

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
ideações sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de
Publicidade e Propaganda

IGOR APARECIDO DALLAQUA PEDRINI

Uberlândia/MG
2018

IGOR APARECIDO DALLAQUA PEDRINI

DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:
ideações sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de
Publicidade e Propaganda

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para obtenção do título de doutor em educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Orientadora:
Profa. Dra. Silvana Malusá.

Uberlândia/MG

2018

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

P371d Pedrini, Igor Aparecido Dallaqua, 1980-
2018 Docência universitária : ideias sobre a prática docente de
professores atuantes em cursos de publicidade e propaganda / Igor
Aparecido Dallaqua Pedrini. - 2018.
253 f. : il.

Orientadora: Silvana Malusá.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14393/ufu.te.2018.60>
Inclui bibliografia.

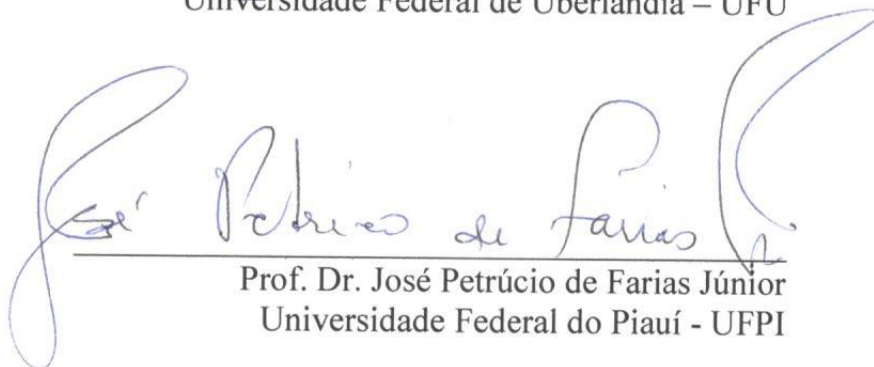
1. Educação - Teses. 2. Professores universitários - Teses. 3. Prática
de ensino - Teses. 4. Professores - Publicidade - Teses. I. Malusá,
Silvana. II. Universidade Federal de Uberlândia. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

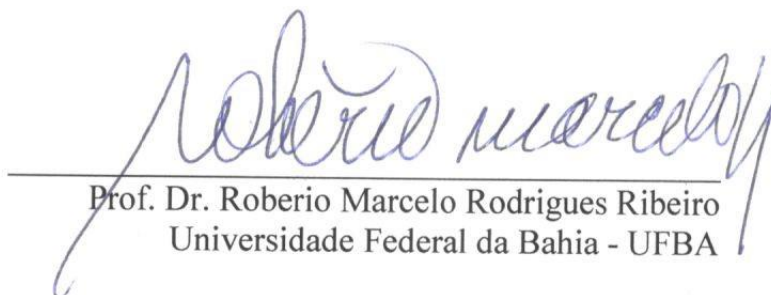
BANCA EXAMINADORA



Prof. Dra. Silvana Malusá Baraúna
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



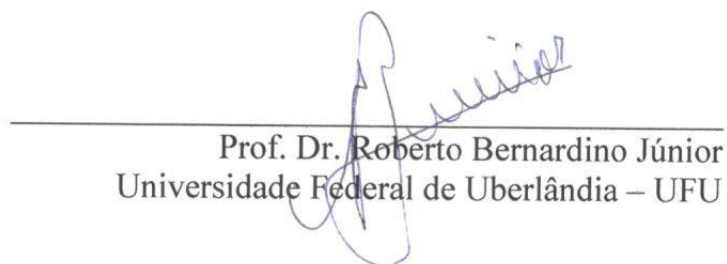
Prof. Dr. José Petrucio de Farias Júnior
Universidade Federal do Piauí - UFPI



Prof. Dr. Roberio Marcelo Rodrigues Ribeiro
Universidade Federal da Bahia - UFBA



Prof. Dra. Adriana Cristina Omena dos Santos
Universidade Federal de Uberlândia – UFU



Prof. Dr. Roberto Bernardino Júnior
Universidade Federal de Uberlândia – UFU

*À minha mãe, à minha sogra, à minha esposa e à minha orientadora,
mulheres permeadas pela educação.*

AGRADECIMENTOS

Ninguém se torna o que é sozinho. Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes pela valiosa bolsa de estudos dos últimos três anos, um apoio único para que pudesse viver a Universidade Federal de Uberlândia – UFU. Sou grato ao Centro Universitário de Adamantina – Unifai, no qual fiz minha primeira graduação, onde sou professor e que me apoiou ano após ano com afastamento para que pudesse realizar esta pesquisa.

Aos professores que me deram a oportunidade de aprender com eles: Profa. Dra. Selva Guimarães, Profa. Dra. Geovanna Ferreira Melo, Prof. Dr. Roberto Puentes e à Profa. Dra. Karina Klinke. Sou grato ao Prof. Dr. Guilherme Saramago de Oliveira e Profa. Dra. Adriana Omena pelas orientações durante a banca de qualificação.

Ao James que prontamente sempre me atendeu.

Minha gratidão se estende aos bons amigos que fiz em sala – Alex, Juan e Célio – com os quais trago lembranças de grandes momentos. Também agradeço pela oportunidade de conhecer minhas irmãs de orientação do Piauí: Josélia e Elaine, pessoas prontas para sempre discutir a didática. Ao Ari e Betinha, amigos especiais com quem pude contar e estar junto durante o doutorado.

Agradeço ao amigo Sérgio Barbosa, um mentor, que sempre apoiou a minha carreira acadêmica.

Ao Prof. Dr. Roberto Bernardino Jr., pela paciência, seriedade e amizade o meu eterno agradecimento.

Aos meus pais que sempre trabalharam para que eu pudesse estudar e tiveram paciência nesses últimos quatro anos. Aos meus avós que sempre torceram para que eu estudasse. À minha tia Ivone, por me deixar acompanhá-la à escola. Aos meus sogros, pela paciência.

Sou eternamente grato à minha orientadora Profa. Dra. Tia Sil Malusá, a quem dividiu comigo conhecimentos e morada, por dias italianos, terças árabes com esfirras e suco de abacaxi com hortelã, aulas, leituras e risadas. São momentos que estarão comigo por toda a vida.

À minha esposa, Jociene Ferreira, sou grato por ter sobrevivido comigo ao doutorado, por compreender as minhas quedas, por me ajudar a levantar, por ter deixado de fazer tanta coisa só para me acompanhar em finais de semana de silêncio e escrita, por estar ao meu lado, por ser o meu pilar, eu cometo um *eu te amo*.

SUMÁRIO

Lista de Tabelas.....	10
Lista de Quadros.....	11
Lista de Figuras.....	12
Lista de Siglas e Abreviações.....	13
Lista de Anexos.....	14
Lista de Apêndices.....	15
Resumo.....	16
<i>Abstract</i>	17
1 INTRODUÇÃO.....	18
2 PUBLICIDADE E PROPAGANDA: Pensando a Docência Universitária.....	21
2.1 Publicidade e Propaganda: o paradigma da aprendizagem pela prática – caminhos para a docência (?).....	21
2.2 Primeiro curso de Publicidade e Propaganda no Brasil: a (in)existência de uma preocupação pedagógica em seus documentos oficiais	30
2.3 O Docente publicitário e sua prática pedagógica.....	51
3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: Saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação no Ensino Superior.....	62
3.1 Conceitos, estudos e perspectivas sobre Docência Universitária.....	62
3.2 Prática pedagógica: Saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação.....	69
3.2.1 Saberes docentes.....	70
3.2.2 Processo de ensino e aprendizagem.....	78
3.2.2.1 Abordagens de ensino e aprendizagem predominantes: Tradicional e Comportamentalista.....	81
3.2.2.2 Abordagens de ensino e aprendizagem inovadoras: Humanística, Cognitivista e Sócio-histórica.....	83
3.2.2.3 Outros enfoques do processo de ensino e aprendizagem.....	86
3.2.3 Avaliação.....	91
4 PERCURSO METODOLÓGICO.....	97
4.1 Abordagens da pesquisa: quantitativa e qualitativa.....	97
4.2 Locais de pesquisa.....	100
4.3 População alvo.....	103
4.4 Coleta de dados – Instrumento.....	104
4.5 Organização e análise dos resultados.....	106
4.6 Aspectos legais – Procedimentos.....	107
5 RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	109
5.1 Dados gerais sobre o sujeito pesquisado (Formação científica, pedagógica e profissional).....	109
5.1.1 Graduação.....	109
5.1.1.1 Ano de obtenção da graduação.....	110
5.1.1.2 Especialização.....	111

5.1.2.1	Ano de obtenção da especialização.....	113
5.1.3	Mestrado.....	114
5.1.3.1	Ano de obtenção do título de Mestre.....	115
5.1.4	Doutorado.....	117
5.1.4.1	Ano de obtenção do título de Doutor.....	118
5.1.5	Pós-doutorado.....	119
5.1.5.1	Ano de obtenção do pós-doutorado.....	120
5.1.6	Outra graduação acadêmica.....	120
5.1.6.1	Ano de obtenção da outra formação acadêmica.....	122
5.1.7	Tempo de atuação docente.....	122
5.1.8	Possui formação para ser docente.....	124
5.1.8.1	Tipo de formação docente.....	124
5.1.9	Atuação profissional.....	125
5.1.9.1	Por quanto tempo atuou ou atua profissionalmente.....	126
5.2	Categorias de análise.....	127
5.2.1	Saberes docentes.....	127
5.2.1.1	A minha atuação em sala, enquanto docente, assemelha-se à postura de um publicitário em uma agência de publicidade.....	127
5.2.1.2	Meus antigos professores são inspiradores e contribuem para a minha atuação em sala de aula.....	129
5.2.1.3	Preocupo-me constantemente em refletir e compreender a minha prática docente pedagógica.....	131
5.2.1.4	As crenças, experiências e afetividades dos alunos são importantes para a construção e mudanças no plano de aula.....	132
5.2.2	Processo de ensino e aprendizagem.....	133
5.2.2.1	Na maior parte do semestre letivo proponho ao aluno que resolva problemas a partir de <i>briefings</i> reais ou fictícios.....	133
5.2.2.2	Desenvolvo aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com professores de outras disciplinas.....	134
5.2.2.3	Os questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas são referências para a reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina.....	136
5.2.2.4	Os trabalhos práticos são aplicados para comprovar aquilo que foi dito em aulas expositivas.....	137
5.2.3	Avaliação.....	138
5.2.3.1	As habilidades, competências e valores descritos na matriz curricular do meu curso são norteadores na elaboração do processo avaliativo de meus alunos.....	138
5.2.3.2	O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso.....	139
5.2.3.3	Elaboro avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado.....	140
5.2.3.4	Avalio os alunos pela capacidade criativa e reflexiva na solução de problemas ao longo dos bimestres.....	141
5.3	Questões abertas.....	142
5.3.1	Para você, quais fatores são capazes de melhorar ainda mais a sua prática docente?.....	142
5.3.1.1	Expectativa em relação à postura do aluno.....	143
5.3.1.2	Melhores condições de trabalho, equipamentos e laboratórios.....	144
5.3.1.3	Mudança da estrutura e dinâmica da aula.....	145

5.3.1.4	Saberes advindos da reflexão sobre a prática.....	146
5.3.1.5	Saberes curriculares.....	148
5.3.1.6	Saberes da formação profissional.....	149
5.3.1.7	Saberes disciplinares.....	150
5.3.1.8	Saberes experienciais.....	150
5.3.1.9	Saberes plurais e heterogêneos.....	151
5.3.1.10	Saberes que carregam a marca do humano.....	151
5.3.1.11	Saberes situados e personalizados.....	153
5.3.1.12	Saberes temporais.....	154
5.3.2	Como você facilita o ensino e aprendizagem de seus alunos?.....	154
5.3.2.1	Práticas docentes baseadas no ensino.....	155
5.3.2.2	Práticas docentes baseadas na aprendizagem.....	157
5.3.2.3	Práticas docentes baseadas no paradigma do ensino pela prática.....	158
5.3.2.4	Abordagens pedagógicas.....	159
5.3.2.4.1	Abordagem Tradicional.....	160
5.3.2.4.2	Abordagem Tecnicista/Comportamental.....	161
5.3.2.4.3	Abordagem Humanística.....	162
5.3.2.4.4	Abordagem Cognitiva.....	163
5.3.2.4.5	Abordagem Sócio-histórica cultural.....	165
5.3.3	Para você em que momento o aluno aprendeu?.....	167
5.3.3.1	Considera o perfil do aluno.....	168
5.3.3.2	Durante a disciplina ou tempo letivo.....	169
5.3.3.3	Quando fundamenta o seu ponto de vista ou atividade prática.....	170
5.3.3.4	Quando participa em sala de aula.....	171
5.3.3.5	Quando propõe soluções criativas, reflete e questiona sobre o conteúdo teórico e prático.....	172
5.3.3.6	Quando reproduz os conceitos aprendidos em sala de aula.....	173
5.4	Discussão complementar.....	174
6	SUGESTÕES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA FRENTE AOS PRESSUPOSTOS ADVINDOS DOS RESULTADOS: (re)pensando o uso do <i>briefing</i> em aula.....	179
6.1	O <i>briefing</i> : da prática ao uso na aula publicitária.....	179
6.1.1	O <i>briefing</i> associado à aula expositiva.....	184
6.1.1.1	O conceito.....	184
6.1.1.2	Desenvolvimento.....	186
6.1.1.3	Técnica de apoio.....	187
6.1.1.4	Avaliação.....	189
6.1.2	O <i>briefing</i> associado à aula expositiva dialogada.....	191
6.1.2.1	O conceito.....	191
6.1.2.2	Desenvolvimento.....	192
6.1.2.3	Técnica de apoio.....	194
6.1.2.4	Avaliação.....	196
6.1.3	O <i>briefing</i> associado à visita técnica.....	198
6.1.3.1	O conceito.....	198
6.1.3.2	Desenvolvimento.....	199
6.1.3.3	Técnica de apoio.....	201
6.1.3.4	Avaliação.....	202
6.1.4	O <i>briefing</i> associado ao ensino com pesquisa.....	204

6.1.4.1	O conceito.....	204
6.1.4.2	Desenvolvimento.....	205
6.1.4.3	Técnica de apoio.....	206
6.1.4.4	Avaliação.....	207
6.1.5	O <i>briefing</i> associado ao seminário.....	210
6.1.5.1	O conceito.....	210
6.1.5.2	Desenvolvimento.....	211
6.1.5.3	Técnica de apoio.....	213
6.1.5.4	Avaliação.....	214
7	CONCLUSÃO.....	216
	REFERÊNCIAS.....	219
	Referências Eletrônicas.....	237
	ANEXOS.....	244
	Anexo A: Parecer do Comitê de Ética.....	244
	Anexo B: Termo de responsabilidade estatística.....	248
	APÊNDICES.....	249
	Apêndice A: Instrumento de pesquisa.....	249
	Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE	252

LISTA DE TABELAS

Tabela 1:	Distribuição de frequência graduação.....	109
Tabela 2:	Frequências em que os entrevistados concluíram a graduação.....	110
Tabela 3:	Tipo de especialização cursada.....	112
Tabela 4:	Ano de obtenção da Especialização.....	114
Tabela 5:	Áreas cursadas no Mestrado.....	115
Tabela 6:	Frequência ano de obtenção do Título de Mestre.....	116
Tabela 7:	Áreas cursadas no Doutorado.....	117
Tabela 8:	Ano de obtenção do título de Doutor.....	118
Tabela 9:	Áreas cursadas no Pós-doutorado.....	119
Tabela 10:	Frequência ano de obtenção do Pós-doutorado.....	120
Tabela 11:	Obtenção de outra graduação acadêmica.....	121
Tabela 12:	Frequência ano de obtenção da segunda graduação.....	122
Tabela 13:	Frequência de tempo de atuação docente.....	123
Tabela 14:	Professores publicitários e a formação para a docência.....	124
Tabela 15:	Tipos de cursos realizados para a formação docente.....	125
Tabela 16:	Atuação profissional na área de Publicidade e Propaganda.....	125
Tabela 17:	Tempo de atuação profissional como publicitário.....	126
Tabela 18:	Valorações sobre a prática docente se parecer com a postura profissional de um publicitário em uma agência de PP.....	127
Tabela 19:	Valorações sobre os antigos professores serem inspiradores para a prática docente.....	129
Tabela 20:	Valorações sobre a preocupação dos professores publicitários em refletir sobre a prática pedagógica.....	131
Tabela 21:	Valorações sobre a alteração do plano de aula conforme crenças, experiências e afetividades dos alunos.....	132
Tabela 22:	Valorações sobre as propostas de solução de problemas a partir de <i>briefings</i>	133
Tabela 23:	Valorações sobre a participação de outros professores no desenvolvimento das aulas, projetos e/ou trabalhos.....	135
Tabela 24:	Valorações sobre os questionamentos dos alunos servirem como reavaliação e modificação dos conteúdos e disciplinas.....	136
Tabela 25:	Valorações sobre os trabalhos práticos aplicados servirem para comprovar o que fora dito em aula.....	137
Tabela 26:	Valorações sobre a Matriz Curricular do Curso ser norteadora para o processo avaliativo.....	138
Tabela 27:	Valorações sobre o processo avaliativo da disciplina ser discutido e pensado com os pares.....	139
Tabela 28:	Valorações sobre os processos avaliativos que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula.....	140
Tabela 29:	Valorações sobre avaliações que abarcam a capacidade criativa e reflexiva dos alunos.....	141
Tabela 30:	Fatores que podem melhorar ainda mais a prática docente.....	142
Tabela 31:	As práticas do professor.....	155
Tabela 32:	As abordagens pedagógicas na fala dos professores publicitários.....	159
Tabela 33:	Considerações sobre o momento em que o aluno aprendeu.....	168

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Relação entre Perfil do Egresso e Habilidades e Competências específicos da habilitação em Publicidade e Propaganda descritos no Parecer nº 492/2001.....	47
Quadro 2:	Universidades Federais que oferecem o curso investigado.....	102
Quadro 3:	Universidades Estaduais que oferecem o curso investigado.....	102
Quadro 4:	Docentes com graduação em Publicidade e Propaganda nas Universidades Federais.....	104
Quadro 5:	Docentes com graduação em Publicidade e Propaganda nas Universidades Estaduais.....	104

LISTA DE FIGURAS

Figura 1:	Infográfico – procedimentos do <i>briefing</i> associado à aula expositiva.....	190
Figura 2:	Organização da sala de aula com poucos alunos.....	194
Figura 3:	Organização da sala de aula com turma numerosa.....	195
Figura 4:	Infográfico – procedimentos do <i>briefing</i> associado à aula expositiva dialogada.....	197
Figura 5:	Infográfico – procedimentos do <i>briefing</i> associado à visita técnica.....	203
Figura 6:	Infográfico – procedimentos do <i>briefing</i> associado ao ensino com pesquisa.....	209
Figura 7:	Organização da sala de aula com a Mesa de Avaliação.....	212
Figura 8:	Infográfico – procedimentos do <i>briefing</i> associado ao Seminário.....	215

LISTA DE SIGLAS E ABREVIACÕES

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEP/UFU -	Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia
CIESPAL-	Centro Internacional de Estudos Superiores para a América Latina
DCN -	Diretrizes Curriculares Nacionais
DCNPP-	Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Publicidade e Propaganda
DPGM-	Departamento de Propaganda da General Motors
DU-	Docência Universitária
ECC -	Escola de Comunicações Culturais
ESPM -	Escola Superior de Propaganda e <i>Marketing</i>
ESPSP-	Escola Superior de Propaganda de São Paulo
GM-	General Motors
IES -	Instituição de Ensino Superior
IVC -	Instituto Verificador de Circulação
INEP -	Instituto de Educação e Pesquisa “Anísio Teixeira”
MASP -	Museu de Arte de São Paulo
MEC -	Ministério da Educação
PP -	Publicidade e Propaganda
PPC -	Projeto Pedagógico do Curso
PPGED/UFU-	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia
PPP -	Projeto Político Pedagógico
TCLE -	Termo de consentimento livre e esclarecido
TICs -	Tecnologias de Comunicação e Informação
UFU -	Universidade Federal de Uberlândia
UNESCO-	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
USP-	Universidade de São Paulo

LISTA DE ANEXOS

- Anexo A** - Parecer do comitê de ética
- Anexo B** - Termo de responsabilidade estatística

LISTA DE APÊNDICES

Apêndice A - Instrumento de pesquisa

Apêndice B - Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE

RESUMO

PEDRINI, I. A. D. Docência Universitária: Ideações sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia – UFU, 2018, 253 f.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá.

O estudo da Docência Universitária (DU) nos cursos de Publicidade e Propaganda (PP) torna-se necessário num contexto em que as tecnologias e as dinâmicas econômicas transformam os fluxos de produção e recepção no sistema publicitário e de consumo, colocando a profissão em estado de mudanças. Estudar a prática docente do professor publicitário é participar de um esforço que contribui para a melhoria da atividade. Esta investigação, alocada na Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas, apresenta como hipótese para esta tese que *os professores-publicitários efetivam a sua prática em sala de aula por meio de sua experiência no mercado de trabalho, sem, no entanto, se preocupar com uma formação pedagógica*. A partir do percurso histórico do ensino da publicidade no país, tem-se a existência do paradigma da aprendizagem pela prática, influenciando ainda hoje os cursos de PP. Surge então, os problemas que embasam esta pesquisa: : 1º) Qual o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda, atribuem às categorias de estudo: saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação? 2º) Quais as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica? Dessa forma, os objetivos centrais são: “estudar e analisar o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda atribuem às categorias: saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação; visando compreender e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica.” Como aporte metodológico, dentro das abordagens quantitativas e qualitativas, aplicou-se um instrumento de pesquisa dividido em três partes: I- Identificação dos sujeitos; II – Categorias de análise: Saberes Docentes, Ensino e Aprendizagem, Avaliação; III – composta por três questões abertas, as quais pertencem ao último item de cada categoria: a) Para você, quais fatores são capazes de melhorar ainda mais a sua prática docente?; b) Como você facilita o ensino e a aprendizagem de seus alunos; c) Para você, o aluno aprendeu quando? O resultado mostrou que os professores-publicitários idealizam a sua prática pedagógica a partir das técnicas do mercado de trabalho, buscando um equilíbrio com os conhecimentos pedagógicos. A partir da constatação de que o *briefing* é o mediador entre as práticas profissionais e a sala de aula, sugeriram-se cinco técnicas didático-pedagógicas em que a ferramenta publicitária está associada à aula expositiva, aula expositiva dialogada, visita técnica, ensino com pesquisa e seminário, com intuito de contribuir para a melhoria da prática docente do professor- publicitário.

Palavras-chave:

1. Docência Universitária
2. Professor Publicitário
3. Prática Pedagógica

ABSTRACT

PEDRINI, I. A. D. University Teaching: Ideas about the teaching practice of professors engaged in Advertising courses. Thesis (Doctorate in Education) - Faculty of Education. Universidade Federal de Uberlândia - UFU, 2018, 253 sheets.

Advisor: Teacher Doctor Silvana Malusá

The study of University Teaching (UT) in the Advertising courses becomes necessary in a context in which technologies and economic dynamics transform the production and reception flows into the advertising and consumption system, putting the profession in state of changes. Studying the teaching profession of the advertising teacher is to participate in an effort that contributes to the improvement of the activity. This research, located in the Research Line of Educational Knowledge and Practices, presents as hypothesis, for this thesis, that advertising teachers practice their classroom practice through their experience in the labor market, without, however, worrying with an educational training. From the historical course of the teaching of advertising in the country, there is the existence of the paradigm of learning by practice, influencing still today the courses of Advertising. The problems that support this research is: 1º) What degree of importance do the university professors in Advertising course attribute to the categories of study: teaching knowledge, teaching and learning and evaluation? 2º) What ideas these teachers have about their pedagogical practice? The central objectives for this research are: "to study and analyze the degree of importance that the university professors in the course of Advertising attribute the categories: teaching knowledge, teaching and learning and evaluation; aiming to understand and describe the ideas that these teachers have about their pedagogical practice." As a methodological contribution, within the quantitative and qualitative approaches, a research instrument was applied in three parts: I- Identification of the subjects; II - Categories of analysis: Teaching Knowledge, Teaching and Learning, Evaluation; III - consisting of three open questions, which belong to the last item of each category. They are: a) For you, what factors are able to improve your teaching practice even more ?; b) How do you facilitate the process of teaching and learning for your students?; c) For you, did the student learn when? The result showed that advertising teachers idealize their pedagogical practice from the techniques of the labor market, seeking a balance with pedagogical knowledge. Based on the finding that the briefing is the mediator between the professional practices and the classroom, five didactic-pedagogical techniques were suggested in which the advertising tool is associated with the expository class, expository dialogues, technical visits, teaching with research and seminar, in order to contribute to the improvement of teaching practice of the advertising teacher.

Keywords:

1. University Teaching 2. Advertising Professor 3. Pedagogical Practice

1. INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Docência Universitária – DU atenta-se para a formação docente, apontando reflexões sobre as práticas desenvolvidas em sala de aula e para além dela com estudos que englobam as relações do ensino com a pesquisa e extensão. Também é de conhecimento geral que as práticas docentes do ensino de criação publicitária se mostram como um desafio inesgotável por se tratar de uma problemática complexa, uma vez que o setor publicitário brasileiro está em plena transformação e, portanto, sempre repensando ou reinventando teorias e práticas para atender às novas demandas e hábitos de consumo. E ainda porque nos cursos de publicidade e propaganda, publicitários tornam-se professores.

Do entrecruzamento de tais reflexões teóricas, percebe-se a necessidade de discutir o papel do professor-publicitário como parte do processo em mudanças nesse setor – uma vez que ele contribui para a produção crítica e reflexiva sobre os caminhos que a atividade publicitária deve trilhar – e pesquisar a hipótese deste trabalho: “Os professores-publicitários efetivam a sua prática em sala de aula por meio de sua experiência no mercado de trabalho, sem, no entanto, se preocuparem em ter uma formação pedagógica”.

A partir desse pressuposto, observa-se a necessidade de analisar as ideias que os professores-publicitários têm sobre a sua prática pedagógica. Dentro desse campo de estudo da DU, foca-se nos saberes docentes, pois são a base epistemológica do trabalho docente (TARDIF, 2010, 2000), no processo de ensino e aprendizagem que trata da relação professor-aluno (MASETTO, 2013; CUNHA; 2012; PIMENTA 2012) e na avaliação como processo de mensuração do trabalho docente (GIL, 2015; GARCIA; 2009).

Diante disso, os problemas desta investigação são: 1º) Qual o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda, atribuem às categorias de estudo: saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação? 2º) Quais as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica? Assim, tem-se como objetivos gerais: estudar e analisar o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda atribuem às categorias: saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação; e compreender e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica.

Esta pesquisa está atrelada ao *Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Desenvolvimento Profissional e Docência Universitária – Saberes e Práticas educativas*¹, vinculado à linha de

¹ O Grupo de Pesquisa, coordenado pela Profa. Dra. Silvana Malusá, tem como eixo central as questões vinculadas aos conhecimentos produzidos e veiculados na Universidade; as práticas, ou fazeres, que nela se

pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – PPGED/UFU.

Esta investigação está estruturada em seções teóricas. Inicialmente, apresenta-se a “Publicidade e Propaganda: Pensando a docência universitária”, cujos objetivos específicos são: estudar como surgiram os primeiros publicitários no Brasil em frente ao paradigma de aprendizagem pela prática; verificar como surgiu o primeiro curso de Publicidade e Propaganda – PP, por meio de seus documentos oficiais, e, nesse contexto, analisar a existência ou não de uma formação pedagógica.

Na sequência, trata-se da “Docência Universitária e a prática pedagógica: Saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação no ensino superior”, com os objetivos de conceituar os saberes docentes e as principais abordagens pedagógicas desenvolvidas para a atividade de ensino e aprendizagem, articulando conceitos de processos avaliativos relacionados com a prática do professor de PP.

No que se refere à metodologia, tem-se o “Percurso Metodológico”, que visa associar os capítulos teóricos à pesquisa de campo realizada. Com uma abordagem quantitativa e qualitativa, a pesquisa estruturou-se com assertivas que deviam ser valoradas por meio de uma Escala Likert com cinco pontos e três questões abertas que foram analisadas a partir da análise de conteúdo. O instrumento de pesquisa foi apresentado e apreciado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia – CEP/UFU e foi aprovado, obtendo o CAAE: 53488915.8.0000.5152, sob o parecer número 1.559.982.

E, para registrar os dados coletados, “Resultados e discussão”, foram analisadas as respostas de 86 sujeitos, professores-publicitários com formação inicial em Publicidade e Propaganda ou polivalente, de em 22 Universidades Públicas da esfera Federal e Estadual, que possuem os cursos de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda ou Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Os critérios para que a pesquisa fosse realizada com as universidades públicas foram: a existência de um processo seletivo ou concurso público para o ingresso dos docentes; o desejo de que tenham título de mestre ou doutor; a dedicação dos professores para atividades de ensino, pesquisa e extensão.

materializam. O Grupo se apresenta enquanto um espaço de investigação científica, vinculado ao desenvolvimento de estudos e pesquisas que visem à produção de novos conhecimentos e à análise das diversas dimensões dos processos de ensino-aprendizagem no âmbito da realidade universitária. Visa à consecução dos objetivos mais amplos do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU.

Como possíveis contribuições à temática discutida, são apresentadas as “Sugestões para uma prática pedagógica em frente aos pressupostos advindos dos resultados: (re)pensando o uso do *briefing* em aula”, com o intuito de registrar as possíveis técnicas de ensino, pensadas e adequadas à realidade neste trabalho, que possam vir auxiliar a prática do professor-publicitário. Preocupou-se que, em a cada uma das sugestões, fosse apresentada a seguinte estrutura: i) conceito, que articula a relação do *briefing* com a metodologia proposta; ii) desenvolvimento, que trata de uma explicação detalhada de como utilizar a técnica sugerida em sala de aula; iii) técnica de apoio, que associa outras práticas didático-pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da técnica; e iv) avaliação, na qual são mostrados os elementos que podem ser utilizados para avaliar a aplicação e desenvolvimento da técnica.

2 PUBLICIDADE E PROPAGANDA: Pensando a docência universitária

Esta seção estuda como surgiram os primeiros publicitários no Brasil, diante do paradigma de aprendizagem pela prática, verificando como surgiu o primeiro curso de Publicidade e Propaganda – PP, por meio de seus documentos oficiais, e, nesse contexto, analisa a existência ou não de uma formação pedagógica para o professor publicitário.

2.1 Publicidade e Propaganda: o paradigma da aprendizagem pela prática – caminhos para a docência (?)

Como os primeiros publicitários do Brasil se habilitaram no ofício da profissão? Por mais retórico que possa parecer, por tratar-se do estudo da DU, esse deve ser o primeiro questionamento. A questão tem preocupado especialistas porque há apenas indícios para uma resposta na pouca bibliografia que se ocupa com o resgate histórico da profissão. São vestígios que não descrevem a ação efetiva da figura docente, mas mostram a dinâmica de um processo para se aprender a trabalhar com as técnicas da PP.

Registros indicam que os primeiros anúncios com fins comerciais foram publicados em jornais da Inglaterra, em 1650. Naquela época, havia cerca de seis anúncios, em média, em jornais diários de Londres. Cem anos depois, em 1750, era comum encontrar mais de 50 anúncios por edição (GUIA DA CARREIRA, 2018). Nos Estados Unidos, o primeiro anúncio de jornal foi publicado em 1704. Era um anúncio imobiliário. Já no Brasil, a Publicidade começou um pouco mais tarde. As primeiras propagandas apareceram nos jornais depois da segunda metade do século XIX, quando o País já era independente de Portugal. A atividade publicitária formal se desenvolveu com a consolidação da mídia impressa, inicialmente com os jornais; seguida pelas revistas e produtos gráficos como panfletos e cartazes.

No final do século XIX, atuava o agenciador de propaganda, um profissional que visitava as empresas com intuito de vender anúncios para o jornal impresso. Entre suas funções, havia a preocupação com a estética do anúncio e o tipo de público a que ele seria destinado. Como lembra Ramos (1990), ainda que o agenciador estivesse presente junto aos jornais interessados em comercializar espaços publicitários, também havia um suporte para produção dos anúncios, como o trabalho de jornalistas, poetas e caricaturistas.

A participação de tantos profissionais para a elaboração de um anúncio já evidenciava a necessidade de uma organização que fosse capaz de reunir vários ramos artísticos e técnicos.

Isso aconteceu pouco tempo depois, em 1914, com a criação da agência Eclética¹. Fundada pelos jornalistas Jocelyn Bennaton e João Castaldi, foi a primeira agência de publicidade conhecida no Brasil.

Sua criação marca de forma definitiva a entrada do agenciador de publicidade na esfera de produção e introduz novos procedimentos na elaboração de anúncios, ainda que a base de cópia de um modelo mais desenvolvido – o norte americano – e com algumas adaptações à realidade da época (PINHO, 1998, 157).

A aplicação do modelo estadunidense de propaganda – existente desde 1841 com a abertura da primeira agência nos Estados Unidos – revelou-se uma preocupação em trazer novas técnicas que eram experimentadas e adaptadas à realidade brasileira da época. Nesse sentido, ao analisar a prática publicitária na década de 1910, Martensen (1990) classificou dois caminhos para se aprender a profissão: o primeiro era ser autodidata e o segundo era por meio do exemplo.

O autodidatismo nasceu da experiência dos primeiros publicitários brasileiros que tinham de resolver os problemas de comunicação entre anunciantes e consumidores sem ter nenhuma noção sobre as teorias e técnicas publicitárias. Um exemplo dessa prática é o publicitário Júlio Cosi (1976). Ela tinha uma formação em desenho quando, no início dos anos de 1910, já trabalhando em uma agência de publicidade, começou a aprender a profissão de propagandista. Cosi analisava os anúncios de revistas importadas dos Estados Unidos e, por meio de comparação, identificava as diferenças entre o material estrangeiro e o feito no Brasil. A partir dessa avaliação, selecionava o que poderia ser utilizado em seu cotidiano de trabalho.

