalho me interessou perceber se haveria realmente potencial nas ideias até agora defendidas. Recordo que o grande objectivo desta incubadora é garantir mais algumas ferramentas de promoção que não passem exclusivamente pelo CV ou uma entrevista, dando antes um contexto mais in loco um ambiente menos controlado, mais natural e mais credível. De seguida analisarei as observações de alguns profissionais desta área quanto a esta questão.

As respostas, na sua generalidade, foram positivas, ainda que houvesse ideias complementares que demonstram como este projecto pode abrir caminhos alternativos para otimizar a educação dos estudantes universitários de *marketing*. Quando questionado acerca do seu interesse em participar numa incubadora deste género, Sérgio G. adoptou uma postura de quase rendição a uma realidade que aos poucos deixa de controlar. O entrevistado assentiu face à pergunta, admitindo o seu interesse e justificando-se com a necessidade de contornar a “doença do conhecimento” que muitos profissionais já experientes têm. Na verdade, refere, o facto de poder trabalhar com pessoas mais novas é uma excelente solução para abrir os seus próprios horizontes face ao mercado de trabalho e “os olhos pra coisas que caso contrário não nos passariam no radar”, ou seja, existe aqui um benefício não considerado inicialmente para as próprias empresas que participem, que possa passar pelo próprio refrescar das suas ideias e postura no mercado de trabalho.

A questão essencial, segundo Daniel C., passa mais pela dificuldade de contratar bons profissionais na área do *marketing* digital, por exemplo, “por falta de conhecimento dos candidatos”. Confirmando o que foi analisado atrás, quer a falta de conhecimento que os candidatos têm de si mesmos — que os conduz a não saberem comunicar com clareza as suas mais-valias e qual o seu factor de diferenciação face aos restantes —, quer a falta de conhecimento que os empregadores têm dos candidatos conduzem a uma dificuldade acrescida em identificar bons candidatos. Tal questão, ainda segundo o estratega, valida de forma “óbvia” o potencial de um dia poder avaliar candidatos com base não naquilo que estes lhe dizem, nem com base naquilo que um documento comprova, mas com base efectiva na sua capacidade de apresentar trabalho e gerir situações.

Em termos de mais-valias para identificação de capacidades nos estudantes universitários de *marketing*, não obstante as respostas positivas e validação geral da ideia, no seu caso específico Pedro B. contribuiu com alguns conselhos face à exequibilidade do projecto e detalhes que podem fazer a diferença no contexto das empresas. Segundo a sua percepção, a identificação de capacidades poderia ser gorada pelo facto de, no contexto económico em que nos encontramos, as empresas contratarem de forma que vá contra as suas políticas actuais de contenção de custos. A sua sugestão passou por um regime mais pontual, assente em projectos específicos a curta duração mas que permitem “criar ligação com a empresa e aumentar o contacto com a realidade de trabalho”. Este contacto inicial, segundo diz, poderia ajudar a empresa a ter mais soluções seguras para, quando fosse

necessário contratar, saber que existem soluções de valências comprovadas e que, ainda por cima, conhecem minimamente o contexto da empresa.

Também Armando A. deixou uma recomendação a acompanhar a sua aprovação por este tipo de iniciativas, ressaltando que "seria interessante no processo de aulas identificar uma mariz de competências psicográficas inclusive (...) e quais as áreas em que essa pessoa demonstra um interesse natural, porque a pessoa pode ter talento mas não ter interesse". A questão da melhoria para efeitos pessoais e profissionais depende por um lado do genuíno interesse dos envolvidos para que sejam produzidos os melhores resultados, mas igualmente importante é ter um processo eficaz de avaliação para optimizar a colocação destes jovens profissionais no mercado de trabalho, ponto que será analisado mais a fundo na parte do modelo simulado do projecto.

Em conclusão, e resumindo os argumentos até agora expostos, parece existir de facto um sentimento geral, junto deste grupo de entrevistados, de validação e apoio face a um projecto que, segundo me foi possível verificar, poderá responder a uma necessidade forte ao nível de promoção dos estudantes universitários de *marketing*. À falta de outros argumentos com que responder às perguntas colocadas, parece-me plausível terminar com alguns excertos que provieram destes mesmos entrevistados. Face à questão sobre se acham que este projecto permitiria a identificação de bons candidatos para eventualmente recrutar para a empresa onde trabalham, o início das seguintes respostas falará por si: "sim, sem dúvida", respondeu Daniel C.; "sim, claramente", segundo Sérgio G.; "obviamente que sim", rematou Pedro B..

Parte IV — Modelo Simulado

4.1 — Enquadramento no percurso académico

Uma questão que sempre tive em consideração desde o primeiro dia de concepção deste projecto prende-se com o facto de ser um acréscimo ao por vezes já demasiado preenchido percurso académico dos estudantes universitários de *marketing*. Poderá existir a sensação de que os estudos ocupam demasiado tempo pessoal, e o facto de haver ainda mais uma actividade nesse âmbito pode ser um entrave à taxa de adesão destes estudantes a este projecto.

A realização das entrevistas percebeu compreender, por outro lado, pelo menos junto do grupo de estudantes entrevistados, que esse peso horário poderá ser sinal de que não é tanto o número de horas a fonte do problema, mas antes aquilo que é feito com essas horas. Segundo que me foi possível averiguar, aquando da realização dessas entrevistas, foi que apesar de haver já um peso elevado em termos de horas dedicadas aos estudos, tal não significa que não haja abertura à entrada de um modelo como o que proponho, mas com um pressuposto muito claro — que este possa realmente trazer algo de diferente e outra riqueza aos estudos, que não passe só por mais teoria.

Este projecto, convém ainda dizer, e reforçando o que já afirmei anteriormente, não é para todos os estudantes. Estará aberto a todos, claro, mas existe para aqueles que realmente tiverem interesse em investir mais algumas horas da sua semana numa actividade que, afinal, apenas existe para o seu bem, e procurará dar aquilo que realmente os estudantes universitários de *marketing* precisam — uma noção mais prática das áreas onde em breve irão trabalhar. Como podemos, então, enquadrar esta actividade num plano curricular já preenchido?

Idealizo duas situações. A primeira, a meu ver a mais lógica mas simultaneamente a de mais difícil concretização, passa por haver uma verdadeira integração destas sessões no plano curricular das aulas, como se esta significasse mais uma disciplina como as demais. Contudo, para que tal seja possível teria de haver uma revisão do planeamento curricular feito na Faculdade de Ciências Humanas, situação que reconheço ser muito complicada, sobretudo quando estamos a falar de um projecto que, reforço, é profundamente experimental no âmbito desta faculdade.

Neste sentido, não quero deixar de expor uma alternativa: a integração destas sessões no plano extra-curricular, fora do âmbito das aulas e como tal provavelmente também fora do horário normal de aulas, para facilitar o acesso a muito mais estudantes. Mas se a primeira opção sofre em termos de execução, não obstante a sua pertinência, esta segunda sofre em termos de uma provável menor taxa de adesão, por ocorrer num horário que não o das aulas e, como tal, criando logo com isso um entrave ao interesse dos estudantes que, de uma forma ou de outra, poderão até nem ter disponibilidade para ficar na faculdade além do tempo de aulas. Neste âmbito, deixo as duas opções em aberto para consideração, sendo que em termos operacionais julgo que o melhor procedimento seria a curto prazo apostar num plano extra-curricular, e mediante a taxa de sucesso (quer em termos de adesão, a curto prazo, quer em termos de claro desenvolver de habilitações e taxa de empregabilidade, a médio prazo) incorporar estas sessões no plano curricular, para proporcionar uma forma de promoção mais eficaz.

4.2 — Dinâmica das sessões

Cada sessão, que no seguimento do ponto anterior idealizo como tendo entre uma hora e uma hora e meia de duração e não mais de cinco alunos por professor, terá uma dinâmica muito própria. Notemos que não é suposto, neste âmbito, ser uma típica sessão em que um professor transmite os seus conhecimentos mediante um plano definido de conteúdos, mas antes procurar com que os próprios alunos aprendam uns com os outros, sob orientação desse mesmo professor (que doravante chamarei de “mentor”, por questões de maior fidedignidade ao papel que pretendo que esta figura tenha).