O modelo estadunidense era sinônimo de modernização, principalmente na área publicitária. Já no início do século XX, os Estados Unidos tinha desenvolvido técnicas de criação de anúncios e estudos sobre a psicologia dos consumidores, além de ensinar a atividade através de cursos por correspondência. “A verdade é que os cursos por correspondência e seus diversos conteúdos surgiram com frequência naquela época [1896-1903]. E muitos praticantes da publicidade complementavam o seu rendimento vendendo

¹ A agência Eclética foi fundada na cidade de São Paulo. João Castaldi e Jocelyn Benaton foram os profissionais e agenciadores de anúncios dos jornais impressos da época – especialmente do jornal O Estado de S. Paulo. Eles fundaram a primeira agência de publicidade do Brasil. A origem jurídica é a empresa Castaldi & Benaton e o seu nome funcional passou ser “A Eclética”, que desde maio de 1914 passou a operar profissionalmente com o campo da publicidade. A partir dela, comerciantes, leiloeiros e empresas cinematográficas descobriram o poder da publicidade. Cf. COMUNICAÇÃO CAFÉ. **Eclética...primeira empresa de publicidade**. 2018. Disponível em: <<http://comunicacaocafe.blogspot.com.br/2008/10/em-1914-foi-fundada-primeira-agencia-de.html>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

aulas a quem pudesse pagar”² (ROSS; RICHARD, 2008, p. 11). Por conta disso, há uma tradição simbólica de que o modelo estadunidense seja o marco da profissionalização publicitária no Brasil. Essa mesma constatação está presente na análise de Carvajal (2013) sobre a profissionalização publicitária na Costa Rica.

O outro caminho é apontado por Martensen (1990): aprender as técnicas publicitárias por meio do exemplo, o que aconteceu com a instalação do Departamento de Propaganda da General Motors – DPGM no Brasil em 1926. O DPGM chegou a ter 27 profissionais brasileiros atuando em seu quadro de colaboradores e foi aberto com a finalidade de expandir as vendas e cuidar da divulgação da marca da empresa automobilística.

Devido ao DPGM, as técnicas estadunidenses de propaganda foram efetivamente incorporadas à prática publicitária brasileira. Para Durand (2006, p.436), o departamento “era uma nova escola de pensamento publicitário”. Ainda que a finalidade fosse a divulgação dos produtos da General Motors, paralelamente o departamento ensinava, aos seus colaboradores, as técnicas publicitárias que foram desenvolvidas nos Estados Unidos. O responsável pelo departamento e pelo ensino era Mr. Grout, o gerente americano. “Mr. Grout ensinou ao pessoal os princípios da publicidade moderna e lhe estimulou o gosto e o interesse pela nova especialidade” (REIS, 1990, p.307).

Também foram recebidos pelo DPGM materiais gráficos desenvolvidos pela matriz em Nova York, catálogos, manuais, revistas e livros técnicos (REIS, 1990). As técnicas aprendidas no DPGM versaram sobre pesquisas de mercado, construção de *slogans* e leiautes. Martensen (1990) sinaliza que os nomes das técnicas deram os primeiros contornos para o que no futuro fossem os jargões da profissão, tais como as expressões *layout*, *slogan*, *Market research*³, por exemplo.

Percebe-se que havia um esforço pelos publicitários brasileiros em compreender a técnica americana. Estudava-se os casos e, munidos desses exemplos, as técnicas eram adaptadas e aplicadas aos problemas de comunicação apresentados ou identificados pelo DPGM. Essa dinâmica mostra a inclinação prática por meio da qual se aprendia a atividade

² “The truth is that correspondence courses on all variety of topics were popping up with great frequency at that time. And many advertising practitioners sought to supplement their income by selling lessons to anyone who would pay”. Cf. ROSS, B.; RICHARDS; J. I. **A century of advertising education**. American Academy of Advertising, 2008, p.11, ISBN: 978-0-931030-36-9, tradução nossa.

³ Rafael Sampaio define *layout* como “diagramação”. Já *slogan* é a “frase-tema de uma campanha ou marca, que procura resumir e definir o seu posicionamento”. Quanto ao termo *Market research*, diz respeito à pesquisa de mercado. Trata-se de um tipo de “pesquisa que coleta informações sobre as motivações de consumo, necessidades e desejos de consumidores, bem como de concorrentes de determinado produto ou serviço”. Cf. SAMPAIO, R. **Propaganda de A a Z**. Como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso. 6ª ed. Rio de Janeiro: Campus, 1997. p. 269-272. ISBN: 85-7001-986-6.

publicitária. “Decerto o departamento de propaganda da General Motors desempenhou um papel importante. E ele não terá sido menor àquela altura, no que se refere ao lado de ensino, de escola, numa direção muito clara” (RAMOS, 1985, p. 35).

O departamento treinou o chamado núcleo inicial, isto é, os primeiros publicitários que tiveram contato com as técnicas estadunidenses de publicidade. “O departamento implementou o treinamento inicial de um grupo de profissionais brasileiros de publicidade, formando o que o anunciante brasileiro chamou de ‘núcleo inicial’ dos escritórios locais das agências dos Estados Unidos [...]”⁴ (MCDONOUGH; EGOLF, 2002, p. 206).

Em 1929, o DPGM foi extinto. A GM e a agência Thompson⁵ chegaram a um acordo no qual a agência ficou responsável em desenvolver a publicidade em todos os países que a indústria automobilística estivesse com uma linha de montagem de veículos, este é o principal motivo para o fechamento do departamento (WOODARD, 2002).

A agência Thompson já tinha uma experiência bem-sucedida com a abertura de uma sucursal em Londres desde 1899. Com a perspectiva de que a publicidade fosse uma atividade científica, a Thompson projetou o desenvolvimento de uma Universidade da Publicidade. Idealizado pelo presidente da agência na época, Stanley Resor – primeiro a gerenciar a empresa com formação universitária – junto com o psicólogo J. B. Watson, um dos fundadores da psicologia comportamental.

Ainda na década de 1920, o *slogan* da Thompson nos Estados Unidos era “Encontrando soluções científicas para problemas de *marketing*”⁶, o que ilustra o tipo de enfoque que foi dado no projeto da Universidade da Publicidade. “[...] Watson procurou definir uma abordagem sistemática para explicar e afetar a motivação dos consumidores, oferecendo aos anunciantes e publicitários evidências concretas de viabilidade da campanha”⁷ (BARTHOLOMEW, 2013, p.12). Essa peculiaridade científica mostra que a concepção da

⁴ “The department was instrumental in the early training of a group of Brazilian advertising man called the ‘initial nucleus’ of the local offices of U.S. agencies (...)”. Cf. MCDONOUGH, J; EGOLF, K. **The advertising age**: Encyclopedia of advertising. Routledge, 2002, p. 206, ISBN: 1-57958-172-2, tradução nossa.

⁵ A Agência Thompson foi fundada em Nova York, em 1864, por James Walter Thompson ao adquirir um pequeno negócio do capitão da marinha William James Carlton. No Brasil, a agência aportou há 85 anos por força, principalmente, de seu principal cliente, a General Motors, e logo se tornou uma das principais do país.

⁶ “Finding scientific solutions to marketing problems” Cf.. BUCKLEY, K. W. **Mechanical man**: John Broadus Watson and the beginnings of behaviorismo. New York: The Guilford Press, 1989, p. 211, ISBN: 0-89862-744-3, tradução nossa.

⁷ “[...] Watson sought to define a systematic approach to explaining and affecting consumer motivation in order to provide advertising clients with concrete evidence of campaign viability”. Cf. BARTHOLOMEW, A.

Behaviorism’s impact on advertising: then and now. (These) University of Nebraska. Journalism and Mass Communication, Lincoln, 2013, p.12. S/ISSN. Disponível em:

<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=journalismdiss>. Acesso em 17 de janeiro de 2017.

Universidade não era baseada no ensino da profissão, mas sim nas pesquisas sobre o comportamento do consumidor, pois o interesse era inserir nas atividades da agência pesquisadores e psicólogos para entenderem os hábitos de consumo ou os mecanismos psicológicos que poderiam aumentar a eficácia das campanhas publicitárias (TUNGATE, 2013).

Ainda de acordo com Bartholomew (2013), observar a concepção que sustentava a ideia da Universidade da Publicidade revela o tipo de técnicas que foram trazidas para o cenário brasileiro. Há destaque para os estudos de comportamento do consumidor e o uso de ilustrações e fotografias para os anúncios com o objetivo de se criar a imagem da marca, o que vai revolucionar o trabalho criativo da agência.

Com o encerramento do DPGM, há uma divisão do núcleo inicial. Alguns profissionais foram incorporados pela J. W. Thompson, outros abriram a sua própria agência de publicidade. No entanto, os profissionais brasileiros que foram empregados pela Thompson não eram suficientes para preencher todo o quadro de trabalho, o que se tornou um problema. O Brasil carecia de profissionais capacitados e não havia nenhum curso que oferecia uma formação específica. A solução foi o desenvolvimento, pela própria J.W. Thompson, de um Programa de *Trainees*.

O Programa de *Trainees* “nada mais era senão autênticos alunos de propaganda fazendo um curso prático completo através de estágios bem programados em todos os departamentos da empresa” (MARTENSEN, 1990, p. 33), e seguia o mesmo modelo adotado pela Thompson nos Estados Unidos.

De acordo com Buckley (1989), o programa de treinamento era dirigido a todos os funcionários do sexo masculino, independente da experiência. Os aprendizes trabalhavam por um período em cada um dos departamentos da agência, aprendendo o processo de produção de cada uma dessas divisões antes de assumirem a função para a qual haviam sido contratados.

Um exemplo de como era realizado o processo de seleção dos participantes do programa encontra-se no relato do publicitário Renato Castelo Branco (1981, p.156). “Um dia deparei com um anúncio classificado procurando um redator. Os candidatos deveriam escrever enviando trabalhos de sua autoria, como base para uma seleção preliminar. Não tive dúvida: reuni alguns poemas inéditos e enviei para o endereço indicado”.

O anúncio de emprego publicado em classificado de jornal impresso tinha a mensagem clara às pessoas que tivessem aptidão artística, seja na escrita ou no desenho. O envio de originais funcionava como uma seleção prévia. Esse fato evidencia que um dos processos de

ingresso nos Programas de *Trainees* se dava pelo departamento de criação da agência, isto é, uma divisão de trabalho que cuida da construção artística do anúncio publicitário, tanto textual quanto imagética.

Outro processo, descrito por Sarmiento (1990), mostra que a experiência em empresas da época também era um modo de ingressar no sistema de treinamento. Depois de trabalhar na criação de demanda das Empresas Elétricas Brasileiras e atuado na própria agência por dois anos, o publicitário escreve uma carta à empresa e oferece os seus serviços, tendo como argumento principal o desejo de aprender mais.

As agências estrangeiras trouxeram profissionalismo nessa fase. Esperava-se que pelo menos o gerente, com experiência no mercado americano e geralmente “capaz” em um ou mais ramos ou produtos, trouxesse boa contribuição, quer no *marketing*, na criação, no planejamento. Isto aconteceu. (SARMENTO, 1990, p.21).

Nota-se que os formadores da profissão, no início dos anos de 1930, eram os gerentes americanos. Mesmo os profissionais atuantes no mercado nacional, como o caso dos publicitários, conservavam a perspectiva que se aprendia propaganda atuando na esfera de uma agência de publicidade estadunidense.

Evidentemente, não fora somente a J. W. Thompson, como empresa estrangeira, a ingressar no Brasil. Pouco tempo depois, chegariam as agências N. W. Ayer⁸ e McCann-Erickson⁹. É o momento em que o mercado publicitário passa a se desenvolver também com abertura e proliferação de agências nacionais.

A agência N. W. Ayer também tinha o seu Programa de *Trainees* e era apelidada de “Navio Escola”. Afinal, contava com direção de um oficial estrangeiro. O Major Ingriff Diez Carson, canadense e ex-oficial do exército inglês, era o gerente responsável da agência e tinha como objetivo abrir a filial da Ayer no Brasil e promover a Ford e, ainda, conseguir representar a propaganda do café brasileiro nos Estados Unidos (REIS, 1990). O nome “Navio Escola” se dava pelo controle do Major Carson na rotina da agência. Origenes Lessa (1990) lembra que para ser recebido pelo Major e, posteriormente, contratado pela agência, teve de cortar a barba que ostentava como recordação de sua participação como soldado na Revolução de 1932.

⁸ A Agência N. W. Ayer & Son foi fundada em 1865 e foi a primeira agência a oferecer todos os serviços de publicidade, desde a criação, e assumir responsabilidade pelo conteúdo das propagandas.

⁹ Fundada em 1902 em Nova York.

O aprendizado na Ayer ia da leitura e análise do material vindo dos Estados Unidos – tais como anúncios e material técnico – à aplicação das técnicas identificadas aos problemas que eram apresentados no cotidiano da agência.

A lição que os mestres de fora traziam [...] a leitura de revistas e livros, a procura inquieta e ansiosa dos métodos aplicados no estrangeiro, a sua adaptação inteligente ao nosso meio e, sobretudo, o dia-a-dia dos problemas, das experiências, dos fracassos e vitórias, num esforço contínuo de superação, formaram esses precursores, que muito cedo colocaram a propaganda brasileira num nível profissional que nada ficava a dever ao de outros grandes países (LESSA, 1990, p. 310).

Em pouco tempo, todas as grandes agências adotariam o sistema de treinamento. Para Martensen (1990), com o crescimento do mercado publicitário nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, houve uma maior predisposição das agências publicitárias em “ensinar a profissão”. No entanto, tal prática não resistiria ao início dos anos de 1940, quando se extinguiu o treinamento e formação de novos publicitários pelas agências e fomentaram-se os esforços na contratação de profissionais com experiência (MARTENSEN, 1990).

Essa mudança relega a responsabilidade pela formação de novos profissionais para a Associação Brasileira de Propaganda e a Associação Paulista de Propaganda que ofereciam cursos de curta duração, porém, como aponta Abreu e Paula (2007), ainda com forte enfoque na técnica publicitária estadunidense.

Era comum o envio de profissionais brasileiros para participarem de cursos de formação em agências dos Estados Unidos. Segundo Dias e Corrêa (2014), ao voltar do período de formação, os profissionais eram convidados a ministrar cursos de curta duração nas associações de classe.

Já no final da década de 1940, havia a oferta de disciplinas correlatas com a publicidade em alguns cursos superiores. “No curso de Comércio da Escola Amaro Cavalcanti¹⁰, no Rio de Janeiro, foi criada uma cadeira de publicidade psicológica, com

¹⁰ Um diploma como do Curso de Comércio da Escola Amaro Cavalcanti: “garantia exclusividade ou preferência em inúmeras funções, especialmente no serviço público, tais como: fiscais de bancos, fiscais de companhias de seguros, guarda-livros, peritos judiciais, empregados na Fazenda, agente consular, funcionário do Banco do Brasil e do Ministério das Relações Exteriores, atuários de companhias de seguros, setores de contabilidade, contadorias, intendências e tesourarias de repartições federais, estaduais e municipais e empresas concessionárias de serviços públicos, adidos comerciais e cônsules, corretores, despachantes, leiloeiros e agentes do comércio, cargos técnicos de atuária em montepio e previdência da União, Estados e municípios, datilógrafos e funcionários em geral de repartições públicas, além de exame de todo tipo de documentação exigida pelo Código Comercial (bem como balanços, exames de falência e concordatas) relacionado à justiça”. Cf. SAES, F. A. M.; CYTRYNOWICZ, R. O ensino de economia e as origens da profissão de economista no Brasil. **LOCUS: Revista de história**. v. 6, n.1. Juiz de Fora, 2000. p. 44-45. ISSN: 1413-3024.

conteúdos sobre psicologia dos letreiros, dos cartazes, do anúncio luminoso e do rádio anúncio” (ABREU; PAULA, 2007, p.13).

Entretanto, desde 1931 já havia, pontualmente, conteúdos sobre a Publicidade e Propaganda nos cursos técnicos na área comercial. O Decreto nº 20.158, de 30 de junho (BRASIL, 1931), que organizava o ensino comercial, atribuía uma disciplina chamada “Técnica Comercial e Processos de Propaganda” aos cursos técnicos de Administrador-vendedor; Guarda-livros; Atuário e Perito-Contador. Somente no curso de Administrador-vendedor, a disciplina sobre os processos de propaganda é a que elencava conteúdos sobre a psicologia do consumidor e o desenvolvimento de raciocínio criativo para construção de anúncios.

Técnica comercial e processos de propaganda: a) preceitos da arte de vender, tendo como base a psicologia aplicada às operações comerciais. Procurar-se-á apurar e desenvolver as normas de cortesia e boas maneiras do aluno e desperta-lhe os dotes de sagacidade, prudência e tino mercantil. Noções prática sobre a origem e finalidade do comércio; agentes, operações e documentos comerciais; b) métodos de propaganda; preceitos que devem ser observados na sua aplicação e vantagens que proporciona às organizações comerciais e industriais. Exercícios frequentes de redação de anúncios estimulados os dotes de imaginação (BRASIL, 1931, online).

Essas são as primeiras trilhas que levariam ao curso superior em PP. O caminho se construiria com a realização do Primeiro Salão Nacional de Propaganda, em dezembro de 1950, promovido pelo Museu de Arte de São Paulo – Masp. “A ideia da *Escola* surgiu com o sucesso de uma exposição de propaganda da época [...]. Pietro Maria Bardi, diretor do museu [Masp], ao final desse Salão, percebeu a tríplice ligação existente entre publicidade, arte e as massas” (FIGUEIRA NETO; SOUZA, 2010, p. 78).

Com o sucesso do evento, houve um interesse do Masp em incluir uma cadeira de arte publicitária ao curso de arte contemporânea. Para elaborar a disciplina, foi convidado o publicitário Rodolfo Lima Martensen. De acordo com o próprio Martensen (1990, p. 34),

[...] o Brasil não estava necessitando apenas de um curso de arte publicitária e sim de toda uma faculdade capaz de ensinar criação, é claro, mas também e com igual ênfase: planejamento, pesquisa de mercado, técnicas de veiculação (mídia), promoção de vendas, produção de rádio e televisão e todas as matérias de apoio a essas especialidades.

A observação foi acatada e, em 1951, surgiu a “Escola de Propaganda do Museu de Arte Moderna”, o primeiro Curso Superior de PP do Brasil e com ensino inclinado para a

prática. “[...] com uma orientação mais visando ao lado prático, ela seguiu desde o começo a velha teoria do quem ensina é quem faz” (RAMOS, 1985, p. 67).

Percorrer os caminhos que profissionalizaram a atividade no Brasil e que, simultaneamente, levaram à criação do primeiro curso superior de PP como resposta à pergunta inicial deste estudo: “quem ensinou o ofício da publicidade no país?” revela a existência de um paradigma que, provavelmente, ainda influencia a profissão docente do professor-publicitário. Trata-se da presença excessiva da prática como modo de aprender.

O primeiro indício do paradigma do aprendizado pela prática está na constatação de Martensen (1990, p.31) sobre como se aprendia a atividade publicitária no Brasil. “Na pré-história publicitária do Brasil não se ensinava propaganda. Aprendia-se”. O período englobado pelo autor refere-se ao final do século XIX e a década inicial do século XX, quando os agenciadores de propaganda e os primeiros produtores dos anúncios para jornais e revistas aprendiam pela experiência diária. Havia uma preocupação em vender os anúncios para um público e de produzi-los esteticamente dentro dos recursos gráficos da época.

Com a abertura da Eclética, o desenvolvimento artístico do anúncio chega a um novo patamar. Na produção, havia uma equipe de artistas gráficos, desenhistas e escritores para a execução dos trabalhos, que buscaram inspiração em modelos de comerciais em revistas estadunidenses, os quais eram adaptados à realidade brasileira. A apropriação das técnicas a partir da análise das revistas e adequação à realidade brasileira eram, segundo Martensen (1990), os que aprendiam pelo exemplo.

Do mesmo modo, com a chegada do DPGM, aprendia-se observando as técnicas publicitárias aplicadas pelos próprios estadunidenses à realidade brasileira. No entanto, os esforços não eram mais dirigidos apenas à criação do anúncio, pois já se preocupava com o planejamento de estratégias promocionais, realização de pesquisas de *marketing* e a criação de eventos.

Talvez o mais importante a salientar sejam as iniciativas paralelas. Como o *house organ* General Motors Brasileira, que saiu a partir de 1926, com Orígenes Lessa de redator. Como dois salões de automóveis, para apresentação de novos modelos, levados a efeito antes de [19]30 e onde havia plataformas giratórias, luzes cambiantes, filmes, concursos e outras novidades. [...] E uma outra seção [do departamento da GM] de mala-direta, com fichários e todo um equipamento que era bem sofisticado (RAMOS, 1985, p.35).

O paradigma da aprendizagem pela prática culmina com a instalação da agência J. W. Thompson, que investia intensamente no desenvolvimento de técnicas sobre a psicologia do

consumidor e no treinamento dos publicitários brasileiros. Antes de cada profissional ocupar o cargo pelo qual fora contratado, ele trabalha por um período em cada departamento da agência para obter um conhecimento geral sobre o processo de produção dela. Esse modelo foi empregado pelas grandes agências que vieram depois da J. W Thompson.

Até a década de [1950] as agências continuaram sendo a principal referência de formação publicitária. Todas elas, multinacionais ou nacionais, investiram muito, em tempo e dinheiro, para dar aos seus profissionais a formação que o mercado, em constante evolução, demandava. [...] o trabalho de seleção, informação, treinamento e lapidação dos profissionais era tarefa das agências (FIGUEIRA NETO; SOUZA, 2010, p. 77).

Quando houve uma percepção de que as agências não são instituições de ensino, o programa de treinamento foi colocado em segundo plano. De acordo com Martensen (1990, p.33): “Alguns empresários do ramo [da PP] não se conformaram em transformar seus negócios em casas de ensino e passaram a oferecer salários tentadores a elementos já treinados pela concorrência”. Como solução para esse problema é criado o embrião do primeiro curso superior de publicidade e propaganda do Brasil, onde “o esforço isolado das agências para localizar, recrutar e desenvolver talentos poderia agora ser aglutinado numa só entidade”, a Escola de Propaganda do Museu de Arte Moderna (MARTENSEN, 1990, p. 34).

O paradigma do aprendizado pela prática nasceu concomitantemente à atividade publicitária no Brasil. Aprendia-se pelo autodidatismo ou pelo exemplo (MARTENSEN, 1990), isto é, ou pela resolução de problemas que se apresentavam na rotina de trabalho ou pelo treinamento realizado no interior das agências publicitárias. Percebe-se que não havia, no início, um esforço em se produzir teoria sobre atividade que vinha dos Estados Unidos, em revistas, materiais técnicos (manuais ou livros) e por meio de profissionais com experiência publicitária no contexto estadunidense. O único modo de ter acesso a esse conhecimento era conseguir ingressar numa agência de publicidade norte-americana.

Diante do paradigma do aprendizado pela prática, busca-se compreender se houve ou não um diálogo com a criação do primeiro curso superior em PP no Brasil, questão que será analisada a seguir.

2.2 Primeiro curso de Publicidade e Propaganda no Brasil: a (in)existência de uma preocupação pedagógica em seus documentos oficiais

O início das aulas do primeiro Curso de Publicidade e Propaganda aconteceu em 1952, no Masp. Por estar alojado sob o museu, onde era comum a oferta de cursos sobre artes, houve a percepção de que o curso ensinaria apenas a arte publicitária. Martensen (1990, p. 34) diz que a proposta do curso era “profissionalizante” [e] que, ao lado do aprimoramento artístico, desse aos alunos uma noção realista das responsabilidades socioeconômicas do publicitário.

A estrutura curricular também galgou o percurso profissionalizante. “Ela surgiu da necessidade (real? prevista?) de formar profissionais” (RAMOS, 1985, p.67). Na altura da década de 1950, os Estados Unidos já tinham uma tradição cinquentenária no ensino de PP (ROSS; RICHARDS, 2008), além da influência técnica e metodológica da prática publicitária no Brasil, que acontecia desde o final da década de 1920. Por isso, foi natural que Martensen visitasse o país norte-americano para buscar bases para construção do currículo. “[...] visitou os cursos da Fédération Française de la Publicité e os da British Advertising Association; ouviu pareceres de dirigentes de agências do Brasil e do Exterior” (MARTENSEN, 1990, p. 34).

Para compor o corpo docente do curso, foram convidados os principais líderes da atividade publicitária na época, todos da cidade de São Paulo. Durante o processo de seleção, foi considerado prioritariamente o conhecimento técnico e a experiência profissional. Embora se tivesse noção da necessidade do conhecimento pedagógico, isso não foi considerado.

Os principais líderes em cada atividade publicitária constituíram-se em professores da Escola. Foram selecionados não pela sua capacidade didática, mas pelo seu conhecimento da matéria. Ensinavam o que *sabiam* fazer. No primeiro corpo docente da Escola de Propaganda figuravam diretores e presidentes das mais importantes agências, anunciantes e veículos de publicidade (MARTENSEN, 1990, p. 34).

A seleção do corpo docente, por seu conhecimento técnico, é uma evidência do paradigma do aprendizado pela prática presente na construção da Escola de Propaganda. Uma vez que ela foi constituída com o objetivo de formar profissionais para atuarem nas agências de publicidade, não havia uma preocupação com um corpo docente que tivesse uma formação pedagógica.

O foco era suprir o mercado com mão de obra especializada. Em nenhum momento, em nenhuma referência bibliográfica, se registra a preocupação de ir além do mercado, ultrapassar o que as agências, anunciantes e veículos consideravam como “boas práticas profissionais” (FIGUEIRA NETO; SOUZA, 2010, p. 79).

O cenário da época era tecnicista. As características dessa concepção¹¹ no curso de PP estavam na idealização de uma formação de um publicitário que pudesse atuar nas agências de publicidade; na exacerbada importância às técnicas da profissão e as que eram, também, utilizadas na rotina de trabalho das agências e a constituição de todo o corpo docente com profissionais que trabalhavam na atividade publicitária. “Tive aulas com pessoas importantíssimas na profissão, mas que exerciam aquele ofício de professores como um trabalho voluntário, depois de um dia duríssimo, enfrentando clientes e situações” (DUALIBI, 2001, p.77)

A atuação profissional especializada e ser bem-sucedido na área publicitária eram os requisitos principais para a contratação do professor, o que era uma prática comum à época. “Os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar a seus alunos a serem tão bons profissionais como eles” (MASETTO, 2012, p.10). No entanto, a ideiação de “quem sabe fazer, sabe ensinar”, atualmente, ainda é vista como um problema.

O mais grave (ainda hoje, em muitas faculdades e universidades brasileiras) diz respeito ao seguinte: não se tem consciência na prática [em sala de aula] de que a aprendizagem dos alunos é objetivo central dos cursos de graduação e que nosso trabalho de docentes deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores (MASETTO, 2012, p.10).

A experiência pedagógica foi valiosa no processo de seleção dos alunos da primeira turma, quando se estabeleceu uma parceria com os professores da Universidade de São Paulo – USP, na elaboração do exame de admissão. “Professores universitários [...], da USP, doaram a sua experiência pedagógica e participaram diretamente nos exames de seleção das primeiras turmas” (MARTENSEN, 1990, p. 34-35). Essa é uma evidência de que havia uma intenção de legitimar o curso como de nível superior e selecionar os alunos que melhor tivessem o perfil desejado para ingressar nele.

¹¹“Na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, enquanto que professores e alunos ocupam uma posição secundária como meros executores de um processo concebido pelos burocratas. O professor é um técnico organizador das condições de transmissão da matéria e dos meios sofisticados de ensino. O aluno recebe, aprende e fixa informações, mas não participa da elaboração da proposta pedagógica. A relação professor-aluno é estritamente técnica, ou seja, visa garantir a eficácia da transmissão dos conhecimentos. A metodologia é desprovida de conteúdo, abstrata, estática e instrumental”. Cf. VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papirus, 1989, p.58. ISBN: 85.308.0069-9.

Com um corpo docente constituído apenas por profissionais de agências, meios de comunicação e profissionais de departamentos de *marketing* e propaganda de empresas anunciantes, o curso confluiu como um ponto de encontro e, ao mesmo tempo, permitiu uma nova ponte para o ingresso na profissão, deixando de ser exclusivamente por meio das agências publicitárias. A constituição da Escola Superior de Propaganda “exorcizava o sentido maçônico da profissão e, pela primeira vez, de forma organizada, colocava em contiguidade espacial, para ouvir a mesma coisa, o anunciante, o homem de agência, veículo e fornecedor [...]” (CHUERI, 1990, p. 272).

Em 1955, o curso deixa o Masp, a pedido da direção do museu, pois havia se tornado grande demais para as instalações. A Escola enfrentou um momento de crise, principalmente para encontrar um novo local para se estabelecer. A ajuda veio do mercado publicitário que incentivou financeiramente e com o trabalho gratuito de profissionais que atuavam como professores no curso.

Graças aos esforços e dedicação desses homens [organizadores e professores do Curso] e ao amplo apoio financeiro dado pelas agências, veículos, anunciantes e fornecedores, a Escola garantiu sua autossuficiência e ampliou ainda mais seu âmbito de ação. Adquiriu então a denominação jurídica de “Escola de Propaganda de São Paulo” (MARTENSEN, 1990, p. 35).

A Escola de Propaganda de São Paulo funcionou no prédio dos Diários Associados¹² até o início dos anos de 1960. “Ali concentravam-se [sic] os melhores profissionais do mercado, dando aulas de graça, tentando ensinar como se fazia publicidade, uma tarefa difícil, desafiadora, criativa e, principalmente, digna” (FIGUEIREDO, 2001, p. 81). A gratuidade das aulas foi uma ação em prol da Escola que tentava se reerguer, porém, o autor aponta que o ensino era uma tarefa difícil. Trata-se de uma evidência da necessidade de formação pedagógica dos professores, porém ela não se materializa como uma preocupação, mas como uma atividade que se realizava depois do expediente de trabalho.

Em 1957, entre 29 e 31 de outubro, foi realizado o Primeiro Congresso Brasileiro de Propaganda, no Rio de Janeiro. Esse congresso foi bastante significativo para área, pois foram constituídas as bases para a regulamentação da profissão, tanto pela construção do Código de Ética, quanto dos processos de trabalho e, principalmente, apontou a necessidade emergencial de cursos preparatórios para a profissão de publicitário.

¹²Os Diários Associados foram fundados por Assis Chateaubriand em 1924. Conhecidos como Condomínio Acionário dos Diários e Emissoras Associados, ou simplesmente D.A., é o terceiro maior conglomerado de mídia do Brasil. A corporação já foi a maior da história da imprensa no Brasil.

Havia oito comissões: a) Comissão de Código de Ética; b) Comissão Jurídica, para tratar da organização das agências de publicidade; c) Comissão de Regulamentação que se preocupava com a profissionalização da atividade publicitária; d) Comissão do Impresso, para padronizar o material gráfico; e) Comissão de Contabilidade que tratava da padronização das normas contábeis das agências; f) Comissão de Controle de Circulação que criaria o Instituto Verificador de Circulação – IVC; g) Comissão de Eficiência que se preocupava com problemas de rotinas de trabalho das agências e; h) Comissão de Técnica de Propaganda que discutia as possibilidades de ampliação do ensino da propaganda. As propostas de discussão em cada uma dessas comissões eram chamadas de tese¹³.

Na Comissão de Técnica e Propaganda, que abordava especificamente o ensino, foram apresentadas dez¹⁴ teses. Ao analisá-las, foram encontrados dois traços importantes do paradigma da aprendizagem pela prática. O primeiro traço diz respeito a um ideal de formação do profissional de publicidade no ensino superior. “[...] se formariam publicitários – redatores, futuros chefes de empresas publicitárias, indivíduos com formação que os capacitasse para promover movimentos de larga envergadura [...]” (BARCELLOS, 1958, p. 518).

Os ideais formativos confluíam para um profissional que deveria estar preparado tecnicamente para lidar com diferentes áreas de conhecimento aplicado e às mudanças que se apresentavam na profissão naquele cenário. Era ideal que o profissional formado soubesse se encaixar nos postos de trabalho oferecidos pelas agências, veículos ou departamentos de *marketing* e, ainda, soubesse resolver os problemas gerenciais e técnicos apresentados durante a rotina de trabalho.

Outro aspecto do ideal de formação foi abordado pelo publicitário Roberto Carlos Grey (1958, p. 515), para quem era comum “fazer parte da equipe de uma agência, [os] intelectuais”. Esse era o motivo principal para o autor defender a necessidade do ensino superior em publicidade, já que deveria formar intelectuais para os postos de trabalho nas

¹³ Conforme o Regimento do 1º Congresso Brasileiro de Propaganda, no Capítulo IV, das Comissões e Subcomissões, no Artigo 15: “As teses e pareceres apresentados ao Congresso serão distribuídos ao estudo de várias Comissões e Subcomissões, para exame, debate e apresentação ao plenário (...)”. Cf. D’ALMEIDA, A. et al. (Organizadores). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo: São Paulo Press, 1958, p. 9.

¹⁴ Segue o título das teses: *Subsídio para o estímulo do ensino da propaganda e relações públicas*, de Roberto Carlos Grey; *Ensino da propaganda e das relações públicas*, de Fernanda Barcellos, e outra tese sob o mesmo título de autoria de Alvarus de Oliveira; *Curso de treinamento e Anteprojeto das bases para a criação da Escola superior de Propaganda oficialmente reconhecida pelo Governo Federal*, ambos de Eliezer Burlá; *O ensino de propaganda*, de Murilo Reis; *Educação do publicitário*, de Lucy Marques; *Ensino de propaganda e técnicas correlatas*, de Fábio Oliveira de Almeida; *Subsídio ao ensino de propaganda no Brasil*, de Gustavo de Sá e Silva, Raimar Richers e Donald Taylor, e *A escola de propaganda de São Paulo* de Rodolfo Lima Martensen, Ítalo Éboli; Geraldo Santos e Saulo Guimarães. Cf. D’ALMEIDA, A. et al. (Organizadores). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo: São Paulo Press, 1958.

agências, pois tinham de articular conhecimentos e informações advindos da psicologia, da sociologia e da economia.