As sessões deverão começar com a apresentação de um problema, caso estejamos a falar da primeira sessão, ou um resumo daquilo que tem sido tratado nas sessões anteriores, num ponto mais avançado. Interessa acima de tudo perceber que estas sessões serão não só pautadas pela resolução de *briefings* criativos, mas também pelo levantamento de questões das quais possam resultar, por exemplo, futuros *briefings*. Esta questão será abordada mais a fundo no ponto 4.3. Exposto o problema em questão, o resto da sessão será dedicado à apresentação de soluções dentro de um prazo específico a definir consoante o projecto.

Note-se desde logo aqui a diferença para com uma aula dita “normal”: tipicamente, a resolução de problemas obedece a um prazo a partir do qual os estudantes terão de apresentar respostas, mas regra geral os professores já têm a resposta para ajudar a

resolução. Neste caso, o mentor poderá estar tão à procura da solução quanto os seus mentorados, pois o que se pede aqui é um trabalho em equipa que, se for necessário, pode correr mal, não produzir uma solução dentro do prazo estipulado e ser considerado um “falhanço”.

A segunda grande diferença para com uma aula normal: o falhanço não será de todo recriminado. Pelo contrário, o facto de haver falhanços tais como a incapacidade de produzir uma solução dentro do tempo definido será a maior lição a aprender por parte dos estudantes e, claro, dos seus mentores. É através do falhanço que se pode perceber, por exemplo, o que falhou no processo, quais os pontos fracos da equipa e de cada um dos seus membros a melhorar, e como podemos tornar a equipa muito mais eficaz para futuros projectos. Falhar não é aquilo que se quer evitar nestas sessões. Por vezes será aquilo que queremos que aconteça, para transmitir uma lição crucial para a vida profissional: falhar significa que ainda não somos tão bons como aquilo que achamos. Falhar permite-nos, se tivermos a humildade certa, perceber que podemos ainda ser muito melhores. E de seguida começar de novo e efectivamente fazer melhor.

4.3 — Problemas a resolver

Um *briefing* criativo pode ser qualquer coisa. Desde algo que é entregue por uma marca a um assunto de índole social que peça uma solução fora do convencional, neste caso falo de um *briefing* por obediência ao conceito original na área do *marketing*, pois permite facilitar a compreensão daquilo que se procura resolver: problemas. Se não tiver de falar de um *briefing* por resolver, falarei de um problema, ou de um desafio, ou de um obstáculo para o qual ainda não existe resposta. A ideia é que haja um maior cultivar da necessidade de orientar a nossa mente para a resolução de problemas com recursos limitados, aprendendo a levantar as questões mais importantes para que se possa então produzir as respostas mais adequadas.

Originalmente, pensei em *briefings* como algo que, pelo percurso profissional dos mentores, poderia providenciar inclusive de marcas com as quais estes trabalhassem, mas não acredito neste momento que essa seja a melhor opção. Além de se traduzir em trabalhos que poderão ser apropriados por marcas que acabam por não pagar pelo serviço prestado, acresce a isto o factor motivacional, já que ninguém gosta de trabalhar gratuitamente.

Por estes motivos, surgiu-me outra solução que passe por *briefings* fictícios que funcionem como treino para resolver, se necessário, outro tipo de *briefings* que levantem necessidades da própria Faculdade de Ciências Humanas. Note-se que, apesar de estarmos a falar de estudantes universitários de *marketing*, poderá ser importante estimular o pensamento criativo como algo transversal, ou seja, quanto mais diversos forem os problemas a resolver, tanto melhor para o desenvolvimento desta competências desses mesmos estudantes.

Interessa sobretudo que os problemas sejam estimulantes e tangíveis o suficiente para permitir a criação eficaz de soluções, sendo que a situação ideal seria inclusive ver essas soluções aplicadas no mundo real. Apesar da referida associação a empresas poder ser um caminho para que as soluções apresentadas tomem forma e os estudantes universitários de *marketing* vejam o seu trabalho reconhecido, acredito isto será possível se houver uma integração com as actividades da própria Faculdade de Ciências Humanas, que como qualquer outra instituição ou departamento tem problemas de comunicação que precisam de ser resolvidos. A inserção deste grupo de estudantes nas próprias actividades da faculdade poderá ainda potenciar o seu sentimento de pertença e trabalho para uma instituição que defendem, enquanto que desenvolvem em si um brio profissional, sob orientação dos seus mentores, que trará a meu ver frutos interessantes para os anos que se seguirão.

4.4 — Avaliação e resultados esperados

Farei minhas as palavras de um dos entrevistados, Armando A., para dar início a este ponto e concluir as minhas apreciações sobre este modelo simulado: “não é fácil identificar talentos”. O que aprendi também com este entrevistado é que, por outro lado, este projecto poderá ser uma forma adequada de identificar antes traços que possam ser desenvolvidos nas pessoas para potenciar as suas capacidades.

Neste sentido, a avaliação não será convencional e factual, mas antes assente numa percepção muito própria do mentor que terá idealmente consigo uma matriz através da qual seja possível retirar indexar algumas observações pertinentes quanto às capacidades dos seus mentorados. Se identificar as capacidades das pessoas é difícil, talvez facilite identificar pontos fortes que permitam então o desenvolver de capacidades através das quais seja possível proporcionar uma carreira de maior sucesso. Frequentemente as pessoas

não sabem sequer aquilo em que são boas ou aquilo que lhes interessa até contactarem especificamente com determinadas áreas que permitam abrir novos horizontes e proporcionar essa descoberta de si mesmos; neste caso, terão mentores que auxiliarão nesse percurso.

Espero deste modo trazer uma ajuda em termos de promoção das capacidades dos estudantes universitários de *marketing* num contexto que, apesar de ser simulado, deverá ser o mais aproximado possível de um ambiente de equipa de trabalho numa empresa. Isto permitirá que os mentores (que, não nos esqueçamos, estarão sempre associados a uma ou mais empresas específicas) possam também ver, *in loco*, aquilo de que os seus mentorados são capazes e perceber se isso se traduzirá na resposta a uma necessidade de recursos humanos que o próprio mentor possa ter no seu local de trabalho, por exemplo.

O entrevistado Pedro B., neste contexto, deixou claro que, dado o contexto em que nos encontramos, é muito difícil as empresas começarem a contratar só porque terão um filtro a complementar o papel do CV e da entrevista na avaliação dos candidatos a um emprego, mas tal não invalida, a seu ver, que este projecto não possa trazer resultados positivos. Nas palavras do mesmo, “se houver oportunidade de um jovem fazer trabalho freelancer ou um contrato a curta duração, tem a experiência, cria ligação com a empresa, maior contacto com a realidade de trabalho”, situação que pode resultar mais tarde numa oportunidade mais concreta: mais tarde e perante uma necessidade concreta, “até pode acontecer a empresa, por já conhecer [a pessoa e o seu trabalho], contratar”. E é esse o objectivo desta incubadora.

Parte V — Conclusão

5.1 — Não devemos generalizar imediatamente este projecto

O cariz qualitativo deste trabalho indica, antes de mais, que as conclusões que de seguida irei expor não são passíveis de ser generalizadas para qualquer outro caso, apesar de tal não significar, por outro lado, que sejam totalmente restritas ao contexto da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica de Lisboa. Apesar de parecer um paradoxo, tal não se verifica, por uma questão muito simples: a questão aqui está na generalização infundamentada com base num estudo que, reforço, sempre foi assumido como qualitativo, e portanto focado num contexto específico e não tanto numa amostra representativa de um determinado universo. Como tal, o foco foi maioritário sobre o contexto da Faculdade de Ciências Humanas, tal que um dos grupos de entrevistados — o dos estudantes universitários de *marketing* — foi propositadamente escolhido como estando actualmente naquela faculdade. Por outro lado, como veremos de seguida, a Faculdade de Ciências Humanas poderá ser um exemplo que, posteriormente e mediante uma análise caso a caso, poderá ser expansível a outras instituições e até áreas.