Para Barcellos (1958, p. 519), “a psicologia estaria incluída como matéria importantíssima”, pois “o curso aprimorará as qualidades latentes naqueles que se desejam especializar por sentir na profissão identidades com a sua própria maneira de ser”. A autora defendia que o profissional ideal era aquele que tinha o conhecimento técnico de psicologia aplicada às relações humanas.

Vale lembrar que a agência J. W. Thompson criou uma relação direta com a psicologia aplicada às técnicas publicitárias, contribuindo para o desenvolvimento dos estudos do comportamento do consumidor e, claro, influenciando a prática no trabalho das agências brasileiras. A proposta de Barcellos (1958) refletia justamente a preocupação do aporte da psicologia ser norteador em relação às disciplinas que seriam articuladas nos cursos. Tanto uma formação intelectual quanto as contribuições da psicologia no estudo do comportamento do consumidor apontavam para a necessidade de um publicitário ter capacidade crítica e reflexiva para compreender as diferentes realidades de anunciantes, comportamentos de consumidores e cenários socioeconômicos, porém com o intuito técnico.

O outro traço pontua algumas ideias de como deveria ser composto o corpo docente dos cursos de PP e o método de ensino. Sobre a formação do docente publicitário se dá maior ênfase ao conhecimento técnico e pela atuação profissional em uma agência de publicidade.

Nessas condições é que nos ocorre sugerir que a transmissão dos conhecimentos técnicos de propaganda aos indivíduos interessados seja feita no Brasil por publicitários atuantes cada um em sua especialidade – dividindo os encargos de forma a absorver um mínimo de tempo de cada um dos professores. (MARTENSEN et al, 1958, p. 563).

A preocupação maior era de que o publicitário desempenhasse a função docente em poucos dias da semana, não ficando claro se o objetivo era didático, para que o professor publicitário tivesse tempo para preparar as suas aulas, ou se não fosse para atrapalhar o desempenho na agência. O método de ensino deveria ser “tão prático e objetivo quanto possível” (SÁ E SILVA; RICHERS, 1958, p. 559).

Outra tese era do publicitário Eliezer Burlá (1958), que defendia o ensino realizado dentro das agências, uma vez que os novos publicitários deveriam ser formados “num clima técnico e realístico da profissão” (BURLÁ, 1958, p. 529). Num outro ponto de sua tese, o autor constrói um percurso de disciplinas que integrariam um possível curso superior. Nele, fica evidente a ideia de uma formação relacionada com a prática publicitária das agências. Os

professores deviam ser aqueles profissionais que já atuavam há muito nas agências e tivessem se destacado em sua área de atuação.

Ao apresentar a proposta de uma Escola Superior de Propaganda mantida pelo Governo Federal, Burlá (1958) também assinalou que os profissionais das agências deveriam ser os primeiros professores do curso, empregando pouco de seu tempo à atividade docente, e tinha por objetivo formar o corpo docente da Escola. “Quanto ao corpo docente, a comissão sugerirá nomes profissionais que possam, mediante uma retribuição mínima e a título de cooperação, formar o primeiro corpo de professores” (BURLÁ, 1958, p. 531). Versando também sobre essa proposta, Marques (1958, p.539) apontou ser importante a Escola estar vinculada a uma Universidade pública, “mas em moldes menos livrescos, sob a orientação de mestres especializados em cada uma das técnicas da publicidade”.

Relatando as experiências da Escola Superior de Propaganda de São Paulo, Martensen et al (1958) ponderaram sobre a relação entre os conhecimentos técnicos e pedagógicos, ainda mais depois de assinalar que o corpo docente deveria ser formado por profissionais atuantes nas agências, veículos de comunicação ou nos departamentos de *marketing* dos anunciantes.

Enfrentaríamos assim as possíveis deficiências didáticas desses homens leigos em pedagogia, mas estaríamos assegurando um ensino vivo, atual, moderno, capaz de manter o passo com incrível desenvolvimento dessa profissão que é a encarnação do progresso (MARTENSEN et al, 1957, p. 563).

Ao exaltarem o “ensino vivo”, os autores deixam evidências de que as agências de publicidade eram os locais de produção de novos conhecimentos técnicos. Como o objetivo do curso era formar profissionais para atuarem nas agências, as rotinas de trabalho desses locais eram o próprio conteúdo ministrado em aula. Os professores, em verdade, treinavam mão de obra, para “abastecer os quadros das empresas que trabalhavam” (CASTELLO BRANCO, 2001, p.91). Ao pontuar as “deficiências didáticas” e o fato de os professores serem “leigos em pedagogia”, os autores deixam um vestígio de que se tinha uma percepção da necessidade do conhecimento pedagógico e de que ele era deficitário entre o corpo docente. Não há, porém, uma preocupação em sanar essa deficiência, mas uma justificativa de se escolher o ensino técnico a uma preparação para lecionar.

Até o início da década de 1970, o ensino da propaganda foi realizado pela Escola Superior de Propaganda de São Paulo – ESPSP. Havia cursos de curta duração que “foram instituídos em vários pontos do país e quase sempre a ESPSP deles participou, de uma forma

ou de outra, enviando os seus professores, cedendo os currículos, incentivando a iniciativa” (MARTENSEN, 1990, P. 35).

Os anos de 1970 mudaram bastante o perfil do ensino da propaganda. A década já começava com a oficialização, por meio do Ministério da Educação e Cultura – MEC e, em pleno Regime Militar, do Curso Superior de Comunicação Social, tendo como habilitações o jornalismo, relações públicas, editoração e Publicidade e Propaganda, sendo possível obter a habilitação de polivalente. É nesse momento que a ESPSP se enquadrou como curso de Comunicação Social.

[...] foi uma das primeiras no país a enquadrar-se na legislação, passando a funcionar como faculdade de comunicação social. Seu curso, classificado como de ‘propaganda e publicidade’, passou a oferecer aos alunos duas opções de especialização, em marketing ou propaganda. (MARTENSEN, 1990, p.37).

Por conta das especializações, mais uma vez, em 1973, houve uma alteração do nome da Escola, passando a chamar-se Escola Superior de Propaganda e *Marketing* – ESPM e que perdura até hoje. “Mudou a escola, mudou o perfil dos alunos. Os cursos passaram a ser mais valorizados” (DIAS SALES, 2001, p.96). A transformação do curso de PP da ESPM em superior manteve a relação com o ensino por meio da prática. Ao refletir sobre o sucesso da escola, Almeida (2001, p.75) deixa alguns vestígios sobre a orientação para prática dela:

A Escola tem sido fiel às suas origens e aos valores que, desde o início de suas atividades, nortearam seus trabalhos. A sua postura ética, a busca contínua da excelência no ensino, o espírito inovador e criativo, a permanente atualização da sua operação para se adequar às mudanças do ambiente socioeconômico e empresarial do país têm sido fatores fundamentais para o seu sucesso.

A trajetória histórica pela qual foi criado o curso da ESPM lhe inscreveu em uma perspectiva pragmática da profissão publicitária. A preocupação com as origens e os valores é uma evidência de que ela foi incorporada à cultura da Escola, reforçando esta perspectiva: a constante busca de adequar-se às mudanças que ocorrem no ambiente econômico e empresarial.

Três anos antes da ESPM se adequar como curso superior, em 1970, teve início o curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda na USP. Herança do curso de Jornalismo, que também passou integrar à Comunicação Social, a Habilitação em PP tinha a matriz curricular que contemplava uma formação para o

publicitário pesquisador: “[...] foi concebido dentro de uma perspectiva de formação humanística em acordo com o sentido de universidade e do seu contexto histórico de constituição” (TRINDADE, 2010, p.106).

A perspectiva de formação humanística foi uma divisora de paradigmas, pois demarcava os limites com o paradigma da aprendizagem pela prática. Até os anos de 1990, tanto ESPM quanto o curso de PP da USP seriam “o lugar de referência paradigmática para proposição dos modelos curriculares na formação discente dos bacharelados em Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda” (TRINDADE, 2010, p. 106). Daí a importância de se analisar a formação do curso de PP da USP. No entanto, para entender esse paradigma, é importante recorrer a alguns momentos históricos que vão compor o desenvolvimento do curso da USP.

Alocada na Escola de Comunicações Culturais – ECC, a Habilitação em PP, assim como os outros cursos da área de comunicação, tinha um curso básico de dois anos que contemplava disciplinas comuns, tais como sociologia da comunicação, linguística ou teoria matemática da comunicação. “O curso básico preenchia integralmente os dois primeiros anos. Assim, do mesmo modo que a instituição “inventara” uma formação em relações públicas, “inventaria” também uma habilitação em publicidade e propaganda” (AQUINO, 2010, p.32).

O uso da palavra “inventar” sugere que havia desejo e pressa da ECC em desenvolver as habilitações da área da comunicação. Prova disso é que o curso deveria ter sido de Relações Públicas e Propaganda, como era interesse do coordenador à época, professor Candido Teobaldo de Souza Andrade. “Ele teria preferido a criação de uma habilitação em “relações públicas e propaganda”, oferecida junto ao curso de administração e *marketing*, como vez ou outra confienciava” (AQUINO, 2010, p.32). Por essa razão, havia disciplinas de relações públicas diluídas no curso de PP, como por exemplo, a de Relações Públicas em Agências de Propaganda, além de ter no corpo docente, pessoas que não conheciam o ofício publicitário. “[...] a disciplina de redação publicitária [era] ministrada por um docente de jornalismo. Claro, a justificativa era que se tratava de um ‘profissional extremamente competente com prática em redação publicitária’” (AQUINO, 2010, p. 33).

A razão disso tudo, como recorda o autor, é que havia dificuldade para encontrar docentes para disciplinas específicas. O primeiro professor com formação publicitária e experiência de trabalho ingressou no curso em 1972 como auxiliar de ensino. A partir daí, a matriz curricular foi repensada. No entanto, a falta de professores com experiência profissional, principalmente para atuar em disciplinas específicas de perfil técnico, demoraria até meados da década de 1970 para ter uma solução satisfatória. Outro agravante era a “falta

[dos] laboratórios onde essas disciplinas deveriam ser desenvolvidas” (AQUINO, 2010, p. 36).

Havia ainda o problema com a matriz curricular que, de acordo com o relato de Aquino (2010), estava em disciplinas específicas de PP mais ligadas à linguagem dos veículos do que propriamente atrelados à técnica publicitária. Diante desses problemas, eram comuns críticas que destacavam o distanciamento entre teoria e prática dentro desses cursos, ou o destaque somente teórico. “As escolas que a sucederam [a ESPM], no entanto, nascidas em momento particularmente desfavorável à universidade brasileira, partiram do outro extremo: teoria, informação, humanidades no velho estilo” (RAMOS, 1985, p. 106).

Essa discussão não era exclusividade dos cursos de Comunicação da USP. Em outras instituições que também ofereciam o curso de Comunicação Social e suas habilitações as disparidades entre teoria e prática também eram realidade.

Pergunte-se a um profissional traquejado no jornalismo, na publicidade ou no cinema, o que acha dos alunos formados nas escolas, mesmo superiores, destinadas a preparar profissionais para aquelas atividades – e ele responderá que só a prática ensina... se o aluno tiver talento. De resto, o *slogan* não declarado da universidade brasileira, como o sabem os professores mais conscientes, assim se expressa: “O aluno só aprende verdadeiramente depois que sai da escola” (PIGNATARI, 1973, p. 39).

Os profissionais responsáveis em receber os recém-formados nos postos de trabalho acaloravam as críticas às disparidades entre teoria e prática. Acentuavam que o verdadeiro aprendizado estava calcado na prática e que se aprendia realmente depois que estivesse terminado o curso superior. No entanto, havia uma condição que eximia de culpa tanto o curso superior quanto o local de trabalho se o aprendizado não ocorresse: era a falta de talento do aluno. Como diz Aquino (2010, p. 33): “Um publicitário ‘formado’ para o exercício profissional no tempo em que as chamadas ‘áreas novas’ dependiam muito mais de talento do que de uma formação universitária formal”.

Será que esses problemas poderiam ter sido resolvidos se tivesse havido um investimento na formação pedagógica dos professores que atuavam nos cursos de Comunicação Social e suas habilitações? Talvez a resposta tenha se perdido no tempo. O que de fato aconteceu foi um conflito entre a teoria, constituída de um conteúdo formal e humanístico, ante a uma prática que deveria ser reproduzida para suprir os postos de trabalho que surgiam com o crescimento da atividade publicitária nos grandes centros do Brasil.

Como suporte às matrizes curriculares da ESPM e USP havia as Diretrizes Curriculares dos Cursos de Comunicação Social, que regulamentavam e davam conta de ditar um currículo mínimo à habilitação em PP. Moura (2002) faz um inventário de todos os pareceres e resoluções que modificaram essas diretrizes curriculares nacionais. As normas para os Cursos de Comunicação Social que abordam especificamente a Habilitação em Publicidade e Propaganda são construídas nos pareceres¹⁵ do Conselho Federal de Educação: nº 631/69; nº 1203/77; nº 03/78, nº 480/83 e nº 492/2001. Além deles, se baseava num quadro de Resoluções¹⁶ do Ministério de Educação e Cultura: nº 11/69; nº 03/78; nº 01/79; nº 02/84. A leitura desses documentos pautou-se em uma perspectiva crítica, buscando compreender como se dá a relação entre teoria e prática.

O primeiro documento abordado é o Parecer 631/1969, que deu base à Resolução nº 11/1969 (BRASIL, 1969 *apud* OBERLAENDER, 1984, p. 41-63) e deliberou sobre o curso de Comunicação Social e as habilitações em Jornalismo, Editoração, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e a Polivalente – uma espécie de formação geral que perpassava por conteúdos técnicos ou específicos de todas as outras habilitações.

Para habilitação polivalente – o aprofundamento das Técnicas de Comunicação, cujo ensino tem seu começo na Introdução (art. 3º, nº 4) [compreendia uma disciplina prática de cada habilitação], e mais duas disciplinas das enumeradas no art. 3º, § 1º [eram disciplinas optativas que poderiam envolver, dependendo da escolha, tratar de documentação, filosofia ou idiomas estrangeiros, por exemplo], não estudadas anteriormente; (BRASIL, 1969 *apud* OBERLAENDER, 1984, p. 51).

Antes da Resolução nº 11/1969, conforme Oberlaender (1999), havia apenas a habilitação em Jornalismo. Por isso, como aborda Aquino (2010), os cursos de comunicação da USP teriam sido influenciadores das diretrizes e, principalmente, na constituição dos laboratórios. “As resoluções que se seguiram culminaram na obrigatoriedade de

¹⁵ “1. Opinião fundamentada emitida por perito, técnico ou arbitrador competente em determinado assunto. 2. Manifestação de órgão técnico de caráter opinativo em determinado assunto submetido à sua apreciação, que pode ou não ser ratificada por ato posterior. 3. Manifestação de membro da Procuradoria-Geral da República acerca de fatos e direitos submetidos à sua apreciação”. Cf. SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Glossário Jurídico**. 2018. Consultar letra "p". Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/default.asp?letra=Q>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

¹⁶ Faz parte das “*leis delegadas*, (...) com a particularidade de serem elaboradas pelo Presidente da República, que deverá solicitar a delegação ao Congresso Nacional (art. 68 da CF/1988). A delegação ao Presidente da República terá a forma de resolução do Congresso Nacional, que especificará seu conteúdo e os termos de seu exercício. Se a resolução determinar a apreciação do projeto pelo Congresso Nacional, este a fará em votação única, vedada qualquer emenda”. Cf. GARCIA, G. F. B. **Introdução ao estudo do direito: Teoria geral do direito**. 3ª ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015, p.74. ISBN: 978-85-309-6274-6.

acompanhamento, inclusive pela USP, a todas as normas que a própria USP acabara sugerindo” (AQUINO, 2010, p. 36).

As atividades práticas da profissão eram recomendadas em disciplinas que buscavam reproduzir o que era feito no mercado. Caso não fosse possível oferecer as aulas práticas, os cursos poderiam firmar parcerias com entidades públicas e privadas, com intuito de oferecer a experiência de articular a técnica profissional.

§ 1º - A essas disciplinas corresponderão aulas práticas e atividades profissionais, devendo o curso, para esse fim dispor de: 1) Jornal-laboratório; 2) Estúdio-laboratório (para rádio, tevê e cinema); 3) Ateliê de publicidade; 4) Escritório de Pesquisa de Opinião e Mercado (BRASIL, 1969 *apud* OBERLAENDER, 1984, p.51).

As duas últimas disciplinas – Ateliê de publicidade; e Escritório de Pesquisa de Opinião e Mercado – podem ser consideradas como práticas da profissão de publicidade. Essas eram as únicas que tratavam diretamente da atividade prática. Por conta disso, as diretrizes tiveram “[...] o mérito de ter uma visão universitária, uma vez que, até então, os docentes eram em sua maioria autodidatas, com exceção de poucos que conseguiram obter o grau de bacharel no exterior” (DIAS; CORRÊA, 2014, p. 188).

Ainda que tenha sido um marco para contribuir com a proliferação de profissões que estavam longe dos cursos universitários, a Resolução nº11/1969 não deixaria de sofrer críticas e ser mudada no final da década de 1970.

[...] este currículo, mesmo editado num período em que havia uma grande demanda por regulamentação, não agradou a ninguém, nem alunos, nem ao mercado e, parece ter se iniciado, neste momento uma dissonância entre o que se esperava de um curso de Comunicação e/ou de Publicidade e o que estava sendo oferecido pelas escolas (FIGUEIRA NETO; SOUZA, 2010, p. 82).

A contribuição das Diretrizes esteve na formalização do ensino superior em Publicidade e Propaganda, mesmo como uma Habilitação da Comunicação Social. A discordância com os anseios do mercado, que esperava um curso inclinado ao ensino da prática e técnica publicitária, esbarrou-se nos contornos das Diretrizes que tinham disciplinas desconexas com a área publicitária por conta das especificidades da Comunicação Social, além daquelas disciplinas que abarcavam outras habilitações ou se preocupavam especificamente com os conteúdos advindos do Jornalismo. Esse currículo “tinha uma

orientação mais voltada ao Jornalismo, devido ao número maior de disciplinas da área” (DIAS; CORRÊA, 2014, p. 188-189).

O resgate histórico realizado por Mattos (2008) sobre o ensino de Comunicação Social e a construção democrática do Brasil traz à tona, nos idos de 1970, o papel do Centro Internacional de Estudos Superiores para a América Latina – Ciespal, ligado à Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – Unesco, cujo objetivo:

[...] era o de remodelar o ensino superior de Comunicação e disseminar dois modelos básicos de pesquisa na América Latina: estudos de morfologia e conteúdo da imprensa e estudos sobre o comportamento do consumidor dos veículos de comunicação de massa (MATTOS, 2008, p. 26).

O último modelo de pesquisa abarcava a área de Publicidade e Propaganda, por se inclinar sobre os estudos dos comportamentos de consumo em relação aos meios de comunicação, fomentando, possivelmente, as futuras pesquisas da área de mídia. Afinal, o fomento do Ciespal regulamentou a abertura oficial do curso de Publicidade e Propaganda e o projetou como uma habilitação da grande área de Comunicação Social.

O pioneirismo do curso de Jornalismo o torna referência e influencia os outros cursos que compõem o leque composto pelas habilitações da Comunicação Social. Para a elaboração das novas Diretrizes, no final da década de 1970, Pinho (1998), a partir do Parecer 1203/77 (BRASIL, 1977 *apud* DIAS; CORRÊA, 2014, p. 189-192), recupera-se a análise sobre a trajetória da regulamentação das habilitações em Comunicação Social. Foram três fases: clássica-humanística; científica-técnica e crítica-reflexiva.

A primeira fase, a clássica-humanística se estende até os meados da década de 1960. Oficialmente, havia apenas o curso de Jornalismo, por isso, há um enfoque literário, ético e jurídico exclusivamente no ensino do jornalismo. “[...] as escolas analisam essa atividade [jornalismo] sob os aspectos literário, ético-jurídico e histórico. [...] Tendem a desaparecer os vestígios dessa fase no ensino de Comunicação Social” (PINHO, p.161, 1998). O enfoque teórico era predominante, não havia uma preocupação com laboratórios ou com o desenvolvimento de atividades práticas.

Já a fase científica-técnica, que durou até o início dos anos de 1970, foi enfatizado o modelo norte-americano de ensino e privilegiado o tratamento técnico e científico da comunicação.

Introduz-se no currículo um maior número de disciplinas técnicas. Esse fato, aliado a outro – o recrutamento de professores no mercado de profissionais

de Comunicação Social – produz nos cursos um movimento pela aquisição e implantação de laboratórios e equipamentos que permitem melhor treinamento técnico. O ensino assume, então uma conotação pragmática (PINHO, p.161-162, 1998).

Nessa fase, houve a inclusão de disciplinas técnicas nos currículos de comunicação, o que foi atrelado à contratação de profissionais do mercado de trabalho para atuarem como professores. O ensino de PP era focado principalmente na linguagem impressa.

A fase crítica-reflexiva nasceu de um momento propício para a reflexão teórica, pelo menos com a criação dos cursos de pós-graduação.

[...] o sistema de ensino de Comunicação Social entra num ritmo de crescimento moderado. Embora ainda sofram as consequências da expansão explosiva do período anterior, como falta de professores qualificados, desorganização administrativa, baixo nível de ensino e deficiências de equipamentos e laboratórios, as escolas começam adquirir as condições de tranquilidade necessárias à reflexão (PINHO, p.162, 1998).

Esse movimento foi o responsável em construir um pensamento crítico sobre o papel da comunicação na sociedade brasileira. Diante desses apontamentos, listados no Parecer 1.203/1977 e por meio da Resolução nº 03/1978 (BRASIL, 1978 *apud* MOURA, 2002, p. 83-90) houve, de fato, o reconhecimento do curso de PP como parte do ensino superior, sendo uma habilitação da Comunicação Social.

O avanço dessas diretrizes estava traduzido na proposta de um currículo mínimo que contemplava uma faceta humanística, abarcando disciplinas como Sociologia, Cultura Brasileira ou Psicologia Social, por exemplo; outra faceta que contemplava as disciplinas da área de Comunicação Social, tais como Comunicação Comparada, Teoria da Comunicação ou Estética e Comunicação de Massa e; a última, que reunia os conteúdos de Natureza Profissional que, na habilitação em Publicidade e Propaganda, recomendava disciplinas que abordassem a ética, a legislação, a teoria e técnica da PP, além de estudos de mercado e técnicas de produção e difusão de anúncios.

As diretrizes recomendavam que os conteúdos humanísticos e específicos da área de Comunicação Social deveriam ser ministrados na primeira metade do curso, ficando para a outra metade as disciplinas específicas da habilitação em PP. Com isso, as faculdades de Comunicação Social ofereciam disciplinas comuns nos dois primeiros anos, independente da habilitação que o estudante optasse. Os dois anos iniciais eram de natureza teórica uma vez que traziam “os setores de formação humanística e específica a preocupação com matérias ligadas à reflexão social, o faz[ia] de forma enciclopedista” (OBERLAENDER, 1984, p. 66).

Os últimos dois anos do curso de Comunicação Social dava prioridade às disciplinas específicas da habilitação. A principal atividade prática da Habilitação em PP estava na realização dos projetos experimentais em Publicidade e Propaganda, onde os alunos se organizam numa agência publicitária fictícia e, a partir do estudo do caso de um cliente real, propunham uma campanha publicitária com o intuito de solucionar os problemas de comunicação encontrados. “Os projetos experimentais, desenvolvidos pelos alunos sob a orientação dos professores e monitores, devem estar voltados para a realização de uma prática profissional intensiva” (BRASIL, 1978 *apud* OBERLAENDER, 1984, p.56). O projeto experimental acontecia, conforme as diretrizes, no último semestre do curso. Para Figueira Neto e Souza (2010), o momento de apresentação do projeto experimental funciona como uma espécie de batismo profissional.

Outra atividade contemplada era o estágio que podia ser realizado depois que o aluno cursasse dois terços da graduação, em empresas privadas ou públicas, desde que tivesse correlacionado à prática publicitária. Era responsabilidade dos cursos supervisionar o percurso estagiado.

Essas diretrizes entraram em vigor em 1980 e, com elas, as principais críticas se referiam à incompatibilidade do currículo mínimo e a realidade de diferentes regiões brasileiras em que estavam instalados os cursos superiores em Comunicação Social.

[...] por se situarem em regiões “desniveladas” quanto às oportunidades econômicas e humanas (capacidade docente) não se podem tornar homogêneas ao nível da aplicação do currículo mínimo, como poderiam pretender por um passo de mágica sanar suas deficiências justamente ao nível de elaboração no currículo pleno? A mesma disparidade dar-se-á na exigência de laboratórios por habilitações (OBERLAENDER, 1984, p. 65).

Principalmente por conta dessas críticas, as diretrizes seriam repensadas e mudadas em meados da década de 1980 com a Resolução nº02/1984 (BRASIL, 1984 *apud* MOURA, 2002). Essa resolução seria construída a partir dos apontamentos de empresários do setor de comunicação e da comunidade acadêmica, aglutinados no Parecer nº 480/83 (BRASIL, 1983 *apud* MOURA, 2002). Foi a fase da crise de identidade, principalmente por conta de sugestões de setores empresariais que pediam o fechamento dos cursos de Comunicação, motivado pelo desnivelamento entre a formação acadêmica e o que era praticado nos postos de trabalho.

[...] identificada pelas críticas dos setores empresariais e oficiais ao ensino da Comunicação, solicitando a extinção dos cursos, pela defesa dos setores

acadêmicos e profissionais aos Cursos de Comunicação devido ao conhecimento e pesquisa da área, pelas críticas dos professores, estudantes e profissionais à qualidade do ensino no Cursos de Comunicação, e críticas dos professores à falta do objeto específico da Comunicação, revelando uma crítica de identidade (MOURA, 2002, p. 92-93).

Com intuito de sanar as críticas, uma das principais recomendações do Parecer nº480/83 (BRASIL, 1983 *apud* MOURA, 2002) foi a formação de três blocos disciplinares que abrangiam a área de Ciências Sociais; Ciências da Comunicação e da Linguagem e; Filosofia e Arte¹⁷.

Ciências Sociais – para conhecer a realidade social e através de modelos teóricos e metodológicos analisar o sistema de produção e os processos de mudança social.

Ciências da Comunicação e Linguagem – para conhecer os sistemas de comunicação da sociedade, interpretá-los através dos modelos teóricos e metodológicos, e operá-los mediante técnicas e linguagem.

Filosofia e Arte – para compreender os aspectos existenciais e estéticos, assim como refletir com ética sobre questões que envolvem valores socioculturais. (MOURA, p.93, 2002).

Acatados pela Resolução nº 02/1984 (BRASIL, 1984 *apud* MOURA, 2002), os três blocos faziam parte do tronco de disciplinas comuns às habilitações. Percebe-se na descrição de cada um dos blocos disciplinares uma espécie de recomendação sobre o seu desenvolvimento interdisciplinar. Em *Ciências Sociais*, o aluno devia tomar conhecimento da estrutura social e dos métodos de apreendê-la, utilizando-os como mecanismos de análise. Já nas *Ciências da Comunicação e Linguagem*, seguia-se a ideia de apresentação da estrutura e metodologia de apreensão das teorias e métodos da comunicação e linguagens, pois, uma vez conhecendo-as, o aluno deveria operá-las, isto é, saber utilizá-las, o que revela um traço de prática. Por fim, o bloco de *Filosofia e Arte* contemplava a compreensão de valores éticos e também estéticos para que o aluno refletisse em sua prática de criação de produtos culturais¹⁸ e seus efeitos nos sistemas de Comunicação e no Social.

¹⁷ As disciplinas correlatas a cada bloco eram: **Ciências Sociais:** Sociologia (Geral e da Comunicação); Realidade Socioeconômica Brasileira; Cultura Brasileira; Antropologia Cultural e Teoria política. **Ciências da Comunicação e Linguagem:** Teoria da Comunicação; Teoria e método de pesquisa em Comunicação; História da Comunicação; Língua Portuguesa – Redação e Expressão Oral; Planejamento em Comunicação; Comunicação Comparada; Comunicação Comunitária e Sistemas Internacionais de Comunicação. **Filosofia e Arte:** Filosofia, Psicologia e Estética e Cultura de Massa.

¹⁸ “Cada bem cultural tem um valor de uso específico, ligado à personalidade de seu criador. O papel do mecanismo industrial [...] Em outras palavras, para que o bem cultural acione a indústria que lhe faz correspondência, é mister que ele seja suscetível à difusão massiva. Transformar-se-á, assim, em produto cultural, ou, como outros autores preferem, em mercadoria cultural. A partir do mesmo raciocínio, é possível definir o produto cultural como a intersecção entre um modo de expressão artística e um modo de difusão particular [...]”. Cf. SARAVIA, Enrique. Notas sobre as indústrias culturais: Arte, criatividade e

A principal crítica que a Resolução nº 02/1984 recebeu era o enrijecimento das disciplinas, pois, além de nomeá-las, impunha as ementas (FIGUEIRA NETO; SOUZA, 2010). No caso da habilitação em PP, o rol de disciplinas era: Língua Portuguesa – Redação Publicitária; Planejamento de Campanha; Produção Publicitária em Rádio, Televisão e Cinema; Produção Gráfica; Mídia; Ética e Legislação Publicitária; Mercadologia; Administração em Publicidade e Propaganda e Estatística.

Em 2002, por meio do Parecer nº 492/2001 (BRASIL, 2001) do Conselho Nacional de Educação e da Câmara Superior de Educação, as Diretrizes são modificadas. Vigente ainda hoje, a principal mudança está na flexibilização da construção da matriz curricular.

Flexibilizar a estruturação dos cursos, tanto para atender a variedades de circunstâncias geográficas, político-sociais e acadêmicas, como para ajustar-se ao dinamismo da área, e para viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes (BRASIL, 2001, p.16).

Esse é um dos objetivos principais do Parecer nº 492/2001, além de “estabelecer orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida” (BRASIL, p.16, 2001). O intuito da flexibilização não veio apenas romper com as disciplinas previamente determinadas pela Resolução 02/1984 (BRASIL, 1984 *apud* MOURA, 2002), mas em afrouxar a construção da matriz curricular, no sentido em que as diretrizes deixam-na aberta às possibilidades de adaptação para qualquer realidade, desde os desafios apresentados pelas áreas específicas até as propostas pedagógicas diferentes.

O que se verifica, no entanto, é que há delimitadores que são encontrados tanto no perfil do egresso quanto nas habilidades e competências descritas para cada uma das habilitações. Esse elementos delineiam a ideação de formação do profissional e, por isso, podem ser considerados delimitadores, pois ditam qual o intuito do curso e ilustra e baseia os percursos disciplinares que são necessários a serem trilhados pelos discentes. Não importa como a matriz curricular seja proposta, mas que contemple essa ideação.

Com intuito de mostrar esses elementos delimitadores, foi organizada a QUADRO 1 fazendo a relação entre o Perfil e as Habilidades e Competências do egresso do Curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda.

QUADRO 1: Relação entre Perfil do Egresso e Habilidades e Competências específicos da habilitação em Publicidade e Propaganda descritos no Parecer nº 492/2001.

Perfil do Egresso da Habilitação em Publicidade e Propaganda	Habilidades e Competências do Egresso do curso de Publicidade e Propaganda
1. pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;	<ul style="list-style-type: none"> - ordenar as informações conhecidas e fazer diagnóstico da situação dos clientes; - realizar pesquisas de consumo, de motivação, de concorrência, de argumentos etc.; - conceber meios de avaliar e corrigir resultados de programas estabelecidos; - identificar e analisar as rápidas mudanças econômicas e sociais em escala global e nacional que influem no ambiente empresarial; - identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
2. pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados aos objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;	<ul style="list-style-type: none"> - definir objetivos e estratégias de comunicação como soluções para problemas de mercado e institucionais dos anunciantes; - dominar linguagens e competências estéticas e técnicas para criar, orientar e julgar materiais de comunicação pertinentes a suas atividades; - identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
3. pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação.	<ul style="list-style-type: none"> - executar e orientar o trabalho de criação e produção de campanhas de propaganda em veículos impressos, eletrônicos e digitais; - realizar e interpretar pesquisas de criação como subsídio para a preparação de campanhas publicitárias; - dominar linguagens e competências estéticas e técnicas para criar, orientar e julgar materiais de comunicação pertinentes a suas atividades; - planejar, executar e administrar campanhas de comunicação com o mercado, envolvendo o uso da propaganda e de outras formas de comunicação como a promoção de vendas, o merchandising e o marketing direto; - assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à publicidade e à propaganda. - identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;

Fonte: Dados levantados pelo autor.

A primeira coluna foi construída a partir do Perfil de Egresso do Curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda do Parecer nº 492/2001

(BRASIL, 2001). São três objetivações que trazem como tema, seguindo a ordem estabelecida no QUADRO 01: i) Identificação de problemas comunicacionais que estão tematizados no uso de técnicas e desenvolvimento de soluções no setor empresarial; ii) processos de solução de problemas comunicacionais, onde o intuito é se construir um planejamento de comunicação correlato à realidade em que se encontra a marca ou empresa e; iii) a atividade da profissão publicitária na rotina da agência de publicidade. Esses três temas serviram para classificar as Habilidades e Competências organizadas na segunda coluna. As habilidades e competências que abarcam os compromissos sociais e éticos da profissão foram classificadas nos três perfis de egresso, pois se parte do pressuposto de que devam permear a teoria e prática da profissão.