5.2 — A importância de cada passo até agora

O enquadramento conceptual com o qual iniciei este trabalho teve como propósito expor, através da análise de inúmeras perspectivas de diferentes autores, muitos deles de diversas áreas entre si, de que forma existe de facto uma relação entre a educação, o conhecimento, a aprendizagem, a criatividade e o *marketing* pessoal como forma de promoção das capacidades das pessoas, neste caso dos estudantes universitários de *marketing*. De facto, a relação verificada foi tal que permitiu justificar em termos teóricos a pertinência da criação de uma incubadora de resolução de *briefings*, com o propósito de apresentar um modelo mais prático, com particular enfoque na Faculdade de Ciências Humanas, para promover esses mesmos estudantes.

Ao nível do enquadramento conceptual, note-se, por exemplo, como fiz por fazer uma divisão propositada entre uma primeira parte, focada naquilo que é a educação, o que é o conhecimento e o que é realmente aprender esse conhecimento (sendo que estes dois últimos conceitos são no fundo processos através dos quais a educação se materializa). Na segunda parte, com base nessa informação, desenvolvi a pertinência do estudo da

criatividade e *marketing* pessoal como ferramentas por para potenciar a educação previamente analisada e transformá-la em novas formas de promover os estudantes universitários de *marketing* no mercado de trabalho.

Nesse sentido, julgo ter exposto de maneira coerente a forma como aprender o que é realmente o processo criativo e como é que esse processo pode ajudar — e já ajuda — na promoção de inúmeros profissionais, com particular enfoque nos estudantes universitários de *marketing* em vias de entrar no mercado de trabalho. Acima de tudo, fi-lo com o propósito de justificar a pertinência de desenvolver um projecto que permitisse materializar toda essa lógica de promoção num mercado de trabalho que, como vimos, está saturado em termos de procura por parte de candidatos a um emprego, particularmente na área do *marketing*, por ter sido aquela à qual dei mais atenção no contexto deste trabalho.

A análise crítica do enquadramento conceptual teve ainda como propósito perceber como é que a educação, conhecimento e aprendizagem se poderiam relacionar entre si e com os demais conceitos, por forma a permitir perceber de que forma poderíamos otimizar esse processo. Aquilo que nesse capítulo foi possível concluir foi que é preciso haver um equilíbrio quer ao nível dos diferentes tipos de educação, quer ao nível dos diversos tipos de conhecimento, quer ao nível dos diversos métodos existentes de aprendizagem.

A conclusão que daqui retirei foi que nada nestas matérias é linear, havendo uma obediência obrigatória ao próprio contexto das coisas e das pessoas, que divergem de uma para outra. Neste sentido, educar e aprender aparentam ser processos tudo menos óbvios, possuindo ramificações que fazem com que, para obter os melhores resultados, a melhor solução terá de evitar passar por uma que massifique o processo de educação dos nossos estudantes universitários de *marketing*. Esta mesma posição é corroborada pela necessidade de, quer na criatividade, quer nas táticas de *marketing* pessoal, cada abordagem ser uma abordagem, pois diferentes pessoas têm diferentes valências e deverão como tal ter diferentes formas de as comunicar.

Ainda sobre o enquadramento conceptual, este serviu como forma de abordar as necessidades deste projecto em termos de identificação de uma problemática concreta, da qual surgiram questões de investigação que, mediante a realização de entrevistas qualitativas, procurei responder. No que diz respeito à questão metodológica, o facto de ter entrevistado um grupo de estudantes e um grupo de profissionais teve o único objectivo de

perceber de que forma diferentes tipos de pessoas (quer face ao outro grupo, quer entre cada grupo) poderiam ter uma percepção que convergisse com aquilo que comecei por defender neste projecto: que é necessário ter uma abordagem diferente à educação que estamos a providenciar.

5.3 — O que indica a análise feita

A análise qualitativa feita é conclusiva: existe realmente, segundo a perspectiva dos entrevistados, um desfasamento entre o ambiente académico e o ambiente profissional, o que significa que algo em termos da educação poderá estar a falhar. Em termos dos estudantes, as principais conclusões retiradas passam pela excessiva exigência por parte do mercado de trabalho face a uma escassa experiência que estes ainda têm; já os profissionais vêem a questão por outro prisma, admitindo que existe sim uma falsa expectativa nos jovens candidatos a um emprego face quer ao que o emprego exige, quer ao que o mercado de trabalho actualmente oferece. A minha conclusão aqui passa não pelo favorecimento de um ou outro grupo, mas antes pela procura de um equilíbrio entre ambas as visões.

O projecto que apresento deverá contribuir por um lado para uma melhor promoção dos estudantes universitários de *marketing*, que estarão mais ligados à realidade do mercado e menos ao idealismo que por vezes é defendido no ambiente académico. Por outro, é também pretendido que haja um conhecimento mais rico do que o mercado de trabalho (particularmente na área do *marketing*) oferece e exige, havendo desta forma uma ponte mais concreta entre aquilo que são expectativas dos dois lados e aquilo que é a realidade partilhada por ambos os grupos, melhorando a integração dos estudantes.

5.4 — Foco do projecto e futuros passos

Pretendo integrar esta incubadora no modelo actual de estudos académicos para o desenvolvimento de aptidões nos estudantes universitários de *marketing*, pois permitir-lhes-á ter um contacto mais directo e realista com o mercado de trabalho. Além disto, será possível estabelecer novos tipos de relacionamento com profissionais desta área, que poderão dar lugar a oportunidades de trabalho que caso contrário (por não haver conhecimento prévio entre as pessoas) não surgiriam.

A forma como este trabalho foi estruturado teve um foco assumido no contexto da Faculdade de Ciências Humanas, que assumo ser o ponto de partida para o lançamento deste método integrado de ensino. Tal não significa, contudo, como comecei por referir, que não possa ser expansível a outras instituições ou áreas. É preciso haver prudência na forma como esta questão é interpretada, pois este não é um estudo meramente quantitativo e generalizável a uma população determinada. Torna-se assim necessário interpretar a taxa de sucesso deste projecto como sendo um case study que permita validar, em primeiro lugar, a eficácia de um processo alternativo num contexto como o que defendo aqui: uma área específica — a do *marketing* — de uma faculdade específica — a Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa.

Não nos podemos esquecer que, apesar de não ser completamente inovador, tanto quanto me foi possível averiguar o modelo será inédito nesta faculdade, pelo que o próprio foco numa área muito específica visa haver um foco de aprendizagem e optimização muito maior, produzindo resultados mais proveitosos e, quem sabe, aproveitáveis para posteriores estudos, experiências e acima de tudo esforços de melhoria na forma como promovemos os estudantes universitários em Portugal.

Importa ainda dizer que a taxa de sucesso a verificar na Faculdade de Ciências Humanas não deverá ser o único factor a considerar em termos de expansão para outras áreas, já que o próprio método de ensino nessas áreas será diferente. A possibilidade de expandir um projecto desta natureza a outras áreas parece-me legítima de se considerar, ainda que levante uma grande e complexa questão que reservo para futuros estudiosos e investigadores. Importa perceber de que forma é que a própria tipologia das matérias de determinada área condiciona ou é condicionada pela forma como um grupo específico de estudantes aprende. Neste caso, adaptei a questão a uma área que já conheço bem — o *marketing* — mas tal não significa que o mesmo processo traga os mesmos resultados para outras áreas quer dentro, quer fora do *marketing*. Quais os factores a ter em consideração para que haja uma maior transversalidade deste método de ensino é uma questão que, em jeito de conclusão mas garantindo continuidade do estudo desta matéria, deixarei para futuros projectos de investigação.