A relação entre colunas, por uma perspectiva geral, mostra que há um investimento maior de Habilidades e Competências para identificação e solução de problemas de mercado, marca ou institucionais, totalizando sete apontamentos, dois a mais do que o trabalho realizado na agência de publicidade. Isso revela uma mudança da prática, ou seja, a formação não se destina apenas a suprir a carência profissional das agências, mas preparar o aluno para atuar em uma dimensão maior, em uma esfera de negócios empresariais, de mercados e marcas, não por uma via publicitária propriamente, mas, sim, com uma perspectiva e base comunicacional.

Essas demarcações, por um lado, revelam o rompimento definitivo com a aprendizagem pela prática da profissão publicitária, onde o objetivo era a formação técnica para atuar na agência de publicidade. Com as diretrizes atuais, a formação vai além dos trabalhos da agência, privilegiando um profissional que se rende às Ciências da Comunicação para dar base à sua prática publicitária. Por outro lado, tanto o perfil do egresso quanto as Habilidades e Competências do publicitário são as principais bases que sofrem críticas para que uma nova diretriz, centrada nos desdobramentos da atividade publicitária, possa se aproximar à realidade. “[...] Estruturas curriculares devem partir de uma concepção de curso em função de uma realidade e de uma proposta pedagógica a ser empreendida em um dado contexto cultural” (TRINDADE, p.178, 2015).

Dentre as críticas, uma que diverge às feitas diretamente à ideiação de formação do publicitário, dirige-se à acomodação por parte dos cursos, que deixaram a matriz curricular semelhante às que eram vigentes com as Diretrizes da Resolução nº 02/1984.

[...] a grande maioria dos cursos permaneceu como estava, sem a promoção de mudanças significativas e mesmo, o que aconteceu a posteriori, muitos

dos cursos criados já na vigência das diretrizes, seguiram o desenho definido pelo antigo currículo. A “fórmula” pareceu mais atraente que novas experiências formativas (FIGUEIRA NETO, p. 5, 2015).

Atendendo ao chamamento do Ministério da Educação e Cultura, há, atualmente, o movimento de reformulação das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Publicidade e Propaganda –DCNPP. Ainda em progresso, a reformulação se pauta na desvinculação da Publicidade e Propaganda da Comunicação Social, assim como já concretizado com os cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Cinema.

De acordo com Eneus Trindade (2015), as primeiras discussões sobre a construção das novas DCNPP tem-se pautado na reflexão epistemológica dos termos publicidade e propaganda. Atualmente, eles não dão conta mais de se aplicarem à realidade do que o autor nomeia como sistema publicitário. O ideal de formação dos publicitários está gestado nas seguintes perspectivas das novas diretrizes:

a) A concepção curricular dada pelas diretrizes de PP deve orientar as formações para atuação profissional de mercado e da produção de conhecimento de fenômenos da comunicação referentes às manifestações do Sistema Publicitário em suas mediações culturais e de sua midiatização nas sociedades de consumo, portanto, devem demarcar e privilegiar as relações comunicação e consumo como eixo central (TRINDADE, 2015, p.178-179).

Há uma preocupação em construir um percurso formador que propicie a atuação profissional e a produção de pesquisa que envolva a relação entre comunicação e consumo. É o que expressou Figueira Neto (2015) sobre as possibilidades de se entender a prática profissional e as bases técnicas e científicas que sustentam a profissão em ações de ensino e aprendizagem em que o aluno possa aprender para fazer, aprender fazendo ou fazer para aprender. Para o autor, isso são ações de diretrizes que não tenham um prazo de validade definido por conta de um procedimento técnico ou, por exemplo, um determinado *software*.

Com base nessa perspectiva, percebe-se o desejo de que as novas diretrizes deem conta de orientar o ensino e aprendizagem para a prática da profissão, porém, o enfoque é dado para as manifestações comunicacionais que acontecem no sistema publicitário e não, como anteriormente, no qual a publicidade estava atrelada à área de Comunicação Social. Essa nova perspectiva pode ser um fator preponderante para que privilegiem a solução de problemas que ocorram em diversas situações que possam ocorrer na prática profissional.

b) Essa orientação curricular também deve considerar a divergência cultural, social, econômica, étnica do contexto brasileiro, manifestando projetos

pedagógicos e estruturas curriculares que sinalizem a vocação formadora dos cursos para alguns, ou todos, os aspectos da formação em contextos de diversidade social/cultural, a saber: Ética, direitos humanos; Meio ambiente e sustentabilidade; Inclusão social para a superação diferenças étnicas e de gêneros; Inclusão social e desenvolvimento de *know why* e *know how* em tecnologias para área de saber nas várias regiões (TRINDADE, 2015, p.179).

O item b, em essência, tem base em dois dos quatro pilares para Educação no século XXI¹⁹; trata-se de aprender a viver juntos e a aprender a ser. Para Delors (2003), aprender a viver juntos é um esforço de se levar às pessoas a tomada de consciência das semelhanças e interdependência entre os seres humanos.

Quando se articula as relações da prática publicitária com os aspectos éticos, étnicos, de inclusão de gêneros, por exemplo, não está apenas se pensando na formação pessoal do aluno, até porque os produtos publicitários (campanhas, anúncios, etc.) trabalham diretamente com as culturas de diferentes extratos sociais.

O aprender a ser – que Delors (2003) define de uma descoberta de si mesmo que acontece de modo dialético, ao longo da vida, para se abrir à relação com o outro – está nos aspectos que contemplem o conhecimento local e regional do qual os cursos estão inseridos.

c) Por fim, as diretrizes devem conter parâmetros mínimos nacionais, que considerem as diferenças regionais do país, mas que sirvam a um padrão mínimo comum para condições de ofertas desses cursos no que diz respeito à carga horária mínima, tipo de formação mínima do conjunto de docentes do curso (titulações), para pensar também os aparatos que materializam propostas pedagógicas em seus aspectos humano (professores e discentes) e material (como as estruturas curriculares com suas disciplinas, espaços de práticas pedagógicas, laboratórios, destinadas à operacionalização dos processos de ensino e aprendizagem). (TRINDADE, 2015, p. 179).

No item c, busca-se viabilizar, de fato, diretrizes que possam flexibilizar a construção das matrizes curriculares de acordo com os contextos regionais e locais nos quais os cursos estão inseridos. Paralelo a isso, busca-se ainda pensar o professor publicitário, o lugar de sua prática pedagógica nas instituições de ensino, levando-se em conta as estruturas para oferecer

¹⁹ “A educação deve organizar-se em quatro aprendizagens fundamentais que, ao longo de toda a vida, serão de algum modo para cada indivíduo, os pilares do conhecimento: *aprender a conhecer*, isto é adquirir os instrumentos da compreensão; *aprender a fazer*, para poder agir sobre o meio envolvente; *aprender a viver juntos*, a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas; finalmente *aprender a ser*, via essencial que integra as três precedentes. É claro que essas quatro vias do saber constituem apenas uma, dado que existem entre elas múltiplos pontos de contato, de relacionamento e de permuta”. Cf. DELORS, J. Os quatro pilares para a educação. In UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo:Cortez, 2003. p. 89-90. ISBN: 85-249-0673-1.

o ensino-aprendizagem da profissão. Esse último aspecto se torna importante, uma vez que há uma abertura para a necessidade de uma formação pedagógica do professor publicitário.

Desde a fundação do curso de PP da ESPM, sabia-se da necessidade de conhecimentos pedagógicos do professor de publicidade. Optou-se pelo conhecimento técnico e científico, sendo que, quem sabia fazer e tinha sucesso na carreira de publicidade, automaticamente, também saberia ensinar. O paradigma do aprendizado pela prática era o mais aceito, porém ele será dirimido ao longo do processo de regulamentação dos cursos de Comunicação Social por meio de Diretrizes e Resoluções nas últimas sete décadas, galgando um caminho ora mais teórico, ora mais prático.

Ao longo desse processo, não houve uma preocupação determinante sobre a formação do professor publicitário para atuar em sala de aula, pelo menos nos Pareceres e Diretrizes que ditaram como deveriam se organizar os cursos de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda.

Diante desse cenário, tendo por um lado o paradigma do aprendizado pela prática, por outro, a falta de uma preocupação sobre a formação para a docência, torna-se importante verificar como é a prática pedagógica do professor de PP.

2.3 O Docente publicitário e sua prática pedagógica

Os publicitários-professores se tornaram docentes seguindo o mesmo *modus operandi* em que se aprendeu a atividade publicitária no Brasil: pela prática. A deficiência didática fora um problema assinalado desde o início dos cursos de PP, porém, isso não significa que ela tenha tido o mesmo tratamento e desenvolvimento técnico e científico da profissão ou até tenha sido sanada. Tomando essa perspectiva como premissa, ao analisar as pesquisas que articulam algum aspecto da prática pedagógica do professor publicitário, focou-se em buscar evidências de como ela é realizada.

Diante disso, foi necessário delinear o que se pode considerar como prática pedagógica. O termo pode ser entendido como “prática intencional de ensino e de aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudar e de aprender” (FERNANDES, 2006, p. 447).

A intencionalidade do ensino e aprendizagem recai sobre o planejamento e sistematização do conhecimento em processos que serão desenvolvidos no âmbito da aula. Considera o aluno, pois é o sujeito de um propósito educacional. A não redução à didática e às metodologias extrapola as delimitações da sala de aula, o lugar mais comum da prática

pedagógica. Por isso, as influências externas, articuladas a partir da formação do professor, seus saberes, experiências, além dos conhecimentos entre teoria e prática da área que ministra a aula, são importantes para que o docente desenvolva a sua prática pedagógica.

Portanto, cabe ao professor, com intuito de construir a sua *práxis*, “saber recolher [...] essas aprendizagens de outras fontes, de outros mundos, de outras lógicas, para incorporá-las na qualidade de seu processo de ensino e na ampliação daquilo que se reputa necessário para o momento pedagógico do aluno” (FRANCO, 2016, p. 547).

Essa dimensão da prática pedagógica, indo além da sala de aula, estendendo-se pela história de vida e profissional do professor, requer uma abertura à reflexão da *práxis*, pois, “se o docente universitário não tiver clareza de sua prática, de como organizá-la e para quê, correrá o risco de reduzir-se à mera reprodução de modelos aprendidos em sala de aula” (MALUSÁ, 2003, p. 138).

A preocupação com a docência só ganha corpo quando o bacharel em publicidade tem pretensões de seguir carreira acadêmica, com intuito de atuar no ensino superior. Mesmo assim, a formação é, na maioria das vezes, científica, não engloba a docência como prática. As primeiras experiências em sala de aula vão definir uma rotina da prática pedagógica do professor que, por acerto ou erro, podem confluir em modelos cristalizados de sua *práxis*. Trata-se de uma barreira que aparta a teoria da prática e o professor da realidade dos alunos, pois o importante é ensinar pelo mesmo processo sem se importar se o conteúdo ou o perfil discente mudou.

Este saber necessário ao professor – de que ensinar não é transferir conhecimento – não apenas precisa ser aprendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser – ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica –, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido (FREIRE, 2011, p. 47).

Entende-se que o processo não é mais importante do que a inquietude dos alunos sobre o conteúdo e a realidade em que está inserido. Por isso, Freire (2011) fala de uma prática educativa-crítica, onde o professor problematiza as diversas situações que acontecem em sua rotina. Nesse sentido, a própria prática pedagógica é, também, a prática docente. Como frisa Pimenta e Anastasiou (2010, p. 178): “A profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social, no caso, mediante a educação”.

Ao circundar o conceito de prática pedagógica, articulando pesquisas que tratam dessa temática junto aos professores de PP, foi possível perfilar como o professor, ainda que

sumamente, constrói a sua prática, percorrendo, para tanto, o percurso pelo qual se construiu docente e desenvolve a relação entre a teoria e prática. Articulou-se um diálogo com as pesquisas que abordavam essas temáticas na seara dos programas de pós-graduação que se preocupavam em estudar a docência do professor publicitário ou, incidentalmente, do bacharel em Comunicação Social.

A pesquisa de Renata Carvalho (2012) se preocupou com a prática docente de professores bacharéis em Comunicação Social, contemplando como objetivos compreender e analisar os motivos que os levaram a ingressar na carreira docente; a formação para a prática pedagógica; as atitudes advindas com a prática docente e as ideias que os bacharéis tinham sobre ser professor. Foi coletada a opinião dos professores sobre a sua formação e rotina das aulas, concomitantemente, a pesquisadora, por meio da técnica de grupo focal, obteve a percepção dos alunos sobre os professores e os conteúdos que ministram.

A pesquisa foi realizada em duas Instituições de Ensino Superior – IES, localizadas no Distrito Federal, sendo uma pública e a outra privada. No que diz respeito às motivações que levaram os bacharéis à docência, os resultados apontam a oportunidade de fazer carreira no magistério superior, o que se atrelou ao desejo de compartilhar conhecimentos ou de transmitir experiências.

Nesse cenário, é possível perceber que o surgimento de oportunidade profissional associado à vontade pessoal de compartilhar algo, repassar conhecimento, vocação ou transmitir experiências foram motivos decisivos e levaram os professores pesquisados a iniciar a carreira docente na educação superior (CARVALHO, 2012, p. 144).

Além disso, de acordo com a autora, os professores receberam ajuda de pares ou se inspiraram no que fazer ou não em antigos professores. No entanto, chamou a atenção o apontamento dos docentes que atribuíam aos programas de pós-graduação (mestrado e/ou doutorado) a formação pedagógica necessária para atuação em sala de aula. “É perceptível, pelo menos no discurso da maioria dos entrevistados, a associação da realização de cursos formais à formação para a prática pedagógica” (CARVALHO, 2012, p.146).

Na pesquisa de Carvalho (2012), alguns entrevistados apontaram que a própria IES oferece a oportunidade de os professores participarem de cursos de formação docente para adquirirem conhecimentos pedagógicos, mesmo que não tivessem uma obrigatoriedade.

Ao abordar as atitudes advindas da prática docente, a autora analisa as metodologias utilizadas em sala a partir da descrição nos planos de ensino. São elencadas:

- a) Aulas presenciais expositivas nas quais o professor é o expositor das informações, com debates, dinâmicas e discussões originárias dos textos indicados;
- b) Apresentações presenciais de projetos de alunos ou atividades práticas e leituras de texto em sala;
- c) Avaliação de resultados e realização de provas objetivas;
- d) Leituras e atividades práticas em horários extraclasse (CARVALHO, 2012, p.155)

Em resumo, as bases das aulas giram em torno de textos-bases, com leituras em sala ou extraclasse, que são articulados em aulas expositivas dialogadas. Os resultados da aprendizagem são verificados a partir de provas objetivas e atividades extraclasse. Percebe-se, a predominância da exposição advinda principalmente dos textos de apoio à disciplina. A atividade prática está representada nos projetos de alunos, realizada em horários diferentes da aula.

Ao cruzar essas informações, com a opinião dos alunos sobre como os professores deveriam desenvolver o conteúdo em sala e, de fato, como percebem esse desenvolvimento, Carvalho (2012) acrescenta algumas percepções sobre a teoria e prática. Na universidade pública analisada, por exemplo, os alunos esperam que o professor: “[Saiba] aliar o mercado com a academia; respeitar o aluno; seguir o que o currículo diz; planejar a aula e ter conhecimento” (CARVALHO, 2012, p. 164).

Os alunos têm uma perspectiva de que a aula deva ser preparada considerando o que acontece na prática da profissão, ao mesmo tempo em que a matriz curricular deva ser norteadora e que as aulas devam ser preparadas com antecedência, além de ter uma relação de respeito. Entretanto, em relação a como os professores realizam as atividades, os alunos responderam: “Faz exposição com PowerPoint; ele tem prazer; instiga os alunos a participarem; não enrola e traz o Mercado” (CARVALHO, 2012, p. 164). A aula expositiva dialogada é bastante evidente, tanto pela motivação do professor em demonstrar o tema e fomentar a participação quanto no foco no conteúdo e o esforço de relacioná-lo com o que acontece na prática da profissão.

Travando um diálogo com outra pesquisa que parte da perspectiva do aluno sobre os docentes dos cursos de PP e sua aula, há a investigação de Rafael Yamaga (2009), na qual se tem como objetivo conhecer a falta de interesse dos alunos de PP em aprender; a participação da IES na formação do ser social e diferenciar o ensino nas universidades – já que investiga duas universidades particulares e uma pública da cidade de São Paulo.

Ainda que a pesquisa não tenha se debruçado sobre a formação do professor, traz apontamentos sobre a metodologia desenvolvida em sala de aula. Dentre as descrições, pelo

menos nas aulas analisadas no curso de PP na IES pública, observou-se que as aulas são expositivas dialogadas, os textos de apoio são dados com base em autores clássicos que pesquisaram a fundo os conteúdos e conceitos abordados. Não são utilizados autores que interpretam ou facilitam essa leitura. Nesse caso, ao invés dos alunos se sentirem desmotivados ou cansados pela quantidade de conteúdo teórico, percebeu-se que “poucas foram as disciplinas apontadas como entediantes ou *não interessantes* devido ao seu conteúdo teórico propriamente dito” (YAMAGA, 2009, p. 203, grifo nosso).

Em comparação às IES particulares analisadas, percebeu-se que as aulas giram em torno do texto de base e exposição dialogada do conteúdo. Há grandes parcelas dos alunos que não leem o texto em casa, o que gera dispersão tanto por não saber com profundidade o assunto abordado na aula, bem como tempo despendido pelo docente na organização do comportamento.

O principal motivo para isso, conforme aponta Yamaga (2009), está na falta de percepção dos alunos nas razões de se aprender o conteúdo da disciplina. “[...] observamos a recorrente dificuldade que os alunos apresentam para relacionar o que aprendem com a profissão futura (em alguns casos, atual, para aqueles que já trabalham no ramo)” (YAMAGA, 2009, p. 132).

Há a evidência de um problema entre teoria e prática. Muitas vezes, pelo menos nas IES particulares, os alunos não conseguem relacionar a importância entre o conteúdo de disciplinas, como por exemplo nas matérias de Semiótica e Evolução em Artes e a prática da profissão. “Os discentes parecem não compreender o processo pedagógico da IES e a importância da disciplina para o exercício profissional” (YAMAGA, 2009, p.129).

Ainda que o autor conduza essa discussão para o fato de que “a universidade faz parte do mercado de trabalho” (YAMAGA, 2009, p.247), pois há renumeração e carreiras para quem se dedica à área de ensino, por conta do enfoque que deu aos alunos, deixou de perguntar se os professores consideram as perspectivas, valores e crenças dos alunos durante as aulas.

Sabe-se dos esforços despendidos pelos docentes publicitários em seu cotidiano de trabalho, que vão desde lecionar para salas numerosas até os esforços para desenvolver as atividades de ensino e aprendizagem e controle do comportamento. Diante desse cenário, cabe ao professor ainda pensar sobre os desejos e motivações dos alunos, afinal, há evidências do paradigma do aprendizado pela prática na percepção deles.

Uma evidência sobre o paradigma do aprendizado pela prática, pelo menos nas IES particulares, conforme Yamaga (2009), ocorre antes do ingresso ao curso de PP, por meio dos

anúncios publicitários das IES, que trazem expressões que destacam os professores que atuam no mercado de trabalho, por exemplo. “[...] quando alunos incorporam o discurso publicitário, sem dele extrair as mensagens implícitas, começamos a questionar o valor de um diploma de graduação [...]” (YAMAGA, 2009, p. 248).

Desse modo, cabe ao professor, como personificação do discurso da IES, responder às exigências de se comportar como um publicitário que atua na esfera da agência de publicidade e no ensino. Nas IES particulares, talvez quando os professores não realizem essa contextualização, há ações, como as palestras que trazem para o âmbito universitário, profissionais que atuam nas agências de publicidade.

Em conjunto com as disciplinas de ensino “clássico”, a presença de pessoas empregadas nas funções desejadas pelos estudantes é bem avaliada pelos alunos [...]. Diversas conversas que tivemos com os alunos evidenciam o interesse por – nas palavras dos discentes – “pessoal que trabalha em agência”, “gente que conhece de verdade como a publicidade funciona” e “publicitários que nem fizeram faculdade, que aprenderam na raça”. (YAMAGA, 2009, p. 129, grifos do autor).

Ao analisar as perspectivas dos alunos que estudam numa IES pública da cidade de São Paulo, Yamaga (2009) também diagnostica o problema do conteúdo ministrado em sala e a relação com o mercado de trabalho. “O que os alunos parecem desejar são profissionais *qualificados* por condecorações de empresas e tempo de serviço em instituições de renome. [...] foi na [universidade pública] que observamos o desejo mais forte com relação ao assunto” (YAMAGA, 2009, p.220). Essas são evidências que mostram a presença do paradigma do aprendizado pela prática presente na percepção dos alunos tanto das IES pública quanto particular.

Outro aspecto analisado é a avaliação. Os alunos, nas IES particulares, com base em Yamaga (2009), são avaliados a partir de provas que requerem a descrição de conceitos. Quando a disciplina tem uma carga de leitura maior, os professores solicitam fichamentos das leituras, porém isso não influencia na nota. Já em disciplinas que contam com menos leitura e mais atividades práticas, a avaliação é realizada a partir de trabalhos em grupo. Nos cursos analisados há, conforme a estruturação das disciplinas, a obrigatoriedade de aplicação de provas.

[...] em conversa com os alunos e professores ficou claro que os docentes não dispõem de tanta liberdade para optar pelos critérios avaliativos, tendo que seguir orientações da coordenação quanto as provas, calendários e tipo de atividades voltadas a mensurar desempenho (YAMAGA, 2009, p.259).

Embora as avaliações sigam as diretrizes da IES e, por isso, preocupem-se em atribuir um valor ao conhecimento dos alunos, o autor não faz menção de preocupações em relação às avaliações que busquem mensurar a aplicabilidade do planejamento da disciplina com o aprendizado dos alunos, por exemplo.

Na esfera da IES pública, o processo avaliativo também conta com provas dissertativas ao final de cada semestre. “Acompanhamos alguns dos dias em que as avaliações eram aplicadas e, na maioria, consistiam de poucas perguntas complexas, exigindo do aluno a organização e exposição de ideias em forma de texto” (YAMAGA, 2009, p. 259).

O seminário também é uma metodologia utilizada nas três instituições analisadas. No entanto, não foi descrito se ele é utilizado como um modo de resolver problemas a partir de um *briefing* construído com bases em um anunciante real, no qual o objetivo seja verificar a aplicação prática dos conceitos aprendidos em aula; ou se trata de uma pesquisa profunda sobre determinados temas e conceitos e sua aplicação à área. Nesse caso, com intuito de verificar a aprendizagem do conteúdo abordado em aula; ou seja, para o desenvolvimento de produtos midiáticos, no qual se avalia a articulação criativa dos conceitos e sua adequação à realidade. O que se observou foi a predisposição dos alunos em lidar com essas metodologias e seus processos avaliativos.

Encontramos discentes que diziam ser [os seminários] “a pior coisa que inventaram. Eu morro de vergonha de ter que ir lá e falar” e outros que diziam “é bom, ajuda a fixar e na hora da prova a gente lembra melhor”. Há ainda aqueles que parecem não se importar, que não demonstraram grandes problemas com relação à prática e nem dificuldades: “é melhor do que fazer prova. Um ajuda o outro, um fala daqui, outro pega dali. A gente fala e o [professor] ajuda (YAMAGA, 2009, p. 260).

Os discentes apresentaram problemas em lidar tanto com as metodologias de ensino, principalmente os hábitos de leitura e organização de tempo de estudo, quanto no entendimento da importância das disciplinas contidas na matriz curricular do curso para a prática da profissão. Na pesquisa realizada por Nocetti (2015), ao fazer um cruzamento entre as diretrizes curriculares do curso de PP e a prática docente em uma IES particular, ela identificou esses mesmos problemas, porém, descreve-os como influenciadores na prática da profissão docente.

Desse modo, Nocetti (2015) organiza cinco elementos que influenciam os docentes, são eles: i) a mudança do perfil dos estudantes; ii) exigências decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo; iii) Relação teoria e prática; iv) Práticas docentes que favorecem a

criatividade e o uso de novas linguagens pelo estudante e; v) Responsabilidade social da profissão e os compromissos éticos.

Para Nocetti (2015), a diferença entre as bagagens culturais, bem como os traços de personalidade que vão influenciar o ensino e aprendizagem de cada aluno, requer do professor publicitário a emergência do conhecimento pedagógico. No entanto, “para professores, coordenadores e a universidade como um todo, acompanhar esse movimento [mudança do perfil do aluno] não é tarefa fácil, porque ninguém tem real e completa noção do que está acontecendo” (NOCETTI, 2015, p.105).

A rotina da aula exige que o professor tenha o interesse constante em compreender e ter empatia pelo aluno. Atrela-se a isso a falta de habilidades e competências dos alunos para se compreender e articular conceitos. Como aponta um dos professores entrevistados “a gente pega um aluno na graduação muito mal formado. É uma realidade, dependendo da escola que ele vem, não tem essa formação mesmo e, por conta disso, tem então uma falta de respeito , esvaziamento [da sala de aula]” (NOCETTI, 2015, p.72).

A relação com os alunos também foi apontada pela pesquisa de Carvalho (2012) ao perceber que os professores entrevistados se queixavam do desinteresse dos discentes ou a falta de formação. Uma perspectiva similar, porém vinda dos profissionais que recebem alunos para estagiar, de acordo com Carneiro dos Santos (2007), é a de que os estagiários apresentam algumas deficiências em relação a conhecimentos de linguagem, bem como que complementam a formação dos alunos egressos com a orientação profissional.

[As agências contratam recém-formados] a não ser pelo problema de ter que cumprir o papel de orientador educacional. O publicitário deve ficar atento ao fato de que a empresa que recebe o estagiário tem mesmo que cumprir o papel de complementar a formação do egresso com orientação profissional (CARNEIRO DOS SANTOS, 2007, p. 129).

O professor publicitário é impelido, para melhorar a sua prática ou mesmo para entender e solucionar as angústias geradas no cotidiano da aula, a buscar mecanismos que contribuam para compreensão dos processos de aprendizado.

Outro aspecto são as exigências decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo. Com isso, Nocetti (2015) pontua a rapidez, na qual as informações são produzidas e consumidas, principalmente na área de publicitária, em que há lançamentos de novos produtos, com a criação e uso de novas técnicas de divulgação e promoção.

Há, de acordo com a autora, a necessidade do professor publicitário se atualizar constantemente em relação às teorias e suas relações com exemplos sempre atuais. Essa

preocupação pode incidir na prática docente, criando uma preocupação em reproduzir a prática da profissão no ambiente acadêmico.

Os pontos de vista adotados pelos autores ilustram duas características advindas da facilidade com que se é possível adquirir as informações. A primeira é uma atualização constante às aulas; a outra diz respeito à possibilidade de se encontrar apenas as informações que já estejam disponíveis, sendo que o professor publicitário se vê posto no desafio de chegar até essas informações antes dos alunos.

Embora possa parecer que haja traços da pedagogia tradicional velados nessa perspectiva, onde o professor é o detentor do conhecimento, vale lembrar que a preocupação do professor publicitário de buscar a atualização constante se confunde com a teoria e prática. Cabe ao professor a compreensão de seu papel como um incentivador da pesquisa e do aprofundamento das informações e suas aplicações nos problemas que envolvem a profissão de publicitário.

Por conta disso, outro aspecto apontado por Nocetti (2015) que vai influenciar a prática docente do professor-publicitário é a relação entre a teoria e a prática. Nos resultados da pesquisa realizada pela autora, a relação teoria e prática é percebida por seus entrevistados como essencial, porém apresentam dificuldades no planejamento da aula para que isso seja executado em sala, afinal lembram que suas aulas são mais práticas do que teóricas, ou o entendimento dos professores de que a teoria esteja arraigada às aulas expositivas.

Outro aspecto que influencia a prática docente do professor-publicitário são as práticas que favorecem a criatividade e o uso de novas linguagens pelo estudante. Ao tratar da criatividade, a autora pontua que há uma confluência entre o profissional publicitário e o professor. Há uma expectativa tanto por alunos quanto professores de que as aulas devam ser criativas.

Essas expectativas fazem com que o professor publicitário se esforce em articular aulas que excedam as aulas expositivas dialogadas. Aulas que, por exemplo, mudem a organização da sala ou rumem para um ambiente que seja diferente da sala de aula tradicional. Diante disso, a autora mostra que os entrevistados de sua pesquisa, ao partir para as aulas criativas, deparam-se com as estruturas organizacionais e burocráticas rígidas das instituições no qual atuam. Expõem as dificuldades no processo em conseguir se utilizar da infraestrutura para se produzir uma aula diferente. “A constatação é que ainda existe uma grande lacuna, no que diz respeito ao incentivo à criatividade, entre o profissional que o mercado espera contratar e o ambiente acadêmico em que ele está inserido como aluno” (NOCETTI, 2015, p.93).

Diferentemente, Carvalho (2012) aponta que os alunos reclamam dos professores que atuam profissionalmente paralelo à docência, dizendo que não têm tempo para preparar boas aulas. A formação pedagógica parece ser fundamental para se articular informações, experiências, vivências profissionais e possibilitar práticas que possam ensinar criativamente os alunos.

Como último elemento, está a responsabilidade social da profissão e os compromissos éticos. Nesse caso, a autora identificou que o professor entrevistado relaciona a responsabilidade ética com a existência dessa disciplina específica na matriz curricular do curso. Por conta disso, Nocetti (2015) vai lembrar que a responsabilidade ética e social da profissão deve estar presente em todas as disciplinas.

É possível abordá-lo [o conteúdo ético] de diferentes formas e em diversas situações que podem ser propostas em sala de aula. Mas, existem professores que acreditam que o fato de constar currículo a disciplina Ética, já supre a necessidade de abordar este assunto e que essa disciplina sozinha, será capaz de dar conta desse desafio (NOCETTI, 2015, p. 96-97).

A ideiação de que a disciplina de ética seja o único momento para se abordar e articular a aprendizagem sobre o tema também aparece na pesquisa de Yamaga (2009), no depoimento de um dos entrevistados que diz: “Ética. Só acho que não devia ser dado agora só. Deveria ser matéria de primeiro semestre. Muita roubalheira no mundo da propaganda, muito desrespeito. Nós precisamos estudar isso desde o começo” (YAMAGA, 2009, p.136).

Por meio desse fato, percebe-se que não há uma percepção clara da ética fora da disciplina específica, o que pode ser tomado como sintoma de uma falta de articulação entre o corpo docente, com intuito de pensarem conjuntamente as suas aulas.

Há, ainda, a pesquisa de Iris Tomita (2006), na qual o objetivo era de avaliar as contribuições do ensino superior para a modificação do olhar do discente de publicidade e propaganda. Ao exibir um anúncio publicitário, a pesquisadora pedia para que os alunos descrevessem a suas impressões sobre o filme. Fez isso com alunos de uma mesma faculdade e curso de PP, sendo uma turma pertencente ao segundo semestre e outra turma do último semestre. “Ao comparar as análises críticas dos estudantes do primeiro ano e do quarto ano, evidencia-se que a postura é a mesma, mas que o último grupo aponta elementos que sustentam com mais veemência sobre os seus pontos de vistas” (TOMITA, 2006, p. 97-98).

Chama a atenção o fato de que a única mudança que houve na análise dos estudantes foram as referências das quais se utilizaram sobre a leitura, em todo o percurso do curso não se alterando a perspectiva.

Com a análise das pesquisas elencadas sobre a prática pedagógica do professor publicitário, percebeu-se a presença do paradigma da aprendizagem pela prática, principalmente na perspectiva dos alunos em relação às disciplinas e aos professores. Há o desejo dos discentes de que o curso de PP possa refletir a natureza prática da profissão, por isso, tudo que é advindo do mercado de trabalho tem grande valia, seja um profissional ou um professor publicitário atuante.

Essa perspectiva da prática é reforçada principalmente quando os professores não contextualizam e nem relacionam o conteúdo das disciplinas que ministram com o curso de PP ou às atividades do publicitário.

As principais metodologias pedagógicas são aulas expositivas dialogadas, baseadas em textos de apoio que devem ser lidos no horário extraclasse para então ser discutido e debatido durante as aulas. Há trabalhos em grupos e a realização de seminários que, em alguns casos, são as únicas modalidades de avaliação.

Somente a pesquisa de Carvalho (2012) se preocupou em verificar as motivações para ingresso na profissão docente. Dentre as razões estava o desejo de compartilhar conhecimentos, oportunidade profissional e por fazer parte de uma família de professores. Os conhecimentos pedagógicos foram adquiridos pela prática da profissão docente, pela inspiração em antigos professores e nos cursos de *stricto sensu* (mestrado e doutorado).

3 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA E PRÁTICA PEDAGÓGICA: Saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação no ensino superior.

Na seção anterior, ao traçar o percurso da construção da docência do professor publicitário, apresentou-se alguns episódios do desenvolvimento da atividade publicitária no Brasil. O intuito foi de identificar o processo de ensino e aprendizagem dos primeiros profissionais da propaganda, a formação dos cursos superiores e como foi tratada a docência nos documentos oficiais e a prática pedagógica do professor publicitário.

Nesse sentido, a construção desta seção busca conceituar os saberes docentes e as principais abordagens pedagógicas desenvolvidas para a atividade de ensino e aprendizagem, articulando conceitos de processos avaliativos relacionados com a prática do professor de Publicidade e Propaganda – PP.

3.1 Conceitos, estudos e perspectivas sobre docência universitária

Uma das características mais conhecidas da docência universitária entre os cursos de bacharelado é a sua dimensão técnica e científica. A demasiada atenção a esse perfil sobrepõe o entendimento integral da atividade docente, que remete “ao que de mais pessoal existe em cada professor” (ISAIA, 2003, p. 374).

Tratar da pessoalidade não significa escondê-la, ainda mais sob o argumento de que se tratam de características singulares a cada ser humano. Não se deve esquecer de que todos os docentes têm um percurso histórico e formativo que os levaram a ingressar na carreira. Em sua prática pedagógica desempenham um papel ético e político na esfera de labor e social na qual são partes integrantes. Usam e articulam saberes e fazeres para dar conta de compreender e avaliar os seus alunos bem como desenvolver estratégias de ensino.

O ponto inicial para se entender esses elementos está nos mecanismos de ingresso à profissão docente. Nas IES públicas, o ingresso do professor acontece por meio de concurso público, tanto para cargos efetivos quanto para processo seletivo, quando há a necessidade de se contratar professores substitutos. É desejável, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, art. 66 (BRASIL, 1996, online), a titulação acadêmica, seja doutorado ou mestrado.

O regime de trabalho, conforme a Lei 12.772 de 2012 (BRASIL, 2012, online) pode ser: “I - 40 (quarenta) horas semanais de trabalho, em tempo integral, com dedicação exclusiva às atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão institucional; ou II - tempo parcial de 20 (vinte) horas semanais de trabalho”.

Já o ingresso na docência entre as IES particulares, como bem aponta Masetto (2012), a indicação de amigos ou reconhecimento no mercado de trabalho são motivos para iniciar a carreira. O autor frisa que esse modo de contratação é passível de rebaixar a docência como uma atividade de complementação de renda, longe de ser encarada como profissão.

Esses aspectos são delineadores à medida que revelam os percursos de ingresso para a profissão docente e não privilegiam as preocupações com a formação pedagógica para atuar como professor universitário, principalmente os advindos dos bacharelados como é o que acontece com o professor publicitário. Como analisa Fernandes (2012, p. 103), “o próprio critério de ingresso na universidade revela que não há preocupação com a formação pedagógica do professor universitário”.

Outra pesquisadora a evidenciar essa questão é Castanho (2007, p. 65), quando conclui que “o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão. Isso redundando em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem”. Essa consequência apontada pela autora é mais contundente, quando, a partir da perspectiva de Zabalza (2004), a universidade é tida como a instituição marcada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É como se uma parte desse tripé estivesse faltando e, por isso, é substituído pelos conhecimentos adquiridos pela experiência no mercado de trabalho ou científica, afinal “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar e é referendada pela ausência da institucionalização de uma formação específica para o ingresso e progressão docente” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 31).

Isso é uma evidência, onde a falta de uma preocupação com a formação docente pode estar vinculada ao ensino e a aprendizagem deficitário ou, ainda, mostrar uma supervalorização da titulação acadêmica e da pesquisa.

Ao falar da identidade profissional nas universidades públicas, Zabalza (2004, p. 105) lembra que toda a identidade docente do professor é construída “em torno da produção científica ou das atividades produtivas que geram mérito acadêmico e que redundam em benefícios econômicos e profissionais”.

Tais assertivas denunciam uma formação para a docência insuficiente para o desempenho em sala de aula pelo professor bacharel. Assim, como aconteceu com os professores publicitários, onde se optou por um ensino baseado na prática da profissão ao invés de investir na formação pedagógica, criou-se a imagem de que o bom professor é aquele que tem formação para pesquisa, por meio dos cursos de mestrado, doutorado ou pós-doutorado ou que tenha experiência na prática profissional. Com isso, a imagem do bom docente está mais fundamentada em seu currículo do que em seu desempenho em sala de aula.

No entanto, isso não atesta que ele seja um professor que saiba ou não ensinar, pois o professor se baseia em suas experiências pessoais com a sala de aula ou pelo que é dito e ditado por certo senso comum sobre a prática pedagógica.

Por sua vez, na conclusão sobre o bom professor e sua prática, Cunha (1995, p. 156) revela que os professores consideram que “em muitas situações eles exercem atitudes de acordo com a expectativa do dever-ser”. Na concepção da autora, o *dever-ser* são atributos que o professor condiciona à sua prática sem ter uma reflexão a respeito.

O *dever-ser*, dentro da dinâmica de formação para docência, pode ser traduzido, como aponta Marcelo (2009), em experiências. Na classificação do autor, essas experiências são pessoais e são construídas a partir da concepção de mundo do professor; são experiências do conhecimento formal, surgem da crença sobre as matérias ensinadas e de como devem ser ensinadas e, por fim, são as experiências em sala de aula, que ele tem uma relação com o que faz com as vivências que acumulou ao longo do tempo em que foi estudante e atua como docente.

Percebe-se que há uma assimetria na formação docente. O conhecimento científico ou profissional, muitas vezes, adquire maior importância, ocultando a necessidade de uma formação específica na área pedagógica ou, até mesmo, tornam-se sinônimos de formação pedagógica.

Partindo desse pressuposto teórico, a formação para a docência pode ser construída dentro da profissão, se for apropriada a partir de uma reflexão dos professores sobre o seu próprio trabalho (NÓVOA, 2008, p.24). Desse modo, pressupõe-se que há três dimensões para a docência. Uma advinda da formação científica, outra do conhecimento e experiência das técnicas utilizadas em determinada profissão e uma última, pedagógica, construída também por meio do conhecimento pedagógico e a reflexão sobre a prática docente.

Ao classificar as competências para atuar no ensino superior, Masetto (2014) apresenta três competências que dialogam com as dimensões para docência. São elas: a competência em uma área de conhecimento; a competência na área pedagógica e a competência na dimensão política, as quais são definidas a seguir.

i) *Competência em uma determinada área de conhecimento* – Engloba saberes formais básicos acerca de uma área, construídos durante a realização de um curso superior, além de experiência profissional, isto é, atuação no mercado. São marcantes nessa competência os esforços para o professor manter-se constantemente atualizado acerca das mudanças do mundo do trabalho, no qual surgem angústias que, muitas vezes, são traduzidas em pesquisas

e especialização acadêmica, seja por meio de dissertação ou tese. Nessa competência fica clara a busca por um entendimento entre a relação teoria e prática da profissão.

ii) *Competência na área pedagógica* – É vista como um processo de articulação e inter-relação entre quatro importantes eixos:

1) *O processo de ensino e aprendizagem* que se preocupa diretamente com a consciência do que seja aprender e de seus princípios básicos usados para reconhecer o que e em que momento da disciplina algo deve ser ensinado, de forma que seja uma aprendizagem significativa para o aluno. Para tanto, considera-se o aluno em seus aspectos cognitivo, afetivo-emocional, habilidades e atitudes, estimulando-o para uma aprendizagem que o faça ser capaz de “aprender a aprender permanentemente” (MASETTO, 2014, p. 21).

2) *O professor, como conceitor e gestor de currículo*, é o processo que localiza a disciplina lecionada diante da matriz curricular. O docente conhece a razão de a disciplina estar no currículo e a relaciona com outras, propõe trabalhar com a interdisciplinaridade, consegue observar as habilidades e competências que devem ser fomentadas durante as aulas junto aos alunos.

3) *A relação professor-aluno e aluno-aluno no processo educacional* é o processo de tomada de responsabilidade do professor pela aprendizagem dos alunos. Isso requer a competência de reconhecer as facilidades e dificuldades de aprendizagem dos alunos, propor desafios e questionamentos para que a sala possa se sentir livre para questionar e propor soluções. O plano de aula caminha em parceria e corresponsabilidade com os discentes.

4) *Domínio da tecnologia educacional* é o eixo que não se reduz apenas ao uso de novas tecnologias da informática e telemática, mas que explore as técnicas e métodos comportamentais individual e em grupo. O docente deve conhecer o processo para unir, motivar, preparar momentos de aprendizagem para os alunos, observando os diferentes momentos em que deve introduzir estudos práticos, leituras significativas para o aprendizado e ensino com pesquisa.

Esta competência parece ter um papel central nas preocupações de Masetto (2012, 2003a), pois é a que mostra os elementos que o professor está envolvido, cabendo a ele movimentar-se para exercer a profissão docente.

Diante desses quatro eixos, percebe-se um professor consciente de seu papel e responsabilidade perante seus alunos e instituição. Ele traz o conhecimento que tem da matriz curricular de seu curso e a reflexão que deve (re)elaborar diante da profissão que ensina e de sua própria prática, além de conhecer os modos de se relacionar com outros colegas e alunos,

sabendo organizar o grupo de discentes que participam de sua disciplina e motivá-los a um aprendizado significativo.

iii) *Competência na dimensão política* – Abrange a posição ideológica do professor perante o mundo que o cerca, alicerçada por sua visão de humanidade e de mundo, pela cultura na qual está inserido, por suas ações, por seus atos e pensamentos políticos. A partir disso, cabe ao professor observar o que acontece com o mercado de trabalho, apontar e construir questionamentos com a turma, buscar soluções, bem como conhecer a formação do pensamento científico, sua história, conciliando essas dimensões com a ética.

No entanto, é válido lembrar que o conhecimento pedagógico não é ofertado facilmente aos professores que trilham o percurso do bacharelado. Na maioria das vezes, é experimentado como uma disciplina nos cursos de pós-graduação, depois reaparece no ingresso na carreira docente de IES públicas, em cursos de pequena duração, obrigatórios como parte do processo de estágio probatório. Seria ingenuidade acreditar que apenas esses esforços são suficientes para a obtenção de todo o conhecimento pedagógico para ser professor.

Nessa linha de raciocínio, é coerente a proposta de Nóvoa (2009, p.28), em que a formação de professores está inclinada para uma construção realizada “dentro da profissão”. Nesse sentido, há uma diferença, pois a formação do futuro professor conta com um sistema de parceria, isto é, “baseada numa combinação complexa de contributos científicos, pedagógicos e técnicos, mas que tem como âncora os próprios professores, sobretudo os professores mais experientes e reconhecidos” (NÓVOA, 2009, p.44-45). Desse modo, esse pesquisador explica a sua proposta que, por expressão didática, é fragmentada em cinco etapas que se referem à construção da dimensão pedagógica do professor por meio da prática. São elas:

i) *Prática* – Aqui, a profissão docente é centrada na aprendizagem, por isso, construída a partir de problemas e casos concretos, tais como o insucesso escolar ou dilemas vivenciados em sala de aula, por exemplo, onde haveria uma busca, por parte dos docentes em formação, de encontrar soluções possíveis aos problemas da profissão.

ii) *Profissão* – O professor mais experiente tem um papel bastante ativo nessa proposta. Na posição de tutor, ele apresenta, conduz e integra o neófito à cultura profissional docente¹.

¹ Buscou-se conceituar o termo *cultura profissional docente* a partir do contexto português. Para Leitão e Alarcão (2006), o termo refere-se a um processo que “opera a partir de sua actividade, da reflexão sobre a sua actividade realizada e da resolução de problemas que a mesma suscita num contexto de práticas enquadradas

iii) *Pessoa* – Trata-se da dimensão pessoal da profissão docente, que é quando o professor constrói a sua própria história, tornando-se capaz de analisar e refletir sobre o seu percurso como docente. Esse exercício, recomendado como constante, deve ser capaz de mostrar que as referências pessoais do professor são diferentes das dimensões científicas, técnicas ou pedagógicas.

iv) *Partilha* – É o trabalho em equipe entre os professores. Nóvoa (2009) vai articular dois aspectos. O primeiro que os professores tenham liberdade de compartilhar os seus problemas e desafios durante a prática pedagógica, transformando suas experiências em algo a ser partilhado com a comunidade escolar, fortalecendo assim não apenas a formação dos professores, mas a construção de projetos educativos. O outro aspecto diz respeito à docência como um coletivo ético, empenhado em trazer respostas para contradições culturais, morais e de valores que acontecem sempre no âmbito da universidade.

v) *Público* – Abrange o processo comunicativo dos professores com a parte externa da instituição. Os professores devem se posicionar intelectualmente junto à sua comunidade, mostrar as realizações que tem feito dentro das fronteiras institucionais. A proposta parece bastante válida, principalmente em criar relações de tutorias entre os docentes mais experientes do curso e os que estão chegando à profissão. Ao mesmo tempo, há um revés, a carência de um modelo brasileiro que funcione no contexto das universidades públicas. Outro ponto importante nessa ideia é que a formação pedagógica se desenvolve com foco na aprendizagem dos alunos.

Há ainda de se refletir acerca do ciclo profissional docente. Para Gil (2010), o ciclo de vida dos professores serve, no caso do ensino superior, como um instrumento “útil para o entendimento das percepções que os professores assumem ao longo de sua vida” (GIL, 2010, p. 31).

Diante disso, é pertinente o trabalho desenvolvido por Isaia (2003a, p. 369) acerca dos *ciclos de vida* dos professores.

Esse processo compreende momentos de crises, recuos, avanços, descontinuidades e relativa estabilidade, demarcando que, apesar de sequencial, não se apresenta de forma linear. Os ciclos de vida profissional correspondem aos momentos de ruptura ou oscilação, responsáveis pelo

numa cultura profissional bem definida, a dimensão investigativa assume uma importância central nesse percurso de desenvolvimento”. Cf. LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, n.2, Braga, Portugal. 2006. p. 68. ISSN: 0871-9187. De modo geral, o professor-tutor apresenta ao jovem professor a apropriação de mecanismos investigativos da profissão, ajudando-o a refletir sobre a sua prática e construir a sua própria cultura docente.

aparecimento de novas fases ou percursos que podem ser trilhados pelos docentes. Sobre os ciclos específicos dos professores do Ensino Superior não existem estudos conclusivos, sendo necessário investir em pesquisa na tentativa de apreender os prováveis percursos e suas temáticas significativas ao longo da carreira docente.

A primeira fase do ciclo de vida do professor é o *ingresso na carreira docente*, que se dá entre um a três anos de profissão. São os contatos iniciais com o cotidiano da sala de aula. Nesse momento da carreira, o professor vivencia duas fases. A primeira, chamada de sobrevivência, é o encontro com a realidade do trabalho docente, em que há um embate entre o campo teórico e ideológico do jovem professor com o que de fato acontece durante as aulas. O segundo é o da descoberta, no qual o docente se vê professor, responsável por uma determinada disciplina em uma sala de aula.

Tanto Gil (2010) quanto Isaia (2003a) concordam que as condições pessoais e institucionais podem fazer o início da carreira docente ser fácil ou difícil. Os fatores como bom relacionamento com os discentes, domínio do ensino e entusiasmo com as aulas são evidências de um início de carreira fácil. Por outro lado, o início difícil está marcado por carga horária excessiva, emprego de grande quantidade de tempo para preparação das aulas, ansiedade e dificuldade em lidar com os estudantes.

O início da profissão não acontece dentro de uma delimitação desses elementos, separados, decerto, por manter a exposição didática, mas no confronto e entrelaçamento entre eles. As primeiras experiências do professor perpassam entre a sobrevivência e a descoberta e mostram os primeiros passos que serão tomados pelo docente ao longo de sua trajetória. Nesse período, percebe-se um professor em ebulição, no sentido de que deve tatear e colocar-se em constante descoberta e questionamento sobre a sua prática pedagógica.

Estabilização (de 4 a 6 após o início da carreira): é marcada pela preocupação do professor com a profissão docente. É “acentuar o seu grau de liberdade, as suas prerrogativas, o seu modo de funcionamento” (HUBERMAN, 1992, p.40) perante aos colegas de profissão e à instituição. Nesta fase, o professor está mais preocupado com os objetivos pedagógicos do que consigo. Para Isaia (2000), o professor se torna mais confiante porque desenvolve um sentimento de competência pedagógica e a consolidação de um repertório pedagógico.

A segunda fase é da *diversificação, ativismo ou questionamento*, que se dá dos sete aos 25 anos após o início da carreira. Diferente das outras fases, nesta, o percurso de vida dos professores encontra padrões variados. Ela pode seguir um caminho pela *diversificação*, no qual o professor já carrega uma variedade de métodos de ensino e se vê muito preparado para ele. Pode-se enveredar pelo *ativismo*, no qual direcionará suas forças para a busca de

promoção social ou por cargos administrativos. Por fim, pode seguir pela fase do *questionamento*, quando o professor vai deixando gradativamente os trabalhos docentes. Isso acontece por conta de querer seguir outros caminhos dentro da carreira. Huberman (1992) descreve que há dois percursos para o questionamento: um diz respeito à rotina da profissão, à falta de transformações significativas; o outro percurso reside no fracasso das experiências e consequentes frustrações surgidas, assim como reformas estruturais nas instituições nos quais participam.

A terceira fase é da *serenidade e distanciamento afetivo ou conservadorismo*, que dá por volta dos 25 a 35 anos após o início da carreira. É uma das fases mais traumáticas do percurso docente, afinal é o momento em que há uma ruptura entre a geração do professor e a geração a qual pertencem os alunos, daí a causa do *distanciamento afetivo*. Na fase da *serenidade*, o docente tem um estado de espírito de tranquilidade. Já tem o conhecimento sobre as características das aulas e não tem a preocupação sobre as perspectivas de alunos ou colegas. O conservadorismo emerge, como aponta Gil (2010), daqueles professores que apresentam nenhuma aceitação diante das mudanças, sejam tecnológicas ou em relação aos alunos. É comum a nostalgia constante de um passado com alunos mais cultos e disciplinados.

Por fim, a fase do *desinvestimento*, que ocorre por volta dos 35 a 40 anos após o início da carreira. É a fase em que o professor está no processo de encerramento da carreira. Dependendo da história de vida do docente, o final da carreira pode ser sereno ou amargo.

Na construção do instrumento de pesquisa, esse agrupamento teórico serviu como apoio para a construção das perguntas que englobavam o percurso formativo, profissional e pedagógico dos professores entrevistados. As questões contemplam o tipo de cursos realizados na pós-graduação; ano de obtenção de títulos; que outras graduações os professores cursaram; por quanto tempo atuam como docentes; se tiveram alguma formação específica para a docência e se atuaram e por quanto tempo na atividade publicitária.

3.2 Prática pedagógica: saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação

A prática pedagógica é o ponto de convergência entre os saberes docentes, o ensino e a aprendizagem e a avaliação.

Uma aula só se torna uma prática pedagógica quando ela se organiza em torno: de intencionalidades, de práticas que dão sentido às intencionalidades; de reflexão contínua para avaliar se a intencionalidade está atingindo todos; de acertos contínuos de rota e de meios para se atingir os fins propostos pelas intencionalidades. (FRANCO, 2015, p. 606).

Alicerça as intenções do professor: a sua história de vida, suas experiências, a sua formação técnica-científica que são usados para que tome decisões sobre o que e como ensinar aos seus alunos. Trata-se da ação docente que pode produzir: “saberes disciplinares, saberes referentes a conteúdos e sua abrangência social, ou mesmo saberes didáticos, referentes às diferentes formas de gestão de conteúdos, de dinâmicas da aprendizagem, de valores e projetos de ensino” (FRANCO, 2015, p. 607).

Quando o docente projeta a sua intenção como prática pedagógica, embora seja comum pensá-la como “ação de transmitir conhecimento, como uma atitude de agir sobre o outro que ocupa um lugar passivo” (VERDUM, 2013 p.99), deve considerar que os alunos são sujeitos ativos e que a teoria e a prática estão relacionadas. Essa perspectiva depende da abordagem pedagógica que fundamenta a ação do docente. Por isso, é na interação com os alunos que o professor percebe as contradições de sua prática.

Por conta disso, a relação do processo de ensino e aprendizagem está ligada com a avaliação. A atividade de avaliar pode ser vista como um processo humano “que perpassa numa reflexão crítica no sentido de captar seus avanços, suas resistências, suas dificuldades e possibilitar uma tomada de decisão de o que fazer para superar os obstáculos [...]” (SILVA, 2017, p.232).

Desse modo, a avaliação funciona como um processo de mensurar e nortear a prática docente, produzindo assim reflexões, mudanças e transformações no modo como o professor encara o seu trabalho e suas ações. A partir do entrelaçamento entre saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação, acredita-se ser possível compreender como é engendrada a docência do professor universitário, principalmente do professor bacharel formado em publicidade e propaganda.

3.2.1 Saberes docentes

A busca por uma resposta sobre como os professores constroem as bases de seu ofício resultou na construção de uma epistemologia da prática profissional docente por Maurice Tardif (2010).

A finalidade de uma epistemologia da prática profissional é revelar esses saberes [docentes], compreender como são integrados concretamente nas tarefas dos profissionais e como estes os incorporam, produzem, utilizam, aplicam e transformam em função dos limites e dos recursos inerentes às

suas atividades de trabalho. Ela também visa a compreender a natureza desses saberes, assim como o papel que desempenham tanto no processo de trabalho docente quanto em relação à identidade profissional dos professores (TARDIF, 2000, p.11).

Diante disso, é possível traçar uma relação entre os saberes docentes, a possível ausência de uma formação pedagógica específica para a docência durante o percurso de formação do professor de PP e, diante dessa lacuna, como os saberes advindos da prática profissional influenciam a prática pedagógica em sala de aula. Afinal, “os professores são produtores de saberes e que estes são plurais na sua constituição e natureza” (CUNHA; ZANCHET, 2007, p. 236). Por isso, não se deve atribuir mais um saber em relação aos outros, cabe ao professor conhecer os saberes que compõem o seu repertório para agir profissionalmente.

A natureza técnica sempre foi preponderante para o docente publicitário. Hansen (2013b), ao tratar do imaginário de professores e alunos por meio da análise do discurso, evidencia como a natureza do mercado de trabalho influencia as aulas dos professores. Do mesmo modo, pela via histórica, tanto Trindade (2010), Pinho (1998) e Martensen (1990) atribuem que o mercado foi tanto o formador quanto a base para se atuar em sala de aula.

Esse quadro teórico parece construir uma docência baseada na técnica e na motricidade da prática profissional, o que leva a refletir se o fazer publicitário, advindo das práticas que acontecem nos postos de trabalho, influencia diretamente a prática docente do professor de PP. Desse modo, a atuação em sala, enquanto docente, assemelhar-se-ia à postura de um publicitário em uma agência de publicidade.

Para Trindade (2010, p. 113), as Diretrizes Curriculares atuais são responsáveis por “miopias e o vício tecnicista associado ao despreparo dos responsáveis pelas concepções pedagógicas que orientam inúmeros cursos de Publicidade e Propaganda no país, que recaem na possibilidade de compreender este curso apenas a partir de uma visão prática”. Essa representação da atitude docente em sala de aula coexiste com a perspectiva discente, pois, ao mesmo tempo em que se valoriza a experiência profissional da área, os alunos mencionaram que “muitos profissionais trabalham fora e não têm muito tempo para dedicar-se às aulas” (CARVALHO, 2012, p. 164). Os alunos desejam professores com experiência profissional, mas que, em sala de aula, sejam docentes.

O entrelaçamento dessas perspectivas pode criar uma projeção de que o bom professor é aquele que reproduza as técnicas de mercado em sala de aula, deixando de lado os conhecimentos da profissão docente. Afinal, os saberes necessários ao ensino são

reelaborados e construídos pelos professores “em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 2012, p. 29). Caso o professor não tenha uma base sobre os conhecimentos pedagógicos, pode vir a reproduzir em sala de aula as práticas profissionais do mercado publicitário.

Essa compreensão voltada para a prática profissional confrontada com a necessidade de formação docente evidencia uma contradição com o discurso acadêmico, pois “a pouca valorização do conhecimento pedagógico nos currículos que se constituem a base para a formação do professor universitário contradiz o discurso acadêmico que defende essa formação específica para os outros níveis de ensino” (CUNHA; ZANCHET, 2007, p. 239).

Diante desses pressupostos, os saberes docentes mostram-se importantes para a construção da prática do professor publicitário. Por isso, alicerçado sobre a organização dos saberes propostos por Tardif (2010, 2000), traçou-se um paralelo com aspectos apontados por pesquisas que abarcam como tema o professor de PP.

Os *saberes da formação profissional* são os saberes pedagógicos que o professor traz para a atividade docente. Tardif (2010) contempla tanto os saberes que são formados por meio de cursos que tratam de conhecimentos pedagógicos quanto àqueles que são aprendidos durante a prática da profissão.

O professor da educação superior, em virtude das incongruências de seus processos formativos, aprende a ensinar/ensinando e, por isso, cotidianamente, na relação com o saber, com os estudantes e com os pares, vai construindo e reconstruindo sua prática e seu pensamento sobre ela, embora, nem sempre, se perceba como sujeito de um processo de construção de conhecimentos, apesar de, com os pares discutir os problemas enfrentados na sala de aula, apontando as saídas encontradas para superá-los (BRITO; CABRAL; LIMA, 2011, p. 151-152).

Os saberes construídos pela prática docente, por vezes, podem ter um caráter preponderante em relação aos advindos de cursos de formação. No entanto, para que assumam essa dimensão formativa, cabe ao professor refletir constantemente sobre a sua prática em aula. O professor deve compreender o ensino como realidade social, por isso, desenvolve a “capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, constituírem e transformarem os seus saberes-fazeres docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores” (PIMENTA, 2012, p. 18). Os saberes-fazeres são construídos por meio da prática em sala de aula.

Podemos considerar que os professores universitários, assim como os outros, aprendem com a experiência, melhoram com o passar dos anos e terminam construindo uma forma de *savoir-faire* didática. Chegam a isso apesar de sua ignorância e, às vezes, de seus desprezos pelas ciências da educação, pois a sua formação intelectual apurada prepara-os para observar e analisar com frieza o que acontece. (PERRENOUD, 2002, p.49).

O preconceito em relação às ciências da educação, conforme elucidado por Perrenoud (2002), é um dos aspectos que, muitas vezes, invalidam a obtenção de conhecimentos pedagógicos pelos professores universitários. Essa negação gera uma lacuna que, como articulado por Hansen (2013b), mostra que o fato de ser professor fica em segundo plano, onde o primeiro estaria ocupado por um profissional da publicidade.

Outro aspecto é que “os conhecimentos legitimados para a docência universitária têm raízes históricas e vinculam-se aos valores do campo científico e às estruturas de poder da organização corporativa do trabalho” (CUNHA; ZANCHET, 2007, p. 239). Emerge desses aspectos a contemplação ou desejo por um saber apenas, o que reforça a ideia da necessidade de se obter os saberes advindos da prática da profissão, pois são os mais valorizados pelos alunos.

Outro diálogo possível sobre a importância de se refletir sobre a experiência docente está na concepção de profissional reflexivo de Schön (2000, 1999). O autor atribui um caráter artístico à prática docente, isso a habilita a um “aprender fazendo”. Para que isso ocorra, o professor como profissional reflexivo deve, conforme Schön (1992), estar em um ambiente que lhe permita ter liberdade para desenvolver suas atividades, contribuindo para que a sua prática lhe traga surpresas, que surgem na relação com os seus alunos no momento do aprendizado.

Nessa mesma linha de raciocínio, posicionam-se Bolzan e Powaczuk (2017, p. 167):

Acreditamos que esse processo de reflexão tem a ver com a compreensão e a análise dos eventos formativos, evidenciando as vivências/transações que possuem uma intensidade particular, desvelando valores, concepções e extraindo informações capazes de favorecer o processo de aprendizagem do professor.

Desse modo, o professor deve se preocupar constantemente em refletir e compreender a sua prática docente e pedagógica, o que requer a “autoformação dos professores, a partir da reelaboração constante dos saberes que realizam em sua prática, confrontando suas experiências nos contextos escolares; e o de formação nas instituições escolares em que atuam” (PIMENTA, 2012, p. 33).

De um modo geral, o professor deve pensar constantemente sobre a sua atividade docente. Tirando da rotina de sala de aula reflexões de como e por que age daquele modo, atentando-se sobre o processo de aprendizagem de seus alunos. Isso se justifica, pois

[...] o professor é o profissional dotado de competência para produzir conhecimento sobre seu trabalho, de tomar decisões em favor da qualidade cognitiva das aprendizagens escolares e, fundamentalmente, de atuar no processo constitutivo da cidadania do “aprendente”, seja ele criança, jovem ou adulto (BRZEZINSKI, 2002, p.15).

Ao fazer a distinção entre as duas perspectivas que influenciaram a construção das matrizes curriculares dos cursos de PP no Brasil, Trindade (2010) ressalta que a USP construiu sua perspectiva sobre uma formação humanística, enquanto a ESPM dirigiu a sua formação para um percurso prático, centrado mais na técnica publicitária.

A existência dessas duas perspectivas encaixam-se nos *saberes disciplinares* propostos por Tardif (2010). Esses saberes integram a prática docente, uma vez que esses conhecimentos são organizados e articulados em forma de disciplinas que são ofertadas pelas IES. Desse modo, cabe aos professores a responsabilidade de articular os conhecimentos propostos pela disciplina em forma de aula.

Essa questão tem sido objeto de estudiosos. Para Gauthier (2013), a gestão da matéria e a gestão da classe, que podem ser consideradas como a interação entre professor e alunos, são as duas faces dos saberes disciplinares. Por outro lado, atualmente, as matrizes curriculares dos cursos de PP são, conforme as análises e propostas de Pompeu (2013), norteadas por preocupações sobre o consumo, sejam de produtos, serviços ou estéticos, criando assim novas preocupações aos futuros publicitários. Isso porque o “mundo contemporâneo impõe ao futuro publicitário o imenso desafio de ser multitarefas – ou, pelo menos, a necessidade de se especializar em algo sem nunca prescindir do que o cerca” (POMPEU, 2013, p.1342).

Para Tardif (2010), esses são os conhecimentos de uma determinada sociedade e que são articulados e organizados conforme a perspectiva que a Universidade tem da comunidade em que está inserida.

Há relação entre os saberes disciplinares e os curriculares. Para Tardif (2010), os *saberes curriculares* compreendem os discursos, os objetivos, os conteúdos e métodos de ensino que o professor deve, a partir dos saberes disciplinares, aprender aplicar. Trata-se dos saberes que, por muitas vezes, recebem maior atenção dos professores, pois, “uma renovação

no campo pedagógico traz como exigência básica e insuprimível a renovação do conteúdo” (VIERA; ALMEIDA, 2017, p. 504).

Cada disciplina exige do professor um conhecimento específico sobre aquela gama de saber, cabendo-lhe aprender a sua epistemologia, conceitos e jargões. Além disso, ele deve saber como transformar os conhecimentos científicos e práticas de mercado em saber ensinável, tanto pela organização e planejamento do conteúdo ao longo da disciplina quanto no conjunto de metodologias e estratégias que se utilizará para estimular a aprendizagem de seus alunos.

A prática da docência, o trato com os alunos e a rotina em sala de aula formam os *saberes experienciais*.

Essa aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona a chamada edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques do ofício, em rotinas, em modelos de gestão da classe e de transmissão da matéria (TARDIF, 2000, p.14).

Ao usar o termo sobrevivência profissional, Tardif (2000) demonstra que o professor incorpora uma habilidade para estar em sala de aula. Esse processo está relacionado com o início da carreira docente, pois “é a fase mais importante para a estruturação do saber experiencial. É nesse momento que se constroem as bases experienciais que servirão de suporte para as práticas futuras” (CONCEIÇÃO; NUNES, 2015, p.14).

Fica evidente que Tardif (2000) faz uma crítica à rapidez com que esses saberes se incorporam como certezas profissionais. É a partir desse ponto que é desenvolvida uma reflexão mais apurada em relação aos saberes experienciais, que podem ser entendidos também como *saberes temporais*:

Os saberes do professor sobre ensinar, em parte, pertencem à sua própria história de vida e de vida escolar. “Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações e de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo” (TARDIF, 2002, p.13).

Por isso, os antigos professores são inspiradores e contribuem para a atuação do docente em sala de aula. No entanto, isso não quer dizer que o professor deva repetir essa prática, e sim aceitar esse saber como algo pertencente à sua própria construção como docente.

Esses saberes, como elenca Amaral (2012, p. 20), é proveniente de várias fontes: “O contexto familiar, as escolas em que estudou, os grupos de amigos ou de colegas de profissão de que participa ou participou, a instituição em que se formou, os programas de formação continuada que frequentou [...]”.

Os saberes plurais e heterogêneos partem de uma reflexão feita sobre a experiência e está longe de ser homogênea. Ao invés disso, é fragmentada, pois o professor articula diversas teorias, concepções e técnicas, conforme a sua necessidade. “Sua relação com os saberes não é de busca de coerência, mas de utilização integrada no trabalho, em função de vários objetivos que procuram atingir simultaneamente” (TARDIF, 2000, p.14). Com isso, “a ação docente não se resume a uma aplicação de técnicas ou teorias elaboradas por pesquisadores, mas demanda a construção permanente de saberes a partir da interação entre teoria, prática e pesquisa sobre a prática” (MARQUES; PIMENTA, 2015, p.144).

O professor se torna um produtor de conhecimentos, pois problematiza a sua prática, articula vários saberes para solucionar as situações desafiantes de seu cotidiano, muitas vezes possíveis por conta da singularidade de sua personalidade, cultura ou realidade a qual pertence.

Para Tardif (2000), os *saberes são personalizados*, porque o professor carrega consigo o seu papel social, com ele externa as suas emoções, é parte de uma cultura. Isto é, o professor é parte e história dos contextos nos quais participa e está inserido. Por outro lado, são *saberes situados*, porque o docente os utiliza numa determinada situação de trabalho e é nela que o seu próprio trabalho ganha sentido. Isso quer dizer que: “os saberes [experenciais ou] profissionais não são construídos e utilizados em função de seu potencial de transferência e de generalização; eles estão encravados, embutidos, encerrados em uma situação de trabalho à qual devem atender” (TARDIF, 2000, p.16).

Desse modo, “a prática educativa do professor implica a capacidade de transformação e adequação do conhecimento científico para o acadêmico e deste para o profissional” (BOLZAN; POWACZUK, 2017, p. 169). Essa capacidade de transformação é articulada pelo professor em situações específicas que ocorrem no cotidiano da aula e são utilizadas conforme a sua capacidade de compreender as variadas situações que ocorrem durante o processo de ensino e aprendizagem para assim realizar a transposição didática.

Os saberes carregam a marca do ser humano. A relação com os alunos, sua interação do que é propriamente humano marca o professor, quer dizer, modifica-o, tornando-o ciente e conhecedor das particularidades de aprendizado de seus alunos, das situações que ocorrem em sala de aula e da evolução de seu aprendizado. “Na medida em que os professores consideram

a sala de aula como lugar de relacionamento, passam a vislumbrar um horizonte mais amplo de possibilidades, incluindo a didática e as metodologias” (DAVOGLIO; SPAGNOLO; SANTOS, 2017, p.178).