Bibliografia

ARIELY, Dan (2008), *Predictably Irrational: The Hidden Forces That Shape Our Decisions*. Nova Iorque: HarperCollins

CASTELLS, Manuel (2000), *The Rise of the Network Society*. Oxford: Blackwell Publishers Ltd

DIONÍSIO, Pedro, RODRIGUES, Joaquim Vicente, FARIA, Hugo, CANHOTO, Rogério e NUNES, Rui Correia (2009), *b-Mercator, Blended Marketing*. Lisboa: Dom Quixote

DIONÍSIO, Pedro e RODRIGUES, Vicente (2009), *Mercator, Teoria e Prática do Marketing*. Lisboa: Dom Quixote

DIONÍSIO, Pedro e RODRIGUES, Vicente (2010), *Publicitor*. Lisboa: Dom Quixote

FRIED, Jason e HANSSON, David Heinemeier (2010), *Rework: Change The Way You Work Forever*. Reino Unido: Random House Group

GLADWELL, Malcolm (2006), *Blink. The Power of Thinking Without Thinking*. Londres: Penguin Books

GODIN, Seth (2010), *Linchpin: Are You Indispensable?*. Nova Iorque: Penguin Group

GODIN, Seth (2011), *Poke the Box*. n/a: Do You Zoom, Inc.

HEATH, Chip e HEATH, Dan (2007), *Made to Stick: Why Some Ideas Survive and Others Die*. Nova Iorque: Random House

HOFFMAN, Reid e CASNOCHA, Ben (2012), *The Start-up of You: Adapt to the Future, Invest in Yourself, and Transform Your Career*. Nova Iorque: Crown Business

HOLSTEIN, James A. e GUBRIUM, Jaber F. (1995), *The Active Interview*. Califórnia: Sage Publications

HOLT, John (1972), *Freedom and Beyond*. Toronto e Vancouver: Clarke, Irwin & Company Limited

JOHNSON, LouAnne (2010), *Teaching Outside the Box: How To Grab Your Students By Their Brains*. São Francisco: Jossey-Bass

KOTLER, Philip e KELLER, Kevin Lane (2006), *Marketing Management*. Nova Jérσία: Pearson Education

KVALE, Steinar (1996), *InterViews: An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Califórnia: Sage Publications

LEHRER, Jonah (2012), *Imagine: How Creativity Works*. Boston: Houghton Mifflin Harcourt

LOCKE, John (1894), *An Essay Concerning Human Understanding*. Oxford: Clarendon Press

MACHLUP, Fritz (1982), *Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic Significance*. Nova Jérσία: Princeton University Press

MACHLUP, Fritz (1984), *Knowledge: Its Creation, Distribution, and Economic Significance*. Nova Jérσία: Princeton University Press

MAXWELL, Joseph (2005), *Qualitative Research Design: An Interactive Approach*. Londres: Thousand Oaks; Nova Deli: Sage

MCCRACKEN, Grant (1988), *The Long Interview*. Califórnia: Sage Publications

MEDEIROS, António, BANDEIRA, Gonçalo, SANTOS, José, BICHO, Luís, NUNES, Nuno, SOARES, Nuno (2010), *Marketing Pessoal*. Alfragide: Leya

PINK, Daniel H. (2006), *A Whole New Mind: Why Right-Brainers Will Rule the Future*. Nova Iorque: Penguin Group

PRESSFIELD, Steven (2011), *Do The Work!*. n/a: Do You Zoom, Inc.

REGO, Arménio e CUNHA, Miguel Pinha e (2010), *Liderança Positiva*. Lisboa: Edições Sílabo

STRAUSS, Anselm e CORBIN, Juliet (1990), *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*. Califórnia: Sage Publications

SWAIN, George Fillmore (2010), *How To Study*. Carolina do Sul: Nabu Press

VAYNERCHUK, Gary (2011), *The Thank You Economy*. Nova Iorque: HarperCollins

WAITZKIN, Josh (2007), *The Art of Learning: A Journey in the Pursuit of Excellence*. Nova Iorque: Free Press

WILLINGHAM, Daniel T. (2009), *Why Don't Students Like School?*. São Francisco: Jossey-Bass

YOUNG, James Webb (2003), *A Technique for Producing Ideas*. Nova Iorque: The McGraw-Hill Companies

ANEXOS

Anexo A — Guião de entrevista a estudantes universitários de *marketing* da Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa

1. Consideras-te uma pessoa criativa? Se sim, porquê? Se não, porque não?
2. Como definirias a criatividade?
3. Qual o maior problema que identificas, neste momento, ao nível das oportunidades de trabalho na área que queres seguir?
4. Achas que faz falta alguma formação nas universidades ao nível do contacto com a realidade do mercado?
5. Qual o papel do CV na forma como te apresentas ao mercado de trabalho?
6. O que achas que é mais importante numa entrevista com um potencial empregador?
7. Se te dessem a oportunidade de iniciar um projecto em equipa com profissionais da tua área, pela experiência de aprendizagem, aceitarias? Se sim, porquê? Se não, porque não?
8. Contraporias as ideias de um superior hierárquico em frente de toda a sua equipa de trabalho? Se sim, porquê? Se não, porque não?
9. De que forma achas que este projecto poderia — ou não — ajudar-te a conhecer melhor as tuas valências profissionais?

Anexo B — Guião de entrevista a profissionais da área do *marketing*

1. Qual o papel da criatividade na sua actividade profissional?
2. Como definiria a criatividade?
3. Qual o maior problema que identifica, neste momento, ao nível do recrutamento de jovens profissionais?
4. Qual o papel do CV no seu processo de selecção de potenciais colaboradores?
5. O que mais valoriza numa entrevista a um potencial colaborador?
6. O que mudaria se já conhecesse a pessoa e o seu trabalho de forma um pouco mais próxima?
7. Se lhe dessem a oportunidade de iniciar um projecto em equipa com estudantes, pelo propósito de identificar in loco potenciais talentos, aceitaria? Se sim, porquê? Se não, porque não?
8. Como reagiria se um colaborador contrapusesse as suas ideias em frente da sua equipa de trabalho?
9. Acha que este projecto poderá — ou não — ajudá-lo(a) a identificar potenciais talentos para trabalhar consigo?

Anexo C — Perfil dos entrevistados

1 — Estudantes universitários de *marketing*

1.1 — Hugo A.

Mestrando finalista em Ciências da Comunicação, na vertente de Comunicação, *Marketing* e Publicidade na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa em Lisboa, tem aos 23 anos já um livro de sua autoria publicado.

1.2 — Joana A.

Mestranda finalista em Ciências da Comunicação, na vertente de Comunicação, *Marketing* e Publicidade na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa em Lisboa, colabora no Gabinete de Comunicação da universidade.

1.3 — Mariana B.

Finalista de Comunicação Social e Cultural pela Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa em Lisboa, tem particular interesse em seguir *marketing*.

1.4 — Miguel C.

Mestrando finalista em Ciências da Comunicação, na vertente de Comunicação, *Marketing* e Publicidade na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa em Lisboa, já estagiou numa importante agência de publicidade em Portugal.

1.5 — Pedro P.

Mestrando a frequentar o segundo ano de Ciências da Comunicação, na vertente de Comunicação, *Marketing* e Publicidade na Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa em Lisboa.

2 — Profissionais da área do *marketing*

2.1 — Daniel C.

Com 32 anos de idade, é o responsável estratégico de uma importante agência de *marketing* digital em Portugal e que faz parte de um grupo internacional.

2.2 — Sérgio G.

Com 36 anos de idade, é co-fundador e responsável comercial de uma agência de *marketing* digital com presença em Portugal, Brasil e México.

2.3 — Pedro B.

Responsável máximo de uma empresa de recursos humanos sediada em Lisboa, é também o director de uma *startup* tecnológica sediada em Portugal cujo enfoque é identificar talentos e fornecer-lhes ferramentas para a inserção no mercado de trabalho.

2.4 — Pedro G.

Com 27 anos de idade, é o responsável estratégico de uma agência de *marketing* digital em Portugal.

2.5 — Armando A.

Responsável máximo da área de *social media* numa agência de *marketing* digital líder em Portugal e que faz parte de um grupo internacional.