Desse modo, as crenças, experiências e afetividades dos alunos são importantes para a construção e mudanças no plano de aula do docente. Isso evidencia que o professor constrói um ambiente propício para que o aluno participe da aula, sem ter receio algum de expor seus questionamentos e visões acerca do mundo. A aula é proposta com a participação do estudante, “que não é estratégia de mão única, ou seja, dada pelo professor e assistida pelo aluno, mas feita pelos sujeitos que ali atuam [...]” (ANASTASIOU, 2012, p.54).

Esse pressuposto mostra que a aula pertence a todos os participantes do processo, mas o fim está na aprendizagem, por isso é importante adequar o conteúdo às necessidades dos alunos, pois “os professores reelaborarem os saberes iniciais em confronto com as experiências práticas cotidianas” (MALUSÁ; SILVA, 2011, p. 211).

As práticas pedagógicas não devem ser desprovidas ou distantes da teoria. Por muitas vezes, pode ser que o professor execute ações sem uma base teórica do campo pedagógico, entretanto, ao refletir sobre o que está fazendo em sala de aula, são criadas condições de se formular e obter uma teoria sobre a prática. “A ação pedagógica pode até começar pelo espontaneísmo, mas logo se impõe a necessidade de refletirmos sobre essa ação e já estaria nesse fator uma mola propulsora para a formulação teórica” (PINTO, 2010, p.113).

Uma vez que os saberes docentes estão em constante reelaboração, seja pelos novos desafios apresentados no cotidiano da aula ou pela reflexão constante sobre a prática, o professor coloca sempre em questão a sua docência. Por isso, o questionamento sobre os fatores que possam melhorar ainda mais a prática docente.

Essa reflexão coloca o professor em constante busca por novos saberes, capazes de colocar antigos conhecimentos e ações aparentemente cristalizadas à dúvida, desejando assim, por mais que seja um trabalho de sondagem do contexto, transformar a sua identidade. “Esse processo contínuo de construção e reconstrução da identidade do professor advém, também, da relativização do saber, que produz constante reflexão das experiências e práticas cotidianas do professor” (MALUSÁ; SILVA, 2011, p. 210).

O processo de construção da identidade profissional docente está em constante formação, porém, essa condição depende da capacidade reflexiva do professor, pois, “a constituição da identidade profissional docente é um processo contínuo que decorre do quadro de referência do professor, a partir do qual ele percebe, interpreta e atribui significado à sua atividade” (GRILLO; GESSINGER, 2008, p. 35).

Pensar na melhoria da prática docente, muni o professor com saberes que contribuem com o seu saber ensinar, “que confere ao profissional uma característica própria, uma identidade” (JUNGES; BEHRENS, 2015, p. 299). A constante reflexão com vistas de melhorar a sua prática evidencia que o professor está preocupado com a sua identidade docente, mesmo que não tenha consciência disso, pois há um desejo de melhorar o seu saber ensinar.

3.2.2 Processo de ensino e aprendizagem

As argumentações deste estudo até aqui sugerem uma variedade de fatores relativos ao processo de ensino e aprendizagem, mas existe uma questão central: quem é o responsável por esse processo?

Para Abreu e Masetto (1985, p.5), o processo de ensinar está vinculado ao “professor como o agente principal e responsável”. Desse modo, o ensino depende das habilidades e das qualidades de relacionamento e expressão do professor. Valorizando, talvez, apenas um aspecto do trabalho docente, a sua competência pedagógico-comunicativa.

É verdade que essa competência é fundamental para desempenho da profissão docente, pois o professor, de acordo com Arlacão (1998, p.25), “ensina porque compreendeu a matéria e, portanto, é capaz de "manuseá-la" com flexibilidade, de reestruturá-la e de dar-lhe configurações suscetíveis de serem entendidas pelos alunos com quem interage, desempenhando assim a função de mediador do saber”. Ainda que a concepção de Arlacão esteja direcionada para os aspectos da competência pedagógica-comunicativa como um atributo do professor mediador, não deixa de ser verdade que ela pode receber distorções se partir de uma concepção puramente de ensino.

Diante disso, Gil (2010, p.29) parte da ideia de que a ênfase no ensino está inclinada para exposição dos conteúdos, onde o “professor ensinou (isto é, se explicou ou demonstrou), o aluno aprendeu”. Desse modo, fica evidente que a crítica ao ensino na universidade está no fato do professor ter um conhecimento profundo sobre o conteúdo da matéria, de suas aplicações técnicas, sendo suficiente para ensinar. Por isso, deixa de buscar novos conhecimentos, como os pedagógicos.

Para Abreu e Masetto (1985), o aprender está centrado no aluno, sendo ele o responsável pela própria aprendizagem, dependendo assim da capacidade, oportunidades e condições desse aprendizado.

A partir dessas premissas, propõe-se refletir sobre o arcabouço que cerca o ensino e a aprendizagem, ou seja, uma reflexão pertinente neste estudo para distribuir responsabilidades no processo de ensinar e aprender na universidade.

Nesse sentido, Masetto (2003b) caracteriza a aprendizagem no ensino universitário como aquela em que o aluno tem aquisição e domínio crítico da metodologia, técnica e conhecimentos científicos. Isso é feito em um ambiente em que o discente se sinta livre para ser responsável pelas informações que busca, sabendo relacionar um conjunto teórico de determinada disciplina e compará-las e aplicá-las em situações reais.

De um modo geral, a aprendizagem deve ser significativa. Desse modo, “o que mais influencia a aprendizagem é o que o aluno já sabe, de modo que as novas propostas só se tornam significativas se integrarem no corpo estruturado dos saberes já armazenados” (SOUZA, 2003, p.50).

Nessa linha de raciocínio, Masetto (2003b) entende que a construção da aprendizagem parte do repertório de conhecimentos, experiências e vivências do aluno sobre determinado conteúdo ou disciplina. Assim, a aprendizagem significativa pode ser entendida como um “processo no qual uma nova informação é relacionada a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo” (VASCONCELOS; PRAIA; ALMEIDA, 2003, p. 15).

Para que isso ocorra, a informação deve ser também potencialmente significativa, entretanto, o significado é formulado pelo aluno, que deve manifestar “uma disposição para relacionar de maneira substantiva e não arbitrária o novo material, potencialmente significativo seja o material a ser aprendido, à sua estrutura” (MOREIRA, 1999, p. 156).

A relação entre a nova informação e o conhecimento prévio do aluno acontece por meio de elementos subsunçores, isto é, os conhecimentos já existentes que são utilizados para se adquirir novas aprendizagens. “O conteúdo deve se relacionar com os interesses dos alunos, ou seja, fazer sentido, para que o aluno continue estimulado para a aprendizagem” (BESSA, 2008, p.135).

A aprendizagem significativa necessita de um ambiente motivador para que se estimule a curiosidade dos alunos e possa formular questionamentos sobre o tema estudado.

Se a interpretação e a atribuição de significado é estabelecida a partir do contexto social e cultural, então o contexto marca o modo como percebemos o mundo, de tal modo que seja possível inferir que os sentidos são os principais informantes para a análise e interpretação da realidade e do objeto que nos é apresentado (FIGUEIREDO; GHEDIN, 2012, p.239).

Para isso, os conteúdos são contextualizados em situações reais, permitindo que o aluno busque e construa respostas, tomando para si a responsabilidade da própria aprendizagem.

Zabalza (2004) analisa a docência universitária orientada para a aprendizagem, destacando assim os seguintes aspectos: o aprender deve ser contínuo e deve colaborar para a formação do aluno, a disciplina deve ser pensada a partir da perspectiva dos estudantes, considerando, por meio de experiências anteriores, quais as possíveis dificuldades e facilidades para aprender o conteúdo. Ressalta ainda a importância de o professor aprofundar-se constantemente sobre a aprendizagem e o modo como os alunos aprendem. Trata-se de uma busca didática, especificamente no diálogo que é traçado com a psicologia. Desse modo, espera-se “dos educadores o domínio do conteúdo a ser trabalhado, bem como dos métodos e técnicas que melhor possibilitem sua transmissão/ assimilação/apropriação” (SAVIANI, 1998, p.49)

Uma terceira via, na qual se direciona o olhar, está no paradigma do aprendizado pela prática. O primeiro curso superior de PP teve início, e não o reconhecimento pelo Ministério da Educação, meio século após as primeiras agências iniciarem as suas atividades.

Aprendiam-se as atividades da profissão, conforme Durand (2008), Martensen (1990; 1958) e Oberlaender (1985), de três maneiras: pelo autodidatismo, isto é, tentava-se reproduzir a estrutura de anúncios feitos nos Estados Unidos na realidade brasileira e mensuravam-se os resultados; pelo exemplo, no qual o processo era reproduzir e buscar explicações para os anúncios estrangeiros, bem como imitar ações e produções de agências estadunidenses e pelo sistema de treinamento que existia nas agências de publicidade, onde se aprendia trabalhando em cada um dos departamentos da empresa publicitária.

É por meio desses três aspectos que se tem o paradigma pela prática, onde o ensino e a aprendizagem da atividade publicitária se baseiam estritamente nas técnicas e práticas desenvolvidas nos postos de trabalho. É um esforço constante em tornar a sala de aula uma extensão que reproduz o trabalho das agências publicitárias.

Diante disso, torna-se fundamental, também, articular as concepções de ensino e aprendizagem que permeiam e sustentam o fazer docente. A classificação, com base na organização das abordagens de ensino e aprendizagem propostas por Mizukami (1986), construiu duas categorias teóricas. Por sua funcionalidade, podem ser chamadas de abordagens de ensino e aprendizagem predominantes e, de outro, as abordagens de ensino e aprendizagem inovadoras.

3.2.2.1 Abordagens de ensino e aprendizagem predominantes: tradicional e comportamentalista

Os conceitos de ensino e aprendizagem predominantes são aqueles que articulam teorias empiristas da educação, “os enunciados nesse caso afirmam ou negam algo acerca do real e sua verdade ou falsidade são estabelecidas mediante o recurso da experiência e observação direta ou indireta” (PARRA, 2002, p.9). Desse modo, a aprendizagem está baseada fora do sujeito, pois acontece num contexto real e objetivo.

A partir de uma perspectiva psicológica, deixa-se de estudar temas subjetivos, tais como a mente e o pensamento. O olhar é direcionado para o comportamento. Para Lefrançois (2016, p.23), é essa visão que vai originar “teorias da aprendizagem envolvidas principalmente com eventos objetivos como estímulos, respostas e recompensas”.

Desse modo, dentro da categoria de ensino e aprendizagem predominante, articulam-se duas abordagens: a tradicional e a comportamental.

O ensino e aprendizagem na abordagem tradicional é a ideia mais comum e mais criticada no ensino superior. Para Gil (2010), ela está baseada apenas no ensino, pois os professores são especialistas de uma disciplina e, por conta disso, todos os alunos devem conhecê-la.

Já para Leão (1999, p. 189):

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar tão somente os resultados do processo.

O professor se vê como o detentor de todas as informações de um campo de saber, seja pelo caráter de pesquisador ou de atuação em um determinado período de sua vida no mercado de trabalho. Epistemologicamente calcado no empirismo, o professor considera o aluno como alguém desprovido de conhecimentos ou que chega ao ensino superior com um desenvolvimento insuficiente, seja ele cognitivo, presente em expressões como *os alunos não sabem pensar*, por exemplo; seja ele informacional ou cultural, quando os professores dizem *os alunos não têm bagagem para me acompanhar* (MARZARI, 2015).

As aulas são, em sua totalidade, expositivas e demonstrativas, contemplam a coletividade. Desse modo, “a participação do aluno é muito restrita quando são usados os

métodos expositivos” (MALUSÁ; MONTALVO, 2002, p.199). Espera-se que o aluno receba e assimile todas as informações comunicadas na aula que, depois, são conferidas por meio de trabalhos, exercícios ou provas individuais. É a IES quem constrói uma atmosfera para esse tipo de ensino e aprendizagem e respalda a cristalização dessa abordagem em sala.

Masetto (2013b) afirma que há três pilares que sustentam um ensino baseado na transmissão de informações: está na organização curricular, pela escolha de disciplinas conteudistas e técnicas que, ao invés de contemplarem as exigências e necessidades profissionais, privilegiam conhecimentos fechados da área; na composição de um corpo docente altamente especializado, tanto na esfera acadêmica quanto técnica, mas que não possui conhecimentos pedagógicos, e, por fim, na metodologia que privilegia o cumprimento do programa.

O ensino e aprendizagem na abordagem comportamentalista, arraigado também ao empirismo, parte do pressuposto de que os comportamentos humanos podem ser moldados pelas vias da educação. Ao justapor essa abordagem ao cenário do ensino universitário, tem-se o professor como a figura responsável em aplicar um conteúdo previamente organizado, seja pela IES ou pelo Estado. Esses conteúdos são organizados e construídos de acordo com a cultura de uma dada comunidade ou classe profissional.

Skinner (2003, p. 444) frisa que “a maioria do saber adquirido na educação é verbal”. Além de atestar o papel do professor como instrutor, o autor aponta, com importância ímpar, o repertório do professor na alteração do comportamento do aluno ouvinte.

A instrução programada, segundo Moreira (1999, p.59, grifos do autor), tem o seguinte enfoque:

1. *Pequenas etapas*: A informação é apresentada por meio de um grande número de pequenas e fáceis etapas. O uso de pequenas etapas facilita a emissão de respostas a ser reforçadas e diminui a probabilidade de cometer erros [...].
2. *Resposta ativa*: O aluno aprende melhor se participa ativamente da aprendizagem.
3. *Verificação imediata*: o aluno aprende melhor quando verifica a sua resposta imediatamente.
4. *Ritmo próprio*: cada aluno pode trabalhar tão rápida ou lentamente quanto desejar.
5. *Teste do programa*: teste por meio da atuação do aluno. Se apresentação de algum quadro (frame) não estiver clara, isto se refletirá nas respostas do estudante.

O trabalho do professor, por esse aspecto, é fragmentar a matéria em pequenas etapas que à medida que são ensinadas, aumentam o grau de dificuldade e a cada nova etapa

apresentada ao aluno, ele deve participar, dando um *feedback* sobre o que foi ensinado. As respostas corretas alçam o discente para a próxima etapa; as erradas o levam a repetir o processo. Desse modo, ele aprende conforme o seu tempo de aprendizagem. Essa verificação de respostas certas e erradas contribui também para evidenciar se as etapas apresentadas estão claras ou não para cada aluno.

Muitas vezes, a instrução programada, por seu caráter, dialoga com a aprendizagem realizada por meio de plataformas tecnológicas (computadores, *notebooks*, etc.), principalmente no ensino a distância, talvez, um dos enfoques mais populares para essa abordagem. Entretanto, Skinner (2002) mostra que um professor não transfere ao aluno um conhecimento, mas um comportamento. Assim, o conhecimento será adquirido à medida que o aluno usa esse comportamento para agir ao estar em contato com o objeto ou ação aprendida.

De forma geral, a instrução programada está baseada na observação do professor sobre o comportamento que foi estimulado. As respostas positivas ao comportamento do aluno rende-lhe recompensas, como notas ou perspectiva de se aproximar da conquista do diploma. Em contrapartida, o erro lhe renderá notas ruins, exames e correções.

Esse processo diz respeito à aprendizagem por meio do comportamento operante, o qual ocorre depois que uma resposta dada pelo aluno, independente das condições para a sua formulação, recebe um reforço pelo professor. Desse modo, são “as consequências do comportamento que determinam a probabilidade de o comportamento ocorrer de novo” (LEFRANÇOIS, 2016, p. 102).

3.2.2.2 Abordagens de ensino e aprendizagem inovadoras: humanística, cognitivista e sócio-histórica

Os conceitos inovadores partem do pressuposto de que o aluno é peça integrante do processo de ensino e aprendizagem e, desse modo, eles articulam teorias inatistas, interacionistas e sociointeracionistas.

A *abordagem humanista* tem como fundamento epistemológico o inatismo, cujo princípio é de que os alunos têm bases próprias e únicas para desenvolverem as suas capacidades e inteligências e, por isso, o papel do professor é o de facilitar o aprendizado deles.

Calcado nas teorias de Carl Rogers, Zimring (2010) aponta que a essência da aprendizagem é o significado. Com isso, a aprendizagem tem envolvimento pessoal, tanto em

seus aspectos sensoriais como cognitivos. É autoiniciada, parte sempre do indivíduo, mesmo que os estímulos sejam externos. É difusa e, uma vez que é construída, a aprendizagem diferencia as atitudes, comportamento e personalidade do aluno. Sua avaliação é realizada pelo próprio docente.

Abreu e Masetto (1985) listam quatro tendências dentro de uma perspectiva humanista, que devem ser tratadas na aprendizagem dos alunos no ensino superior.

A primeira tendência está centrada no desenvolvimento mental (aspecto cognitivo) do aluno. Contempla colaborar no desenvolvimento da capacidade de o aluno processar e organizar informações sobre o curso escolhido, contribuindo para que ele possa apreender e relacionar conceitos, encontrar problemas e buscar soluções por si mesmo. Para o autor, essa tendência visa arregimentar os alunos que buscam informação na universidade para que se habilitem em uma profissão que é exigida pela sociedade, tendo um perfil mais específico e técnico para atuar nos postos de trabalho.

Outra tendência é a que privilegia o desenvolvimento da pessoa singular e como um todo, abarcando os aspectos cognitivo, afetivo e pessoal. O aluno deve desenvolver sua sociabilidade, comunicabilidade, relacionando-se com o ambiente social e cultural. Busca-se a expressão dos problemas que são intrínsecos ao aluno, valorizando sua singularidade e as novas construções cognitivas que possam surgir daí.

A terceira tendência engloba o desenvolvimento das relações sociais. É a interação entre o mundo individual do aluno e o mundo social, comprometendo-o diretamente com o desenvolvimento da sociedade. O aluno deve estar atento aos fatos e acontecimentos presentes em seu tempo, com intuito de compreendê-los, analisá-los criticamente, considerando suas posturas de profissional e cidadão, sendo um coparticipante da realidade que o rodeia.

Por último, tem-se o desenvolvimento da capacidade de decidir, o desenvolvimento da habilidade de assumir responsabilidade social e política. O objetivo é levar o aluno a ter uma postura ativa, exercida com participação e ingerência diante dos problemas de seu tempo.

Por sua vez, a *abordagem cognitivista* tem seus fundamentos no interacionismo. Jean Piaget² talvez seja o autor mais famoso desta abordagem. Entretanto, ao tratar do ensino superior, diante dos quatro estádios de desenvolvimento cognitivo no qual classifica as fases

² Jean Piaget (1896-1980) foi o nome mais influente no campo da educação durante a segunda metade do século 20, a ponto de quase se tornar sinônimo de pedagogia. Não existe, entretanto, um método Piaget, como ele próprio gostava de frisar. Ele nunca atuou como pedagogo. Antes de tudo, Piaget foi biólogo e dedicou a vida a submeter à observação científica rigorosa o processo de aquisição de conhecimento pelo ser humano, particularmente a criança. Cf. FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. **Nova Escola**. São Paulo, online. 1 out. 2018a. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

da aprendizagem, os alunos já chegam com o conhecimento científico pronto à aula universitária.

Para Lafrançois (2016), há três crenças principais das teorias cognitivas. A primeira é de que a aprendizagem atual está baseada naquilo que o aluno já sabe; a segunda é a de que a aprendizagem envolve o processamento de informações, isto é, o aluno não recebe passivamente as informações, eles esforçam-se para “descobrir e analisar, e capaz de utilizar estratégias para chegar a conceitos de organizá-los na memória” (LEFRANÇOIS, 2016, p. 218); e, por último, o significado depende das relações entre conceitos, ou seja, ao tratar de um novo conceito, este é relacionado a um esquema já existente na mente do aluno.

Diante desse cenário, é válido observar, nas teorias de Piaget, o processo de obtenção de soluções de problema, principalmente no que diz respeito à equilibração majorante. Segundo o autor, a busca por equilíbrio do estado mental dos sujeitos em frente das situações-problemas, o faz trabalhar com dois mecanismos: ou por assimilação ou por acomodação. No primeiro caso, a assimilação, conforme Moreira (1999), é a interação a partir do sujeito no objeto. Dito de outro modo, é o momento em que o aluno se utiliza de suas estruturas mentais (embora Piaget não tenha usado esse termo) para abordar a realidade.

Ainda conforme Moreira (1999), quando o organismo se depara com uma realidade impossível de ser assimilada, o sujeito tende a desistir ou a mudar as suas estruturas mentais, este último é a acomodação, cujo processo é quando o sujeito constrói novos esquemas mentais de assimilação. Isto é, a partir da realidade, as estruturas mentais do aluno são recriadas, buscando-se assim a equilibração. “Este processo de *equilibração* prossegue até o período das operações formais e continua, na idade adulta, em algumas áreas de experiência do indivíduo” (MOREIRA, 1999, p. 100).

Diante desse cenário, o papel do professor no ensino e aprendizagem é atuar como um mediador entre sujeito-objeto e objeto-sujeito. Desse modo, a “aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se a *conceitos ou proposições relevantes*, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 1999, p. 153). Sendo assim, considera-se a estrutura cognitiva como o modo no qual os conceitos estão organizados hierarquicamente, no qual cada um é uma representação das experiências sensoriais do indivíduo.

O ensino e aprendizagem pela abordagem sociocultural têm suas bases nas teorias sociointeracionistas. A base teórica circunda o pensamento de Vygotsky³. Ainda que suas

³ O psicólogo bielorusso Lev Vygotsky (1896-1934) morreu há mais de 70 anos, mas sua obra ainda está em pleno processo de descoberta e debate em vários pontos do mundo, incluindo o Brasil. "Ele foi um pensador

investigações tenham se debruçado sobre a construção do sujeito, abarcando a infância e adolescência, alguns princípios do autor são fundamentais para se pensar no ensino superior.

Sobre a teoria de Vygotsky, Bessa (2008, p.60) diz que “as características humanas não estão presentes desde o nascimento, mas resultam da interação do homem com o seu meio sociocultural”.

Esse aspecto interacionista, que também coloca o professor como um mediador da aprendizagem, tem dois objetos principais; o instrumento e o signo. De acordo com Bessa (2008), o instrumento, isto é, o objeto social feito para ter uma função, está carregado de significado pelo modo como foi produzido, trazendo aspectos históricos e políticos dos autores que empregaram em sua feitura o seu modo de trabalho que transforma a natureza.

Ainda de acordo com Bessa (2008), o signo age do mesmo modo que o instrumento, entretanto ele representa a realidade à medida que ele a referencia quando ausente no tempo e espaço. Por essa característica, o signo tem aspecto mediador entre os processos internos do educando e o real. É por meio dele que o aluno domina e organiza as estruturas simbólicas.

A partir dessa perspectiva, Paulo Freire (2011) fala da ideia de inacabamento humano. “Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (FREIRE, 2011, p.50).

A condição de existência é uma condição de inacabamento, é consciente, pois necessita ser transformada em discurso, em narrativa. Para tanto, é percebida a cada experiência com o mundo que o cerca. Para Freire (2011), o espaço de vida é onde o aluno aprende a viver. Já o da existência envolve a relação com o mundo, onde cada experiência é simbolizada por meio da linguagem, pertencendo a uma cultura herdada e que está em plena construção.

Para Beisiegel (2010), uma educação baseada no inacabamento parte de um caráter histórico e da historicidade, o que requer que aluno e professor se deem conta de que a realidade e eles, enquanto seres vivos estão sendo. Desse modo, a educação deve reforçar sempre a mudança.

3.2.2.3 Outros enfoques do processo de ensino e aprendizagem

complexo e tocou em muitos pontos nevrálgicos da pedagogia contemporânea”, diz Teresa Rego, professora da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Ela ressalta, como exemplo, os pontos de contato entre os estudos de Vygotsky sobre a linguagem escrita e o trabalho da argentina Emilia Ferreiro, a mais influente dos educadores vivos. Cf. FERRARI, Márcio. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. **Nova Escola**, São Paulo, online, 1 out. 2008b. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

Partindo da premissa descrita por Masetto (2003, p.81), na qual a sala de aula “é tempo durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professores e alunos) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações) na busca de seu desenvolvimento pessoal, profissional e como cidadão”, entende-se que ela, a sala de aula, é um ponto de encontro entre professor e aluno com a intenção de aprendizagem.

Esse é um conceito que demole as paredes da sala de aula, pois a aula é determinada pelo encontro entre professor e aluno, assim pode acontecer em qualquer lugar, ou sistema de interação, tal como a internet. Neste caso, se é possível fazer uma aula numa agência de publicidade, será possível levar a agência até a aula? Se ela for objeto da aprendizagem, a resposta é sim, porém não como espaço físico. Mesmo o espaço de uma agência experimental, que funcione como laboratório para prática nos cursos de PP, trata-se de um local de simulação e sua razão de existir não se passa pelos interesses do capital.

Desse modo, o instrumento que pode contribuir para o encontro da realidade da prática profissional e simulação com foco no aprendizado do aluno é o *briefing*.

Chama-se *briefing* o levantamento de todas as informações pertinentes à empresa e ao produto que pretendem divulgar. Ele deve ser elaborado pela organização anunciante, com detalhes, para orientar o trabalho de planejamento de comunicação mercadológica (LUPETTI, 2007, p.124).

Utilizado em toda interação entre o profissional de publicidade e o seu cliente, em sala de aula, o *briefing* assume o papel de representar um cliente real ou fictício na relação professor e aluno, trazendo problemas que requeiram soluções ou casos que devem ser estudados. A partir disso, se o professor, na maior parte do semestre letivo, propõe ao aluno que resolva problemas a partir de *briefings* reais ou fictícios, ele está tentando trazer as práticas dos postos de trabalho para a aula. O que se deve observar é se o professor usa o *briefing*, na maior parte do tempo das aulas, como ferramenta de apoio para estimular a aprendizagem a partir de um viés teórico e prático.

Outro aspecto importante a ser levado em conta quando se articula o ensino e a aprendizagem é a *interdisciplinaridade*. A ideia de desenvolver aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com os professores de outras disciplinas parte das relações entre professores e o desenvolvimento de sua atividade em conjunto em sala de aula.

Tratar da interdisciplinaridade é abarcar um tema bastante complexo e, como aponta Castro (1999), está relacionado a um discurso modista, no qual a prática interdisciplinar está enrijecida em atitudes vaidosas, rotineiras e seguindo esquemas prontos, traçados a partir de

quem tem o comando nas camadas hierárquicas da universidade. Esse problema, quando diagnosticado nas IES, mostra a necessidade de uma preocupação em se entender mais sobre o conceito de interdisciplinaridade. Trata-se da emergência de se compreender as demarcações que possam revelar a interdisciplinaridade como teoria-prática nas ações docentes.

Interdisciplinaridade, de modo geral, pode ser caracterizada pela relação entre as disciplinas, mas, como lembra Fazenda (1994, p.86), “a interdisciplinaridade decorre mais do encontro entre indivíduos do que entre disciplinas”. Ao colocar a interdisciplinaridade ao nível humano, Fazenda (2011) mostra que ela se dá pela prática, pelo que é realizado e experienciado tanto pelos alunos quanto pelos professores. Para a autora:

Já que a interdisciplinaridade é uma forma de compreender e modificar o mundo, pelo fato de a realidade do mundo ser múltipla e não una, a possibilidade mais imediata que nos afigura para sua efetivação no ensino seria a eliminação das barreiras entre as disciplinas. Anterior a esta necessidade básica, é óbvia a necessidade da eliminação das barreiras entre as pessoas (FAZENDA, 2011, p.88).

Ao analisar o tema, Severino (2008) vê o momento interdisciplinar como um encontro entre o conhecimento pedagógico com a prática pedagógica. Ao justapor essas duas variações tem-se a face coletiva dos sujeitos que se juntam, a partir de um projeto entre disciplinas, propondo a solução para um problema, seja ele de ordem técnica-científica, político ou social.

Os professores são mediadores da experiência que oportuniza ao aluno momentos em que se pode articular uma gama complexa de conhecimentos. Por conta disso, Fazenda (2011) elenca obstáculos que limitam ou criam possibilidades para que a interdisciplinaridade se efetive dentro dos cursos. Embora a autora faça os seus apontamentos ao ensino fundamental e médio, buscou-se trazê-los para a esfera do ensino superior. Assim, são os seguintes obstáculos: epistemológicos e instrucionais; psicossociológicos e culturais; metodológicos; quanto à formação e materiais.

Os *obstáculos epistemológicos e instrucionais* estão centrados nas disciplinas que, funcionando como um vetor, guardam em seu bojo um conjunto de conhecimentos preestabelecidos. Esse recipiente, conceitualmente fechado, não permite que a disciplina esteja aberta a saberes de outras disciplinas.

O papel da interdisciplinaridade aqui, de acordo com Fazenda (2011), não é dirimir a organização disciplinar do ensino, mas criar condições de ensino e aprendizagem em função

das relações dinâmicas e complexas das disciplinas e aos problemas da sociedade e do mercado de trabalho.

Quanto aos *obstáculos psicossociológicos e culturais*, a autora destaca o preconceito dos professores para realizarem a interdisciplinaridade. Diante dos principais sintomas para isso, Fazenda (2011) destaca o fato de a interdisciplinaridade ser considerada como uma aventura, por parecer rejeitar a especialização do conhecimento, além da perda de nome institucional ou da realização com foco no projeto e não no professor.

Outro aspecto é o *obstáculo metodológico*. Considerado o mais importante por Fazenda (2011) por seu caráter de reestruturação. Por conta disso, o obstáculo é superar os outros obstáculos, reestruturando-se as disciplinas para que não haja este ou aquele saber mais importante, mas que todos possam ser articulados em conjunto. De fato, esse é o trabalho interdisciplinar como atitude. Não apenas de modo teórico, mas que é capaz de ser reestruturante.

Já o *obstáculo quanto à formação* tem relação com a própria concepção de docência. Exige que o professor não se veja mais como figura central do processo, mas que seja uma figura dialógica tendo e dando voz igual a todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem durante os momentos de interdisciplinaridade.

Por fim, o *obstáculo material* está atrelado ao planejamento das atividades interdisciplinares, principalmente aos quesitos espaços e tempos. Na maioria das vezes, segundo Fazenda (2011), a interdisciplinaridade é realizada sem um planejamento, sendo desempenhada de improviso. Isso pode resultar nas dificuldades para se concluir as atividades ou até mesmo de avaliar todos os envolvidos no processo.

Outra discussão que se refere ao ensino e aprendizado está no trabalho docente, principalmente no que diz respeito ao planejamento de ensino e à construção das aulas universitárias. Embora o conteúdo possa ser a estratégia mais tentadora para a construção do plano de uma disciplina, o conhecimento prévio do aluno deve ser considerado. O planejamento de uma disciplina deve ter também o “acompanhamento de um processo de avaliação que permita se verificar de tempos em tempos (de dois em dois meses, por exemplo) se o plano está adequado para colaborar com o processo de aprendizagem ou ainda necessita de novas adaptações” (MASETTO, 2003, p. 177). Por isso, deve-se refletir a respeito dos questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas, pois são referências para reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina.

O professor é o responsável em construir um ambiente na aula universitária em que o aluno se sinta à vontade para participar, externar os seus pontos de vista e anseios sobre a

aula. Desse modo, “o ensino deve envolver os alunos em atividades que permitam desafiar seu pensamento. Isso implica dizer que o objetivo primeiro do ensino é fazer com que os alunos desenvolvam a capacidade de pensar por si mesmos” (MARZARI, 2015, p.83). Para tanto, o docente deve partir de uma concepção de que é um mediador entre o conhecimento e o aluno.

Cabe-lhe [ao docente] despertar nos estudantes a curiosidade sobre o que vão aprender; encorajá-los a dialogar com o professor e entre si; estimulá-los a assumir responsabilidades e autonomia; permitir que conduzam as aulas, alterem as estratégias e conteúdos; e envolve-los em experiências que impliquem contradição em relação a hipóteses inicialmente estabelecidas e estimulem a discussão (GIL, 2010, p. 63).

Nessa relação, o professor considera o aluno constantemente, preocupa-se com a sua aprendizagem, por isso, está sempre em alerta sobre como desenvolve o conteúdo em sala de aula, pronto a mudá-lo conforme o ritmo e desempenho de seus alunos. Trata-se de:

Um processo ativo e constituído por ética e subjetividade, que coloca no educando o papel de protagonista no processo de aprendizagem. Compreender o espaço acadêmico na sua totalidade remete à constante necessidade de estarmos atentos às complexidades dos contextos do ensino e da aprendizagem (MENEZES, 2016, p.60).

Uma das vias para se identificar a complexidade do processo de ensino e aprendizagem é observar o comportamento cognitivo do aluno durante o desenvolvimento da matéria ao longo da disciplina. Contrário a esse perfil de prática docente, há a atividade que se guia apenas pelo conteúdo da disciplina. Ao torná-lo norteador de sua prática, o professor articula uma aprendizagem reprodutora, recorrente à memorização e modelos já consagrados. Para ele, o “melhor aluno é o que com mais fidedignidade reproduz as afirmativas do professor ou a informação do livro ou da apostila” (CUNHA, 2012, p. 21).

A partir disso, os trabalhos práticos dados pelos professores são aplicados para comprovar aquilo que foi dito em aulas expositivas. Por isso, os trabalhos práticos têm o papel de “subsidiar a aplicação dos conhecimentos acumulados, objetivando a reprodução dos modelos existentes [...]” (BORGES, 2002, p.98).

Desse modo, o professor está preocupado com o aluno ser capaz de compreender a matéria que fora ensinada e a sua capacidade de repeti-la. “O professor é expositor, com as rédeas seguras da condução da aula, muitas vezes inibindo a fala e a participação dos alunos” (SIMON; FRANCO, 2015, p.34)

Esse tipo de prática, ligada a um ensino tradicional, não permite que o aluno seja capaz de desenvolver novas perspectivas sobre a matéria estudada, a não ser absorvê-la. Desse modo, as abordagens de ensino influenciam não apenas como o professor ministra a matéria, mas também a avaliação.

3.2.3 Avaliação

A nota é a sentença, ao menos, quase sempre. Por meio dela, o professor julga se o aluno se encaixa ou não em seu gabarito, que pode ser criado a partir de critérios meramente subjetivos ou pelo conteúdo da disciplina, ou pela ideia de profissional que ocupará os postos de trabalho, ou uma justaposição dessas concepções.

Sabemos que a forma como o(a) professor(a) vê o mundo e sua concepção de sociedade está diretamente ligada ao seu ideal de ser humano. Essas concepções fundamentam suas ideias sobre a educação que, por sua vez, têm relação estreita com o modo como compreende a avaliação (SILVA; MENDES, 2017, p. 279-281).

Embora essa possa ser uma vertente frequente no espaço acadêmico, é importante não se esquecer de que toda avaliação deve ser articulada com foco na aprendizagem (MASETTO, 2003a). Desse modo, deve ser vista como um elemento para o incentivo e motivação do discente em aprender.

Para que possa motivar os seus alunos, é necessário que o professor estabeleça os critérios para as suas avaliações. Para desenvolvê-las, cabe a ele buscar a base na matriz curricular do curso, onde estão descritas as habilidades, competências e valores que se espera construir ao longo do processo educativo, principalmente da disciplina que será ministrada.

O professor deve estabelecer e respeitar princípios e critérios refletidos coletivamente, referenciados no projeto político pedagógico, na proposta curricular e em suas convicções acerca do papel social que desempenha a educação escolar (FREITAS; FERNANDES, 2007, p.17).

Por meio dessa perspectiva, os critérios para avaliação pertencem a uma ideação da comunidade acadêmica e profissional que contribuíram para a construção do Projeto Político Pedagógico – PPP da instituição e, por conseguinte, ao Projeto Pedagógico do Curso – PPC em que o docente está inserido.

Por essa razão, os critérios de avaliação estão inerentes ao processo de ensino e aprendizagem, o qual articula diversos objetivos em prol do trabalho pedagógico do professor. Ainda que se possa pensar que o conteúdo seja o aspecto mais importante da disciplina, deve-se observar que:

Se o conteúdo vale por si mesmo, não pelo processo que contém ou pelas relações que gera, propicia ou possibilita, ele é estudado para tirar nota para aprovação, e não para apreensão articulada de parte do quadro teórico-prático global que o docente precisa dominar, para atuar profissionalmente (ANASTASIOU, 2012, p.51).

A visualização pelo docente do quadro teórico-prático global do curso, por meio do PPC, contribui para que saiba como o conteúdo ensinado encaixa-se para a formação do aluno, dando assim subsídios para que, em suas avaliações, considere e articule mais do que conceituações ou o conhecimento quantificável, mas ações e posturas formativas pelas quais os alunos refletem e produzem ao longo do período letivo. Desse modo, o professor deve ter consciência da importância “da avaliação como ferramenta de apoio para diagnosticar problemas e para favorecer o processo de ensino e aprendizagem” (PAIVA, 2002, p. 110).

Para Tardif e Gauthier (2001), a aula também faz parte do processo avaliativo, por isso, o professor deve planejá-las conforme o currículo e acompanhar como a matéria ministrada se desenvolve com a turma.

Do mesmo modo, para Bonamino *et al* (2004) e Fontanive (2000), as avaliações contribuem também para se mensurar a qualidade do ensino articulado pelo professor, além da realidade do curso.

Outro aspecto importante sobre a avaliação é o fato de o professor buscar orientação, discutir o seu processo avaliativo entre os pares. Trata-se da prática da autoavaliação (MASETTO, 2003). Comumente, a autoavaliação “é um processo construído e implementado pelos atores da comunidade, busca valorizar os problemas que ocorrem no interior das IES por meio da autoavaliação numa perspectiva de efetiva mudança” (FELIX; BERTOLIN; POLIDORI, 2017, p.47). Quando realizada entre os professores, ela deve:

[...] incidir sobre as ações que o professor vem realizando em classe ou fora dela, as quais ajudam ou não os alunos em seu processo de aprendizagem. Essa é a informação que o professor precisa para refletir sobre como melhorar sua colaboração como docente (MASETTO, 2003, p. 152).

A partir desse pressuposto, é “necessário que o processo avaliatório seja globalmente previsto e elaborado de forma conjunta pelos professores” (GIL, 2010, p. 249-250). Trata-se de momentos em que os professores se reúnem para discutir as notas e processos avaliativos com os pares.

Para André (2001, p. 53), há relação entre as “interações sociais na escola, as formas de organização do trabalho pedagógico, [...] as relações de sala de aula, a disciplina e a avaliação”. Considerar todos esses elementos como interligados ao processo avaliativo pode contribuir para que os professores deixem de usar parâmetros pessoais e obscuros como critérios avaliativos.

Diante disso, os elementos externos à sala de aula – tais como o PPP e o PPC, bem como o relacionamento com os pares – são importantes para elaboração dos objetivos e a construção de processos avaliativos. Conhecer a matriz curricular, contar com um grupo de professores refletindo e construindo um processo de avaliação comum, que observe os planejamentos da aula, contribui para que seja possível obter a partir das avaliações, diagnósticos sobre aprendizagem dos alunos, aspectos norteadores para a promoção de mudanças curriculares e metodologias de ensino e aprendizagem.

O professor que acha que esses aspectos externos lhe impede a liberdade em sala de aula, pode ser levado a elaborar planejamentos e avaliações sem “flexibilidade para ritmos diferentes entre os alunos, para situações de erro, para dificuldades maiores na consecução dos objetivos” (MASETTO, 2003, p. 149).

Desse modo, “há também a necessária avaliação da instituição como um todo, na qual o protagonismo é do coletivo dos profissionais que trabalham e conduzem um processo complexo de formação na escola, guiados por um projeto político-pedagógico coletivo” (FREITAS; FERNANDES, 2007, p.17).

Esses elementos são basilares para que sejam construídos critérios que estejam de acordo com o perfil do egresso que se deseja formar, além de oferecer parâmetros objetivos para guiar a análise e compreensão dos resultados dos tipos de avaliações aplicadas em sala de aula. As avaliações podem ser do tipo: diagnósticas, somativas e formativas.

As avaliações diagnósticas têm como preocupação verificar os conhecimentos já adquiridos pelo aluno, principalmente no início de uma disciplina, quando se examina os conhecimentos prévios sobre o assunto junto aos discentes ou para conhecer como o grupo de alunos está acompanhando o desenvolvimento do conteúdo da disciplina.

Os instrumentos avaliativos da aprendizagem devem ser meios capazes de oportunizar ao docente um diagnóstico/perfil da realidade educacional, através do qual ele será capaz de traçar novas rotas, alterar metodologias ou buscar estratégias que ratifiquem ou retifiquem as metodologias educacionais até então adotadas (OLIVEIRA, 2016, p.143).

Desse modo, a avaliação, com intenção de diagnosticar, “auxilia o professor a determinar quais são os conhecimentos e habilidades que devem ser retomados antes de introduzir os novos conteúdos previstos no planejamento” (HAYDT, 2011, p.220).

As avaliações do tipo somativa são as que articulam elementos numéricos ou simbólicos para classificar o aluno. É “aplicada ao final do processo ou ao final de etapas desse mesmo processo, é voltada para a tomada de decisões, buscando classificar, aprovar, ou reprovar o aluno” (PAIVA, 2002, p. 122). Esse é o modelo mais comum de avaliação, com um cunho objetivo de mensurar a aprendizagem do aluno.

Entretanto, para Sordi (2001), esse tipo de avaliação pode levar o docente a negar o seus discursos progressistas, pois a usam como um modo de exercitar o seu poder. Trata-se, porém, de um poder que está em harmonia com a ordem vigente, por essa razão, a tomada de consciência do professor sobre essa prática é dificultada.

Isso pode acontecer também, porque o docente privilegia somente um instrumento de avaliação. “A prova deve ser uma opção pedagógica, e não o resultado do desconhecimento de outras possibilidades, da busca de praticidade ou da desconfiança em relação ao trabalho dos(as) estudantes” (SILVA; MENDES, 2017, 280).

O professor precisa ter conhecimento sobre o momento correto durante a sua disciplina em que se utilizará da avaliação somativa, além de como irá articulá-la com os outros tipos de avaliações.

Já a avaliação formativa, que se dá ao longo da disciplina, tem como função identificar os desvios de aprendizagem junto aos discentes. O princípio que norteia essa disciplina é de que “mesmo que em ritmos diferentes, todos(as) são capazes de aprender, desde que assegurados os meios e os recursos necessários” (SILVA; MENDES, 2017, 280). Nesse sentido, a avaliação formativa tem como fim a equidade da aprendizagem, porém, se parte da individualidade de cada discente, considerando o seu ritmo de aprendizado.

Uma vez conhecendo os desvios dos alunos em relação ao conteúdo, o professor pode intervir em sua aula com intuito de ajustá-la à realidade de aprendizagem deles. Nesse sentido,

A avaliação formativa se distingue ainda da avaliação de diagnóstico por uma conotação menos patológica, não considerando o aluno como um caso a tratar, considera os erros como normais e característicos de um determinado nível de desenvolvimento na aprendizagem (CARDINET, 1986, p.14).

Se assumir uma perspectiva patológica a partir da avaliação formativa, o professor pode descaracterizá-la, pois pode considerar que o aluno deva ter vocação para cursar aquela disciplina. “Se partirmos do pressuposto de que a capacidade para as aprendizagens está condicionada à ‘aptidão’ para construir determinado conhecimento ou à ‘vocação’, o debate acerca da avaliação formativa perde o seu sentido” (SILVA; MENDES, 2017, p.285, grifos do autor).

Desse modo, a avaliação formativa deve ser guiada para buscar o “desenvolvimento do aluno, a transformação da prática docente e a reelaboração contínua da ação pedagógica” (LEITÃO; PASSERINO; WACHOWCZ, 2003, p.13).

Esses três tipos de avaliação, no decorrer da disciplina, podem ser combinados conforme o objetivo do professor e traduzidas em instrumentos avaliativos, tais como provas, exercícios, trabalhos práticos, atividades individuais ou em grupo. No entanto, por muitas vezes, o professor utiliza apenas um tipo de avaliação, usando-a para que certifique que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula. Desse modo, “trabalha-se uma unidade de estudo, faz-se uma verificação do aprendido, atribuem-se conceitos ou notas aos resultados” (LUCKESI, 2008, p. 34).

Nesse aspecto, tem-se uma avaliação objetiva, na qual o propósito é atestar, junto ao aluno, se ele assimilou o conteúdo ministrado em aula. “Esse tipo de avaliação, comumente realizada sob a perspectiva somativa, tem por objetivo distinguir o conhecimento objetivo e factual, e atende melhor às expectativas de uma aprendizagem superficial” (GARCIA, 2009, p.208).

Apenas uma perspectiva sobre a avaliação dos alunos pode comprometer o ensino e a aprendizagem, enaltecendo apenas um tipo de habilidade ou competência, como é o caso de provas que mensurem apenas a capacidade de o aluno memorizar o conteúdo. “Não estamos defendendo aqui a abolição do uso de provas, já que nenhum procedimento é formativo ou não em si (tudo depende do uso que se faz dele)” (SILVA; MENDES, 2017, p. 288).

Por outro aspecto, a técnica de avaliação qualitativa pode promover um entrelaçamento maior entre os tipos de avaliação, pois “não parte de parâmetros preestabelecidos e realiza a coleta de informações detalhadas entre um pequeno número de participantes e apoiadores do processo” (PAIVA, 2002, p. 119).

O uso de avaliações de cunho qualitativo permite que os professores mensurem os alunos pela capacidade criativa e reflexiva na solução de problemas ao longo do processo de ensino, o qual se constitui por meio da mediação entre professor e aluno. Desse modo, trata-se de “um processo de permanente troca de mensagens e de significados, um processo interativo, dialógico, espaço de encontro e de confronto de ideias entre educador e educando em busca de patamares qualitativamente superiores de saber” (HOFFMANN, 2009, p. 76).

Ao longo do tempo letivo, o professor é capaz de verificar como os alunos se desenvolvem enquanto articulam e refletem o conteúdo da disciplina e como contribuem para o desenvolvimento criativo deles. “A ênfase, então, está na busca de informações que sirvam para entender casos específicos e não na busca de informações generalizáveis e comparáveis” (PAIVA, 2002, p. 119).

Desse modo, a construção do processo avaliativo não deve ser uma ação isolada e intrínseca a uma disciplina. Cabe ao docente conhecer as concepções que norteiam a formação do curso e o papel da sua disciplina organizada na matriz curricular e no PPC.

Pensar os processos avaliativos com os outros professores é uma atividade fundamental para se mensurar a própria validade do conjunto de conhecimentos que são oferecidos ao longo do curso, além de apontar caminhos para as mudanças no PPC e, claro, no modo como os professores agem. É preciso entender que “o processo para tornar o professor reflexivo sobre sua própria prática pedagógica demanda projetos que envolvam os docentes em encontros com espaço para que possam colocar as dificuldades e coletivizar os êxitos” (BEHRENS, 2000, p.66).

Tanto as concepções pedagógicas quanto a combinação dos tipos de avaliação – traduzidos em instrumentos avaliativos aplicados durante o semestre letivo – são caminhos que o professor deve trilhar para evitar avaliar os seus alunos de um único modo. Acredita-se que a combinação desses elementos possa promover um processo avaliativo que considere o aluno, a sua leitura, reflexão e criação sobre o mundo no qual está inserido, sendo o professor um mediador desse processo.

4. PERCURSO METODOLÓGICO

Depois de estudar como surgiram os primeiros publicitários no Brasil, diante do paradigma de aprendizagem pela prática, verificando como se constituiu o primeiro curso de PP, por meio de seus documentos oficiais, foram articulados os principais aportes teóricos sobre o docente universitário e a sua prática pedagógica, com foco nos saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação.

Nesta seção, objetiva-se associar os capítulos teóricos à pesquisa de campo realizada.

4.1 Abordagens da pesquisa: quantitativa e qualitativa

Trabalhar com a abordagem quantitativa, antes de qualquer procedimento, deve ser um esforço justificado. O *corpus* desta investigação não se concentra em uma única instituição de ensino, ao contrário, está disperso pelo Brasil, no qual o padrão que as une, além da oferta do curso de PP, é o de ser universidade pública, sob a gestão do governo federal ou estadual.

A contemplação de tal panorama evidencia a necessidade de se trabalhar com uma metodologia capaz de abranger as diversas perspectivas dos professores de PP acerca da docência universitária; aprofundar-se na explicitação de suas subjetividades a partir de suas crenças, valores e práticas; e que ofereça possibilidades de identificar e descrever tendências.

Ao fazer a busca de dados primários para construção desta pesquisa, foram encontrados poucos trabalhos que abordam com profundidade a Docência Universitária especificamente nos cursos de PP – nem mesmo lançando mão do mapeamento das instituições que oferecem esses cursos – e qual é a quantidade de professores atuando em seu quadro profissional. No entanto, foi possível encontrar trabalhos que, utilizando-se de estudos de casos, explicitaram peculiaridades dentro das áreas de ensino (TOMITA, 2006) e atividade pedagógica do professor publicitário (CARVALHO, 2012).

Essas pesquisas foram basilares no desenvolvimento das perguntas abertas, bem como na escolha da articulação da pesquisa qualitativa junto à quantitativa. Seguiu-se Goldenberg (2011) ao ressaltar que é o processo de pesquisa quem define as técnicas e os procedimentos. Uma vez que sente a necessidade de abranger a busca de tendências e análise e da docência universitária dos cursos de PP, é necessário que os dados sejam contabilizados, mesmo para as perguntas abertas.

Desse modo, “as respostas aos questionários são analisadas com relação à frequência com que ocorrem e à sua distribuição por meio de toda a amostra, e as respostas nas

entrevistas são analisadas e comparadas, desenvolvendo-se, por exemplo, uma tipologia” (FLICK, 2008, p. 275).

A ferramenta metodológica para criar uma linguagem que possa dialogar com o tratamento numérico que recebe os dados na pesquisa quantitativa é a análise de conteúdo, segundo Richardson (2008, p. 86):

[...] trata de descrever o texto segundo a forma e o fundo. A análise da forma estuda os símbolos empregados, isto é, as palavras ou os temas que são, inicialmente, selecionados e, a partir daí, verifica-se a frequência relativa de sua aparição em uma obra ou diferentes tipos de comunicação. No caso de temas, embora se venha medir sua frequência relativa em diversos tipos de comunicação, torna-se necessário desdobrá-los e interpretar expressões, frases, parágrafos e, naturalmente, classifica-los em categorias adequadas (RICHARDSON, 2008, p.86).

A análise de conteúdo dialoga com a linguagem, assim entendida “como uma reconstrução real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2005, p. 14).

Para Goldenberg (2011), ao integrar a pesquisa quantitativa e qualitativa, e fazer o cruzamento dos resultados, o pesquisador adquire maior confiança de que os seus dados não sejam frutos de um procedimento específico ou alguma situação particular.

Até aqui, foram arquitetadas as sustentações que partem da natureza do objeto pesquisado para justificar o uso da combinação de métodos quantitativos e qualitativos. Porém, há outra base, essa histórica, no sentido de que esse modelo metodológico já vem sendo construído e utilizado em outras pesquisas da Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFU, com foco em temáticas circunvizinhas, mas que são basilares para esta pesquisa.

Para aprofundar-se nos argumentos, buscou-se sustentação em outros autores também. Richardson (2008) fala de dois critérios científicos que devem ser cumpridos ao se articular qualquer metodologia. São os critérios de confiabilidade e validade. Ao eleger esses dois critérios, classifica-se a tradição de pesquisa que esta investigação faz parte. A confiabilidade, “indica a capacidade que devem ter os instrumentos utilizados de produzir medições constantes quando aplicados a um mesmo fenômeno” (RICHARDSON, 2008, p. 87).

O construto acima tem o instrumento como a ferramenta principal para se chegar a resultados semelhantes quando se analisa o mesmo fenômeno já pesquisado ou fenômenos subjacentes. No primeiro caso, quando os pesquisadores se utilizam de instrumentos

semelhantes observam fatos idênticos, o autor chama de “confiabilidade externa”, e a “confiabilidade interna refere-se à possibilidade de outros pesquisadores fazerem as mesmas relações entre os conceitos e dados coletados com iguais instrumentos” (RICHARDSON, 2008, p. 87).

Esta investigação se utiliza, por sua temática e objeto de estudo, de um aporte metodológico advindo da construção sistematizada dos instrumentos articulados por Bernardino Júnior (2011), que vai desenvolver o instrumento a partir de pesquisa qualitativa com professores cirurgiões-dentistas para definir as categorias de seu instrumento de pesquisa, devido à escassez de referencial teórico à época. Também estudou-se Calixto (2012), que parte do conteúdo teórico, já sistematizado acerca das dimensões pedagógicas que permeiam a prática da docência *online*. Acrescenta-se ainda trabalhos de Ferreira (2013), Simões (2013) e Nunes (2014), os quais foram realizados sobre a Docência Universitária nos cursos de jornalismo, direito e educação física.

Foi articulado por Nunes (2014) o método Delphi de validação do instrumento de pesquisa. A dinâmica consiste em enviar para especialistas da área pesquisada um questionário com categorias construídas a partir de dados primários. As perguntas com maior popularidade continuam no instrumento, as outras são excluídas. Esse processo, chamado de rodadas, pode se dar inúmeras vezes até a construção definitiva do instrumento.

Analisar o modo como esses instrumentos foram construídos foi fundamental para se criar um modelo de questionário – como será detalhado mais adiante – que tivesse categorias já experimentadas para arregimentar este processo de pesquisa.

Outro critério apontado por Richardson (2008) é o da validade, que é entendido como a “capacidade de um instrumento produzir mediações adequadas e precisas para se chegar a conclusões corretas, assim como a possibilidade de aplicar as descobertas a grupos semelhantes, não incluídos em determinada pesquisa” (RICHARDSON, 2008, p. 87).

A validação de dados para construção do questionário ajuda a mostrar como as correlações entre o arcabouço teórico de uma determinada área de conhecimento, sistematizado e organizado em um instrumento de pesquisa, são contrastadas com as respostas dos sujeitos.

São passíveis de verificação junto aos professores de PP: i) os docentes estão engajados com a produção científica da área e preocupados com a formação para docência universitária (NUNES, 2014); ii) os docentes conhecem as diversas concepções de docência universitária mas, em sala de aula tem uma prática tradicional de pedagogia (FERREIRA,

2013); iii) se há uma melhora em marcha das buscas dos professores bacharéis por aprimoramento pedagógico (SIMÕES, 2013).

Contextualizar esta pesquisa diante desses resultados é um esforço para se abrir possibilidades de diálogo entre as diversas investigações realizadas junto aos docentes bacharéis, encontrando padrões de comportamento, apontando tendências e verificando as contradições que residam em sentidos comuns ou práticas desnorteadas por falta de embasamento teórico.

Há uma perspectiva no Brasil sobre a pesquisa quantitativa educacional de que ela “nunca teve uma tradição sólida, ou uma utilização mais ampla” (GATTI, 2004, p.14). Os mais radicais edificam as mesmas relutâncias com as pesquisas quantitativas e qualitativas, dando mais ênfase em uma ou em outra.

[...] não se trata de pôr a pesquisa qualitativa e quantitativa em campos opostos, o que tem alimentado um amplo debate entre metodologias de investigação. Cabe ao pesquisador escolher quais abordagens teórico-metodológicas podem dar uma maior contribuição, para se alcançar os resultados pretendidos (FERREIRA, 2015, p. 119).

Em seu sentido contrário, como aponta Gatti (2004), antes da década de 1970, a pesquisa em Educação era escassa e pouco menos de um terço se utilizava da metodologia quantitativa, porém de modo bastante simples, como análises descritivas de tabelas e frequências, poucas correlações e análises multidimensionais.

Como efeito mais evidente dessa visão se tem a falta de ponderação sobre as características acerca do objeto a ser pesquisado que necessite dessa abordagem para levantar suas primeiras inferências, ao mesmo tempo em que pode minar o crescimento de novos campos para pesquisa em educação. Para Ramos (2013, p.61), “não é adequado defender a obediência a um método, porque nenhum é melhor, depende do que estamos perguntando”.

4.2 Locais da pesquisa

Selecionar o *locus* de qualquer pesquisa requer o desenvolvimento de critérios. Sejam eles de inclusão ou exclusão são fundamentais para exequibilidade de qualquer investigação.

A opção pela universidade pública se dá pelo modo de ingresso dos professores, com desejável titulação de doutor ou mestre, bem como, por conta da obrigatoriedade do desenvolvimento de atividades de ensino, pesquisa e extensão, além de possuir corpo docente estável por causa do ingresso por meio de concurso público. Partindo desse pressuposto, a

escolha pela universidade pública se dá inicialmente pelos aspectos postos pela Lei de Diretrizes e Bases:

Art. 52. As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:

I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;

II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;

III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral (BRASIL, 1996).

Outro fator relevante para a elaboração dos critérios supracitados é a natureza administrativa. Gomes (2010, p. 592) alerta para uma maior acuidade, afinal: “Quanto à sua dependência administrativa, podem ser públicas (federais, estaduais e municipais) ou privadas”.

Além disso, especificamente, as Universidades deveriam oferecer os cursos a partir da seguinte nomenclatura: Curso de Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda; ou Curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda; ou Comunicação Social – Publicidade e Propaganda; ou Comunicação Social – Publicidade Propaganda. Essa seleção se fez necessária para garantir pelo menos uma, já que existem 56 nomenclaturas diferentes para o curso de Comunicação Social, sendo que 11 delas se referem a alguma modalidade entre publicidade e áreas correlatas, tais como Comunicação Social – Publicidade e *Marketing* ou Comunicação Social (Gestão de Comunicação Integrada) com habilitação em Publicidade e Propaganda, por exemplo.

É importante lembrar que as Universidades com dependência administrativa municipal não foram articuladas nesta pesquisa. As razões estão, como apontado por Ranieri (2000), que as gestões municipais se valem da cobrança de mensalidades. Por esse caráter, fixou-se a atenção somente às IES que oferecessem o curso de PP totalmente gratuito. Vale ressaltar que a pesquisa não foi realizada junto aos Institutos Federais por oferecerem cursos técnicos na área publicitária, como é o caso do Instituto Federal do Amapá¹.

É importante destacar que não há um mapeamento exclusivo contendo o número exato de universidades públicas da esfera estadual e federal que oferecem o curso de Publicidade e Propaganda no Brasil. Para que se chegasse a essas instituições, foi desenvolvido um trabalho

¹ Vide os detalhes do curso no site do Instituto Federal do Amapá, disponível em: <<http://www.ifap.edu.br/index.php/component/content/article?id=410>>. Acesso em: 10 abr.2018.

de busca por meio do *site* oficial do e-MEC². Diante das instituições encontradas, somaram-se o total de 22 universidades públicas brasileiras, sendo 18 federais e quatro estaduais que possuíam as nomenclaturas dos cursos desejáveis, conforme mostram os QUADROS 2 e 3.

Quadro 2: Universidades Federais que oferecem o curso investigado.

Nº	Nome da Universidade/Estado	Região
1.	Universidade Federal de Minas Gerais (MG)	Sudeste
2.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)	Sudeste
3.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS)	Sul
4.	Universidade de Brasília (DF)	Centro Oeste
5.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN)	Nordeste
6.	Universidade Federal de Pernambuco (PE)	Nordeste
7.	Universidade Federal de Santa Maria (RS)	Sul
8.	Universidade Federal do Ceará (CE)	Nordeste
9.	Universidade Federal de Mato Grosso (MT)	Centro Oeste
10.	Universidade Federal de Goiás (GO)	Centro Oeste
11.	Universidade Federal Fluminense (RJ)	Sudeste
12.	Universidade Federal do Espírito Santo (ES)	Sudeste
13.	Fundação Universidade Federal do Pampa (RS)	Sul
14.	Universidade Federal do Paraná (PR)	Sul
15.	Universidade Federal de Sergipe (SE)	Nordeste
16.	Universidade Federal do Pará (PA)	Nordeste
17.	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (BA)	Nordeste
18.	Universidade Federal do Oeste da Bahia (BA)	Nordeste

Fonte: www.emec.gov.br

Quadro 3: Universidades Estaduais que oferecem o curso investigado.

Nº	Nome da Universidade/Estado	Estado
1.	Universidade de São Paulo (SP)	Sudeste
2.	Universidade do Estado de Minas Gerais (MG)	Sudeste
3.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (RN)	Nordeste
4.	Universidade Estadual do Centro Oeste (PR)	Sul

Fonte: www.emec.gov.br

Uma vez elencadas essas instituições, buscou-se nos *sites* das IES e junto aos coordenadores informações acerca do corpo docente. A partir disso, foi possível construir um banco de dados contendo os nomes dos docentes dos cursos de PP e seus respectivos *e-mails* para o envio do convite para a posterior participação da pesquisa. Por meio de busca realizada na Plataforma Lattes, foi possível delimitar os convites para os professores com formação específica na área de Publicidade e Propaganda ou que tivessem formação polivalente.

² Cf. <<http://emec.mec.gov.br/>>. Acesso em 10 abr.2018

4.3 População alvo

Ao se estudar a docência universitária, diante da paisagem teórica-prática, tem-se o professor como figura central. O professor de PP está envolvido, ciente ou não dessa condição, com a matriz curricular que projeta o perfil profissional dos futuros publicitários, com os processos de avaliação (FELTRAN; PAGOTTI, 2002; GARCIA, 2009), com a gestão do curso e da disciplina, com o ensino e aprendizagem e as dimensões ontológica, ética, reflexiva, valorativa, afetiva (LUCARELLI, 2007) e com a própria formação pedagógica, técnica-científica e gestão (MASETTO, 2012).

Uma vez que o professor desempenha a mediação dentre todos esses processos que englobam o plano de estudos da docência universitária, torna-se natural a sua escolha como sujeito desta pesquisa.

Outro aspecto para a definição do sujeito está no território simbólico que o docente ocupa: a sala de aula. Embora encontremos salas de aulas com diversidade de abordagens de ensino e aprendizagem e métodos de ensino, fica evidente a necessidade de classificá-las a partir de uma unidade. Nesta investigação, o olhar foi deslocado para as IES públicas e que ofereçam o curso estudado gratuitamente.

Desse modo, foi necessário definir de quais tipos de IES proviriam esses sujeitos. Para os fins desta pesquisa, foram selecionadas as universidades públicas, nas quais a natureza administrativa está ligada aos governos federal ou estadual e ofereçam os cursos de Publicidade e Propaganda, ou Comunicação com Habilitação em Publicidade e Propaganda ou, ainda, Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Os sujeitos da pesquisa são professores, efetivos ou substitutos, que tenham graduação em Publicidade e Propaganda ou diplomados como polivalentes na área de Comunicação Social.

De acordo com o levantamento, o universo da pesquisa, a partir do delineamento acima, é de 148 docentes. Esperava-se atingir uma amostra de 54%, ou seja, 80 professores respondentes. É fundamental lembrar que não havia também uma listagem para os sujeitos perfilados pela pesquisa. Buscou-se nos *sites* das IES pesquisadas, no contato direto com os coordenadores de curso, a construção do universo citado anteriormente e que está dividido por instituição conforme é mostrado nos QUADROS 4 e 5.

Quadro 4: Docentes com Graduação em Publicidade e Propaganda nas Universidades Federais.

Nº	Nome da Universidade/Estado	Formação específica	Formação Polivalente	Total
1.	Universidade Federal de Minas Gerais (MG)	3	0	3
2.	Universidade Federal do Rio de Janeiro (RJ)	2	6	8
3.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (RS)	4	2	6
4.	Universidade de Brasília (DF)	8	4	12
5.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (RN)	8	0	8
6.	Universidade Federal de Pernambuco (PE)	7	4	11
7.	Universidade Federal de Santa Maria (RS)	9	0	9
8.	Universidade Federal do Ceará (CE)	4	2	6
9.	Universidade Federal de Mato Grosso (MT)	3	1	4
10.	Universidade Federal de Goiás (GO)	5	0	5
11.	Universidade Federal Fluminense (RJ)	6	3	9
12.	Universidade Federal do Espírito Santo (ES)	6	1	7
13.	Fundação Universidade Federal do Pampa (RS)	7	0	7
14.	Universidade Federal do Paraná (PR)	6	3	9
15.	Universidade Federal de Sergipe (SE)	6	1	7
16.	Universidade Federal do Pará (PA)	4	3	7
17.	Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (BA)	1	1	2
18.	Universidade Federal do Oeste da Bahia (BA)	5	0	5
	TOTAL	96	29	125

Fonte: Cruzamento de dados entre os nomes dos sujeitos entrevistado e informações na Plataforma Lattes.

Quadro 5: Docentes com Graduação em Publicidade e Propaganda nas Universidades Estaduais.

Nº	Nome da Universidade/Estado	Formação específica	Formação Polivalente	Total
1.	Universidade de São Paulo (SP)	10	0	10
2.	Universidade do Estado de Minas Gerais (MG)	4	0	4
3.	Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (RN)	3	0	3
4.	Universidade Estadual do Centro Oeste (PR)	6	0	6
	TOTAL	23	0	23

Fonte: Cruzamento de dados entre os nomes dos sujeitos entrevistado e informações na Plataforma Lattes.

4.4 Coleta de dados – instrumento

A concepção do instrumento de pesquisa partiu da organização dos estudos que são realizados na área da docência universitária, conforme Cunha (2003), a saber: a formação pedagógica e teórica-científica do docente do ensino superior; os saberes docentes; o processo de ensino e aprendizagem, a relação do docente com a instituição, com o currículo de seu

curso e sua disciplina. Uma vez que cada um desses elementos foi detalhado na seção 3, cabe aqui descrever as características que dinamizam o instrumento (vide em Apêndice A, p. 249).

Por conta da facilidade de acesso, tempo disponível e não identificação do voluntário, foi necessário o uso da transposição do instrumento para a *web*.

Como ferramenta gerencial das informações, foi utilizado o *Google Docs*. Por meio desse aplicativo, conforme Silva, Lós, Lós (2011), é possível convidar os sujeitos para participar da pesquisa, já que é enviado a cada membro do universo o endereço eletrônico para responder ao questionário; é possível se fazer o acompanhamento em tempo real do andamento da pesquisa e, assim, redirecionar convites para preenchimento dos questionários, caso necessário. Entretanto, vale lembrar que não é possível identificar quem respondeu ou não ao instrumento de pesquisa.

Em relato de experiência, Apostolico e Egry (2013) apontam que os objetivos e razões da aplicação do instrumento devem ser claros e diretos. Deve-se ter compromisso com o anonimato do sujeito entrevistado e uma estimativa de tempo de resposta.

Como lembra Johnson (2010, p.23), sobre a história das pesquisas na rede mundial de computadores, “os métodos da pesquisa *survey* não poderiam ser simplesmente transportados para o ambiente *online*”. Mais adiante, a autora ressalta que esse tipo de pesquisa exige mensagens introdutórias separadas do instrumento de pesquisa e garantias de que o instrumento não será alterado após resposta.

Por conta disso, os cuidados para o envio do instrumento de pesquisa foi fundamental. Em posse dos contatos dos professores que compõem o universo desta investigação, foi enviado um documento introdutório, pontuando os objetivos e pretensões da pesquisa, instruções sobre o preenchimento e *link* para acessar instrumento de pesquisa (Vide Apêndice A, página 249).

Ao ser direcionado à página principal do questionário, foi apresentado ao sujeito o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE (Vide Apêndice B, página 252). Quando da aceitação, o sujeito foi direcionado para o início da pesquisa. O instrumento foi articulado com perguntas fechadas e abertas. Nas questões fechadas da Parte I do questionário, que versa sobre os dados gerais dos sujeitos pesquisados, busca-se elencar os aspectos formativos para atuar como docente no ensino superior dos entrevistados. Na Parte II, ao tratar dos saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação, articula-se a escala Likert de valoração, com 5 pontos, sendo eles: (1) Nunca; (2) Quase Nunca; (3) Eventualmente; (4) Quase Sempre e (5) Sempre.

A concepção das assertivas, como aponta Pereira (2004, p.64), foi referenciada por meio de pesquisas realizadas na área, sendo que as representações que compõem os valores numéricos da escala Likert sugerem “o que sejam as manifestações esperadas desse objeto, segundo o universo de conhecimentos disponíveis”.

O autor aponta ainda as possibilidades de se trabalhar com escala Likert que, por causa dos valores elencados, ela “reconhece a oposição entre contrários, reconhece gradiente; e reconhece situação intermediária” (PEREIRA, 2004, p.65).

Ainda na Parte II do instrumento de pesquisa, foram apresentadas três questões abertas, a saber: i) Para você, quais fatores são capazes de melhorar ainda mais a sua prática docente?; ii) Como você facilita o ensino e a aprendizagem de seus alunos e; iii) Para você, em que momento o aluno aprendeu?

4.5 Organização e análise dos resultados

O instrumento de pesquisa foi aplicado entre os meses de maio a agosto de 2017 e contou com a participação de 86 sujeitos voluntários, que representou uma amostra de 58%.

Os dados quantitativos receberam tratamento estatístico por meio do *software* SPSS, os dados relativos a cada item tabulado foram dispostos em tabelas, com distribuição de frequências absolutas e frequências percentuais. As frequências foram obtidas por meio da seguinte fórmula:

$$f_p = \frac{f_{a_i}}{n}$$

Em que:

f_{p_i} é a frequência percentual na classe i

f_{a_i} é a frequência absoluta na classe i

n é o número total de questionários

Foram realizadas ainda correlações lineares entre as respostas obtidas entre os Saberes Docentes X Ensino e aprendizagem; Saberes Docentes X Avaliação e Ensino e aprendizagem

X Avaliação. Essas variáveis foram classificadas como qualitativas ordinais, sendo que o método mais indicado é a Correlação de Spearman (SIEGAL, 2006).

Usar a linguagem como mediadora entre os embates promovidos pela ação humana diante do real e a representação da realidade exige do pesquisador:

[...] uma leitura intuitiva, muito aberta a todas as ideias, reflexões, hipóteses, numa espécie de *brain-storming* individual – quer seja parcialmente organizada, sistematizada, com o auxílio de procedimentos de descoberta, permite situar certo número de observações formuladas (BARDIN, 2011, p.69-71).

O pesquisador, após análise flutuante³, torna-se um classificador. “Sua classificação é uma classificação lógica dos conteúdos manifestos, após a análise e interpretação dos valores semânticos desses mesmos conteúdos” (FRANCO, 2005, p. 31). É nesse momento, o da classificação, que as respostas abertas podem ser categorizadas e tematizadas. Feito isso, observa-se as repetições de temas classificados em cada uma das categorias, gerando assim valores numéricos e percentuais para representá-los. Cria-se assim uma equivalência entre as linguagens, possibilitando a análise total dos resultados obtidos com a aplicação do instrumento de pesquisa.

4.6 Aspectos legais - procedimentos

Esta pesquisa foi aprovada pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia, CEP-UFU, CAAE: 53488915.8.0000.5152, sob o parecer número 1.559.982 (vide Anexo A, página 244). Isso assegura que os procedimentos da pesquisa, diante de sua aplicabilidade, siga uma conduta ética junto à preservação de identidade dos sujeitos participantes – tanto no momento de recrutamento, coleta de respostas e análise dos dados, quanto na publicitação dos resultados junto à comunidade acadêmica.

É evidente que não há uma pesquisa que não apresente risco. Por mais que a equipe executora da investigação tenha o compromisso com os sigilos dos dados, pode ocorrer de algum parente ou amigo íntimo do entrevistado, por uma conjuntura fatural, reconhecer aspectos de seu discurso, por exemplo. Entretanto, sempre lhe será imputada a dúvida, uma vez que, em momento algum, os resultados da pesquisa apontarão nomes ou relações de

³ Na leitura flutuante toma-se contato com os documentos a serem analisados, conhece-se o contexto e deixa-se fluir impressões e orientações.

resposta com uma IES específica, já que o tratamento dos dados serão realizados de modo a contemplar a totalidade.

A aprovação pelo CEP-UFU assegura ainda a liberdade do sujeito em parar de responder ao instrumento, no momento em que desejar, por qualquer motivo, sem justificativa, não o onerando de qualquer modo. Afinal, a pesquisa não apresenta gasto ou ganho financeiro para o entrevistado, sendo de sua vontade a participação ou não no processo.

Após a descrição dos protocolos de pesquisa, parte-se para a discussão dos resultados obtidos pela pesquisa na próxima seção.

5 Resultados e discussão

Na seção 5 são apresentados os resultados e discussão da pesquisa de campo realizada para esta tese, por meio do instrumento de pesquisa aplicado, baseado na fundamentação teórica apresentada acerca da temática “Docência universitária e o professor de Publicidade e Propaganda”.

- **Parte I:**

Nesta primeira parte dos resultados e discussão, foi possível traçar o perfil dos professores de PP participantes desta pesquisa, apresentando a titulação, ano de conclusão e área de formação, tempo de atuação como professor; se fez curso sobre docência e atuação profissional.

5.1 Dados gerais sobre o sujeito pesquisado (formação científica, pedagógica e profissional)

5.1.1 Graduação

Essa questão permitiu que os entrevistados apontassem a natureza da graduação que cursaram. O instrumento recebeu a resposta de 98 sujeitos, entretanto, apenas 86 aceitaram responder ao questionário completo.

Dos 86 sujeitos que participaram da pesquisa, 85 (98,8%) disseram ter graduação no Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda ou Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda; apenas 1 (1,2%) sujeito respondeu possuir a graduação no Curso de Comunicação Social com formação polivalente.

Tabela 1: Distribuição de frequência graduação

Graduação	Frequência	Porcentagem
Curso de Comunicação Social – Publicidade e Propaganda ou Curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda	85	98,8
Curso de Comunicação Social com formação polivalente	1	1,2
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Diante desse resultado é importante observar que a Diretriz Curricular que orientava a formação de profissionais polivalentes foi validada pelo Parecer 10/1969 e contemplava:

Art. 1º - A formação de profissionais para as atividades de jornalismo escrito, radiofônico, televisado e cinematográfico; de publicidade e propaganda; de editoração; de documentação e de divulgação oficiais; e de pesquisa da comunicação, será feita no curso de graduação em comunicação social, do que resultará o grau de bacharel, de habilitação polivalente [...] (BRASIL, 1969 apud OBERLAENDER, 1984, p. 49).

A formação polivalente abarcava as atividades que envolviam mais um conhecimento sobre a diversidade da área comunicacional, de modo horizontal, com maior inclinação às atividades jornalísticas. Talvez, seja essa a razão da pesquisa ter obtido que apenas 1 (1,2%) sujeito, com formação polivalente, para responder ao questionário.

5.1.1.1 Ano de obtenção da graduação

O ano de obtenção da graduação tinha como objetivo conhecer o momento de formação dos sujeitos entrevistados.

Entre os anos 2000 e 2003 foi assinalado o maior número de respostas, com apontamento de 19 (22,0%) dos sujeitos entrevistados. Os intervalos de 1992 a 1995 e 1996 a 2000, obtiveram cada um 15 (17,4%) apontamentos. Os anos entre 2004 e 2007 obtiveram 12 (14,0%) respostas. Os intervalos que vão de 1976 a 1979; 1984 a 1987 e; 1988 a 1992 tiveram cada um 6 (7%) das respostas. O intervalo entre 1980 e 1983 obteve a resposta de 2 (2,3%) dos sujeitos. Apenas 1 (1,3%) não respondeu à questão.

Tabela 2: Frequências em que os entrevistados concluíram a graduação.

Ano de obtenção da Graduação	Frequência	Porcentagem
1976 + 1980	6	7,0
1980 + 1984	2	2,3
1984 + 1988	6	7,0
1988 + 1992	6	7,0
1992 + 1996	15	17,4
1996 + 2000	15	17,4
2000 + 2004	19	22,0
2004 + 2008	12	14,0
2008 + 2012	4	4,7
Não respondeu	1	1,2
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ao relacionar os anos de término da graduação dos professores publicitários com a vigência das Diretrizes Curriculares à época, foi possível traçar uma descrição do que era articulado em termos de teoria e prática pelas Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN para os cursos de Comunicação Social e para Publicidade e Propaganda.

Baseando-se nas DCN foi possível organizar e agrupar os intervalos estatísticos que se referem ao ano de obtenção da graduação. Dois grupos receberam os maiores *scores*: a Resolução 02/1984 (BRASIL, 1984 *apud* MOURA, 2002) e o Parecer 492/2001 (BRASIL, 2001). Foram considerados os quatro anos posteriores à publicação de cada resolução, por causa do período de graduação e de reforma curricular nas IES. Feito isso, o maior *score* de respostas está na formação sob a Resolução 02/1984, à qual foram reunidos os intervalos que vão dos anos de 1988 até 2003, totalizando 55 (63,9%) sujeitos. Nesse período, a Diretriz recomendava:

[...] o rompimento da tendência à divisão rígida entre matérias teóricas e práticas;
 [...] aos cursos que organizem as atividades em torno de projetos, a fim de permitir a integração curricular horizontal e vertical e de evitar a fragmentação do ensino. (MOURA, 2002, p.94).

O período sob o Parecer 492/2001, ainda vigente, abarcou os intervalos que vão de 2004 até 2012 e obteve 16 (18,6%) apontamentos. Importante destacar que esse Parecer se preocupou com a flexibilização para que os cursos tivessem liberdade para se adequarem às realidades, nas quais estavam inseridos, organizando as disciplinas conforme as necessidades e privilegiando a relação teoria e prática na distribuição dos conteúdos na Matriz Curricular.

5.1.2 Especialização

Com intuito de traçar o percurso de formação científica do professor-publicitário, os sujeitos foram questionados sobre os cursos de *lato* e *stricto sensu* que cursaram. O primeiro questionamento os inquiriu sobre o curso de especialização (*lato sensu*) que concluíram. O maior *score* foi de 29 (33,8%) sujeitos entrevistados, que não responderam ou afirmaram não ter feito nenhum curso. Na Área de criação e Criatividade, que abarca cursos de Redação e Linguagem, a direção de arte e visual obteve 10 (11,6%) apontamentos. Tanto *Marketing* quanto a Área de Marketing voltado para a Publicidade e Propaganda, obtiveram 8 (9,3%) menções cada um. A Área de Comunicação e *Marketing* obteve 7 (8,1%) indicações dos

sujeitos entrevistados. As Áreas da Comunicação e Outras áreas receberam, cada uma, 4 (4,7%) dos apontamentos. As áreas de Negócios, de Produção Impressa e Audiovisual e Técnicas de Publicidade e Propaganda tiveram 3 (3,5%) de *scores* cada uma. Tanto a área de Planejamento e Mídia Publicitária quanto Docência no Ensino Superior/Educação no Ensino foram assinaladas por 2 (2,3%) sujeitos cada uma. Publicidade e Educação artística recebeu apenas uma (1,2%) menção.

Tabela 3: Tipo de especialização cursada.

Especialização cursada	Frequência	Porcentagem
Área de criação e criatividade: Redação e linguagem; direção de arte e visual	10	11,6
Área de Marketing voltado para a Publicidade e Propaganda (Consumo, Comportamento do Consumidor e tecnologia da Informação)	8	9,3
Área de Negócios: Administração; Gestão de Pessoas e Gestão Cultural	3	3,5
Área de Planejamento e Mídia Publicitária	2	2,3
Área de Produção impressa e audiovisual	3	3,5
Áreas da Comunicação: Jornalismo Cultural; História dos Meios de Comunicação e Estética	4	4,7
Docência no Ensino Superior/Educação no Ensino Superior	2	2,3
<i>Marketing</i>	8	9,3
Na área de Comunicação e Marketing (Político, Institucional, Empresarial e de Gestão)	7	8,1
Outras áreas: Filosofia, Antropologia Urbana e Gestalt	4	4,7
Publicidade e Educação Artística	1	1,2
Técnicas de Publicidade e Propaganda	3	3,4
Televisão e Televisão Digital	2	2,3
Não respondeu/ não tem	29	33,8
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A organização das especializações seguiu a distribuição do trabalho na esfera da agência de publicidade¹. Desse modo, as áreas de criação e criatividade: redação e linguagem; direção de arte e visual obtiveram 10 (11,6%) respostas.

Entretanto, ao organizar todos os cursos que pertencem ao trabalho especializado dentro da agência (nas áreas de Criação e Criatividade; Planejamento e Mídia Publicitária, Produção Impressa e Audiovisual e Técnicas de Publicidade), tem-se 18 (20,9%) respostas.

¹ “A *agência pequena* normalmente tem uma Direção Geral e quatro departamentos básicos: Atendimento/Planejamento, Criação/Produção, Mídia e Administração/Finanças. Cf. SAMPAIO, R. **Propaganda de A a Z**: Como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso. Rio de Janeiro: Campus, 1997, p.47. ISBN:85-7001-986-6.

Esse número revela a preocupação, durante a formação, em buscar cursos que possam se aprofundar nas áreas específicas de trabalho.

A área de *Marketing* e a interface que ela estabelece com a Publicidade e Propaganda (Área de *Marketing* voltada para a propaganda) somaram 16 (18,6%) respostas.

Estas dimensões [as demandas profissionais atuais] elevam o publicitário para além do papel de comunicador que utiliza estratégias publicitárias. Passa a solicitar desse profissional um papel maior e mais complexo, que envolve gestão do processo e dos conhecimentos de comunicação (CARVALHO; ALVES; MACHADO, 2016, p. 207).

A complexidade da profissão de publicitário exige que os profissionais busquem áreas diversas daquelas que têm relação direta com a PP, daí o possível interesse por cursos que envolvam a ampla área das Ciências Humanas.

Diante disso, os cursos que envolvem a área de educação foram reunidos por meio das subcategorias Docência do Ensino Superior/ Educação do Ensino Superior e Outras áreas que dialogam com áreas da licenciatura como Filosofia ou Antropologia e a interface Publicidade e Educação Artística e que somaram 7 (8,1%) respostas.

5.1.2.1 Ano de obtenção da especialização

O ano de conclusão da especialização, seguindo as respostas sobre o tipo de especialização cursada, não foi respondida por 29 (33,7%) dos entrevistados. A maioria a cursou entre os anos de 2000 e 2003 com 16 (18,6%) menções. Os anos entre 1996 e 1999 foram assinalados por 9 (10,5%) dos sujeitos. Entre os anos de 2008 e 2011 tiveram 8 (9,3%) dos apontamentos. Os anos que vão de 2004 a 2007 obtiveram 7 (8,1%) dos scores. Entre os anos de 1992 e 1995 foram mencionados por 6 (7,0%) dos entrevistados. Os anos de 1988 a 1991 foram apontados por 5 (5,8%) dos sujeitos, os de 1980 a 1983 foram mencionados por 4 (4,7%) dos sujeitos e, por fim, os anos de 1984 a 1987 obtiveram 2 (2,3%) dos apontamentos.

Tabela 4: Ano de obtenção da Especialização

Ano de obtenção da Especialização	Frequência	Porcentagem
1980 + 1984	4	4,7
1984 + 1988	2	2,3
1988 + 1992	5	5,8
1992 + 1996	6	7,0
1996 + 2000	9	10,5
2000 + 2004	16	18,6
2004 + 2008	7	8,1
2008 + 2012	8	9,3
Não respondeu	29	33,7
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Os anos que vão de 2000 até 2003 receberam 16 (18,6%) menções dos entrevistados. Percebe-se que a partir de 1996 incidiu a maior parte da conclusão dos cursos, com 40 (46,5%) entrevistados. No período de 2001 a 2003:

[...] houve um crescimento de 47% do número total de instituições que oferecem os cursos de especialização em nível de pós-graduação. Cabe frisar ainda que as instituições privadas representavam 84,9% do total dessas instituições. Além disso, em 2003, quase metade das instituições de ensino superior credenciadas (45,3%) ofereciam cursos de especialização em nível de pós-graduação (PILATI, 2006, p. 11).

Diante disso, 29 (33,7%) entrevistados disseram não ter cursado ou não responderam à questão. Isso pode servir como uma evidência de que os entrevistados preferiram seguir carreira no magistério superior, ingressando diretamente nos cursos de Mestrado.

5.1.3 Mestrado

O mestrado cursado pelos professores-publicitários foi realizado na Área de Comunicação Social com 22 (25,5%) apontamentos; em Comunicação e áreas correlatas foram por 20 (23,4%) sujeitos; em outras áreas foram reunidos 11 (12,8%) apontamentos; o curso de Letras e Estudos Literários foi cursado por 8 (9,3%) dos entrevistados; os cursos de Administração e Ciências Sociais/Sociologia tiveram cada um 3 (3,5%) apontamentos. Os cursos de Televisão Digital, *Marketing* (MBA), Cultura Visual e Design tiveram cada um duas (2,3%) menções. Os professores-publicitários que não responderam ou não cursaram somaram 11 (12,8%).

Tabela 5: Áreas cursadas no Mestrado.

Mestrado em:	Frequência	Porcentagem
Administração	3	3,5
Ciências Sociais/Sociologia	3	3,5
Comunicação e áreas correlatas (Comunicação e Educação; Comunicação e Informação; Comunicação e Linguagem; Comunicação e Poéticas Visuais; Comunicação e Cultura; Comunicação, Imagem, Som e Escrita; Comunicação Rural e Comunicação Midiática)	20	23,4
Comunicação Social (Ciências da Comunicação)	22	25,5
Cultura Visual	2	2,3
<i>Design</i>	2	2,3
Letras e Estudos Literários	8	9,3
<i>Marketing</i> (MBA)	2	2,3
Outras Áreas: Educação; Filosofia; Geografia; Literaturas da Língua Portuguesa, Serviço Social; Teatro e Multimeios.	11	12,8
Televisão Digital – Gestão da Informação	2	2,3
Não respondeu ou não tem	11	12,8
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

O Mestrado em Comunicação Social, principalmente por meio dos Programas de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação, totalizou 22 (25,5%) respostas. Ao somar com a Área da Comunicação e suas interfaces – Comunicação e Áreas Correlatas 20 (23,4%) – tem-se 48,6% dos sujeitos iniciando a carreira de pesquisador dentro da área.

De acordo com dados extraídos da Plataforma Lattes², há 1.382 pessoas com título de Mestre em Comunicação Social no Brasil. Diante desse montante, percebe-se que os professores-publicitários respondentes desta pesquisa representam 3,0% desse montante.

Por outro lado, 33 (38,4%) dos entrevistados obtiveram a formação em áreas diferentes da Comunicação Social e suas interfaces.

5.1.3.1 Ano de obtenção do título de Mestre

A maior parte dos entrevistados obtém o título de Mestre entre os anos de 2004 e 2007 com 22 (25,6%) apontamentos. Os anos de 2000 a 2003 foram assinalados por 19 (22,1%) sujeitos. Entre 2008 e 2011, 17 (19,7%) entrevistados disseram obter o título neste período.

² Extração de dados da base de Currículo Lattes em 30/11/2016. Busca por meio dos termos: Mestre; Ensino e Pesquisa; Quantidade de currículos. Cf. LATTES, Plataforma. **Painel Lattes**: Distribuição geográfica. 2016. Currículo Lattes. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>>. Acesso em: 22 set. 2017

Os anos de 2012 a 2015 obtiveram 7 (8,1%) menções dos entrevistados. Os conjuntos de anos que vão de 1980 a 1983 e de 1984 a 1987 obtiveram 3 (3,5%) menções cada um. Entre os anos de 1988 a 1991 tiveram apenas uma (1,2%) das menções. Não respondeu a este questionamento 5 (5,8%) dos entrevistados.

Tabela 6: Frequência ano de obtenção do título de Mestre.

Ano de obtenção do título de Mestre	Frequência	Porcentagem
1980 + 1984	3	3,5
1984 + 1988	3	3,5
1988 + 1992	1	1,2
1992 + 1996	3	3,5
1996 + 2000	6	7
2000 + 2004	19	22,1
2004 + 2008	22	25,6
2008 + 2012	17	19,7
2012 + 2016	7	8,1
Não respondeu	5	5,8
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

O período que vai de 2000 até 2011 é o que há o maior *score* de obtenção de título de mestre; somando-se as respostas organizadas nos intervalos destacados pelo período tem-se 58 (67,4%) respostas. É interessante notar que antes desse período, na década de 1990, havia poucas produções acadêmicas que abarcavam a publicidade e a propaganda.

Ao coletar material de natureza acadêmico-científica produzida no país, ou seja, teses, dissertações e artigos [...] surpreendeu o número insignificante de estudos na área de publicidade e propaganda em geral, se comparados às outras áreas da comunicação. (JACKS, 2001, p. 205).

O baixo número de pesquisas realizadas na área de PP evidencia também a pouca participação de publicitários nos programas de mestrados. No entanto, “em 1996, existiam 1.187 programas de mestrado no Brasil, enquanto que, no ano de 2014, o número desses programas já era de 3.620” (CGEE, 2016, p. 21). O aumento dos programas de mestrados e, conseqüentemente, do número de vagas também são responsáveis pelo aumento da obtenção de título de mestre após os anos 2000.

5.1.4 Doutorado

Perguntados sobre qual área que tinham adquirido o título de doutor, 23 (26,7%) dos professores-publicitários entrevistados não responderam ou ainda não têm o título. Na área das Ciências da Comunicação foram obtidas 21 (24,4%) respostas. A titulação em Outras áreas totalizou 18 (20,9%). Na Comunicação e áreas Correlatas foram reunidas 11 (12,8%) das respostas. O doutoramento na área da educação foi apontado por 5 (5,8%) dos entrevistados. As áreas de Artes e Ciências Sociais/Sociologia receberam cada uma 4 (4,7%) das menções dos sujeitos entrevistados.

Tabela 7: Áreas cursadas no Doutorado

Doutoramento em:	Frequência	Porcentagem
Área das artes: Arte; Arte e Cultura Visual; Artes Cênicas	4	4,7
Ciências da Comunicação	21	24,4
Ciências Sociais/ Sociologia	4	4,7
Comunicação e áreas correlatas: Comunicação e Arte; Comunicação e Cultura; Comunicação e Semiótica; Comunicação Midiática; Comunicação, Imagem, Som e Escrita	11	12,8
Educação	5	5,8
Outras áreas: Antropologia, Administração, História, Letras, Literatura Contemporânea, Literatura, Cultura e Contemporaneidade; Psicologia e Mídias; Design e Planejamento Urbano e Rural	18	20,9
Não respondeu ou não tem	23	26,7
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A área de Comunicação Social (Ciências da Comunicação) e suas interfaces (Comunicação e áreas correlatas), juntas, somam 32 (37,2%) respostas. Ao comparar esses dados com os da Plataforma Lattes³, onde mostra que há 1.521 pessoas com título de Doutor, os respondentes desta pesquisa representam 2,1% desse montante.

Por outro lado, a titulação em Programas de Doutorado externo à Comunicação e suas interfaces somaram 31 (36,0%) respostas.

³ Extração de dados da base de Currículo Lattes em 30/11/2016. Busca por meio dos termos: Doutor; Ensino e Pesquisa; Quantidade de currículos. Cf. LATTES, Plataforma. **Painel Lattes**: Distribuição geográfica. 2016. Currículo Lattes. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>>. Acesso em 22 set.2017.

A subcategoria não respondeu ou não tem o título de doutor obteve 23 (26,7%) das respostas.

5.1.4.1 Ano de obtenção do título de doutor

Como na TAB. 7, os sujeitos que não responderam totalizaram 23 (26,7%) respostas. Os anos entre 2010 e 2013 receberam 21 (24,2%) das menções sobre a conclusão do doutorado, os anos de 2014 a 2017 foram apontados por 18 (20,9) dos entrevistados. Entre os anos de 2006 e 2009 obteve-se 11 (12,9%) menções. Os anos de 2002 a 2005 foram mencionados por 9 (10,5%) dos entrevistados. Já os agrupamentos de anos que vão de 1986 a 1989; de 1990 a 1993; de 1994 a 1997 e 1998 a 2002 tiveram uma (1,2%) menção cada um.

Tabela 8: Ano de obtenção do título de Doutor.

Ano de obtenção do título de Doutor	Frequência	Porcentagem
1986 + 1990	1	1,2
1990 + 1994	1	1,2
1994 + 1998	1	1,2
1998 + 2002	1	1,2
2002 + 2006	9	10,5
2006 + 2010	11	12,9
2010 + 2014	21	24,2
2014 + 2018	18	20,9
Não respondeu	23	26,7
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A partir de 2002 até o ano de 2017 foi apresentada a maior parte das respostas, totalizando 59 (68,6%). Dentre os intervalos, os anos de 2010 a 2013 contabilizaram 21 (24,2%) respostas.

Se os anos 2000 marcaram o aumento do número de obtenção dos títulos de mestre, conforme a TAB. 6, foi natural que após o ano de 2002 houvesse a maior parte da obtenção do título de doutor, conforme TAB.8. O número de programas de doutorado, conforme o relatório do CGEE (2016) que estuda a demografia da base técnica-científica nacional, aponta que existiam 1954 programas em 2014, abarcando todas as áreas da ciência no Brasil.

5.1.5 Pós-doutorado

Sobre os cursos pós-doutorais, 68 (79,0%) dos entrevistados não responderam à questão ou não o tem. O grupo de programas de Doutorado com apenas uma menção foi reunido em Outras Áreas, o qual obteve 7 (8,1%) dos apontamentos. O curso de Ciências da Comunicação foi apontado por 6 (7,0%) dos entrevistados. Os Estudos Culturais tiveram 3 (3,5%) respostas. A área da Comunicação e Psicologia obteve 2 (2,3) menções.

Tabela 9: Áreas cursadas no Pós-doutorado

Pós-doutorado em	Frequência	Porcentagem
Ciências da Comunicação	6	7,0
Comunicação e Psicologia	2	2,3
Estudos Culturais	3	3,5
Outras Áreas: Psicologia; Linguística; Gestão da Comunicação; Física Aplicada à Comunicação; Etnometodologia; Cultura Contemporânea e Conteúdo da Marca.	7	8,1
Não respondeu ou não tem	68	79,0
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A maioria dos entrevistados (68 (79,1%) sujeitos) não responderam ou não possuíam pós-doutorado. Dos 18 sujeitos (20,9%) que responderam à questão, 10 (11,6%) têm pós-doutorado fora da Área de Comunicação.

Concebendo-se o pós-doutorado como um processo de interação entre universidades, em que pesquisadores são postos em contato com instituições relacionadas com o estado da arte de uma determinada área, nota-se que se embute nesse processo uma noção de complementaridade interorganizacional e o pós-doc se situa num espaço em que se mesclam ou se alternam condições de desenvolvimento e de aquisição de conhecimentos via prática de outros (CASTRO; PORTO, 2012, p.56).

Partindo do pressuposto de que o estágio pós-doutoral é um processo de interação entre universidades e estudos de determinados estados de arte, pode-se inferir que exista uma natureza transdisciplinar entre a publicidade e propaganda e outras áreas.

5.1.5.1 Ano de obtenção do pós-doutorado

Sobre o ano de obtenção do pós-doutorado, 70 (81,4%) professores-publicitários, ou não responderam ou não têm ou ainda não concluíram o curso. Entre os anos de 2014 e 2017, 11 (12,8%) dos professores-publicitários assinalaram terem concluído o estágio pós-doutoral no período. Os anos de 2002 a 2005 e 2010 a 2013 tiveram cada um duas (2,3%) menções. Os anos entre 2006 e 2009 obtiveram uma (1,2%) menção.

Tabela 10: Frequência ano de obtenção do Pós-doutorado.

Ano de obtenção do pós-doutorado	Frequência	Porcentagem
2002 + 2006	2	2,3
2006 + 2010	1	1,2
2010 + 2014	2	2,3
2014 + 2018	11	12,8
Não respondeu, não tem ou ainda não concluiu	70	81,4
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Em comparação à TAB. 9, cinco sujeitos, ainda que não tenham especificado qual o tipo de estágio pós-doutoral realizaram, responderam o ano que o obtiveram. A maior parte terminou o pós-doutorado entre 2014 e 2017.

O pós-doutorado surge no cenário da pós-graduação como um item adicional na carreira acadêmica, que, considerando o atual escalonamento existente, tem seu ponto máximo de exigência o título de doutorado. A ideia inicial é potencializar o cenário da produção e da disseminação científica, com vistas a ampliar a participação dos pesquisadores brasileiros no *mainstream* da ciência e facilitar a inserção do país na comunidade científica internacional (CASTRO; PORTO, 2012, p.59).

Possivelmente, os esforços para internacionalização das universidades brasileiras tenham sido uma das razões para que os professores, nos últimos quatro anos, busquem o pós-doutorado, principalmente pela maturidade enquanto pesquisador que o estágio possa inspirar em meio à comunidade acadêmica.

5.1.6 Outra graduação acadêmica

Dos entrevistados, 75 (86,9%) não responderam ou não tinham outra graduação além da Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda. Dentre os

respondentes, a graduação em Jornalismo foi a opção mais assinalada com 3 (3,5%) respostas. As graduações em Administração, Ciências Jurídicas, Desenho Industrial, História, Letras, Psicologia, Rádio e Televisão e Sistemas para Web foram apontados uma (1,2%) vez cada um.

Tabela 11: Obtenção de outra graduação acadêmica.

Outra graduação acadêmica	Frequência	Porcentagem
Administração	1	1,2
Ciências Jurídicas	1	1,2
Desenho industrial	1	1,2
História	1	1,2
Jornalismo	3	3,5
Letras	1	1,2
Psicologia	1	1,2
Rádio e Televisão	1	1,2
Sistemas para <i>Web</i>	1	1,2
Não respondeu ou não tem	75	86,9
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Se for considerada a área de Comunicação Social como parâmetro para reunir os cursos, a maioria dos entrevistados que responderam ter uma segunda graduação, 4 (4,7%), galgaram horizontalmente dentro da área.

O baixo número de docentes que tenham cursado uma segunda graduação pode se relacionar à cultura universitária de que o período de graduação é um tempo de passagem.

Equivalentes a isso nesta análise são os estudantes que prolongam uma relação “escolar” com as notas e a competitividade que isso enseja, contrapondo-se aos que, entre aqueles que desejam uma segunda graduação, têm o ecletismo do “estudante eterno”. Ambas as posições são desvalorizadas no meio universitário, mas só são possíveis por corresponderem a uma cultura institucional que transforma a vida estudantil num fim em si mesmo (LUGLI, 2014, p. 313).

Ainda que o percurso acadêmico para ocupar as posições de professor universitário e pesquisador seja de anos a fio de comprometimento em ser um estudante ao longo de toda a vida, a mesma lógica não funciona na graduação. Talvez, uma das razões para justificar os valores apresentados acima.

5.1.6.1 Ano de obtenção da outra formação acadêmica

No que tange ao ano de obtenção da segunda graduação, 75 (86,9%) não responderam ou não a tem. O período de 2002 a 2014 obteve 7 (8,1%) das menções. O período de 1977 a 1989 teve 3 (3,5%) dos apontamentos dos entrevistados. E os anos que vão de 1990 a 2001 obtiveram apenas uma (1,2%) menção.

Tabela 12: Frequência ano de obtenção da segunda graduação.

Ano de obtenção da segunda graduação	Frequência	Porcentagem
1977 + 1990	3	3,5
1990 + 2002	1	1,2
2002 + 2015	7	8,1
Não respondeu	75	86,9
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A posse da segunda graduação tem maior número de respostas dos sujeitos a partir de 2002. O desejo de obter outra graduação está relacionada à “maturidade, busca de novos conhecimentos, complementação da primeira graduação, além da busca pela autorrealização” (CHIOCCA; FAVRETTO; FAVRETTO, 2016, p. 31). Além disso, uma segunda graduação pode apresentar novas oportunidades de trabalho.

5.1.7 Tempo de atuação docente

Essa questão se preocupou em apurar por quanto tempo os sujeitos entrevistados atuam como docentes universitários. No maior *score*, 25 (29,0%) entrevistados assinalaram que são docentes entre 15 e 18 anos. No período de atuação docente entre 11 e 14 anos totalizaram-se 16 (18,7%) professores. A atuação docente entre 7 e 10 anos foi apontada por 15 (17,4%) dos entrevistados. O período de 3 a 6 anos de atuação na docência foi mencionado por 7 (8,1%) sujeitos. O tempo de 35 a 39 anos de carreira docente foi apontado por 4 (4,7%) dos docentes entrevistados. Os blocos de anos que englobam 27 a 31 anos e 31 a 34 anos de atuação docente, cada um foi assinalado por 2 (2,3%) dos sujeitos entrevistados.

Tabela 13: Frequência de tempo de atuação docente.

Tempo em que atua como professor	Frequência	Porcentagem
3 + 7	7	8,1
7 + 11	15	17,4
11 + 15	16	18,7
15 + 19	25	29,0
19 + 23	12	14,0
23 + 27	3	3,5
27 + 31	2	2,3
31 + 35	2	2,3
35 – 39	4	4,7
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Sobre os anos de desempenho na carreira de professor, é possível analisá-los pela ótica do Huberman (1992) sobre o ciclo de desenvolvimento do trabalho docente. Essa perspectiva oferece a possibilidade de reagrupar os períodos de tempo, de modo que ofereçam um panorama dos momentos em que os professores-publicitários entrevistados se encontram no desempenho da profissão docente. Vale lembrar que, como aponta o autor, os ciclos não têm os seus limites bem definidos, parte-se também de aspectos psicológicos que envolvem o modo como os professores praticam a profissão.

Não há, pelo que foi informado nos questionários, professores que se encontram no ciclo inicial, isto é, de estarem no início da carreira. Os docentes estão no período de estabilização, onde o professor se preocupa mais com “os objetivos pedagógicos, sentindo-se mais à vontade para enfrentar situações complexas ou inesperadas” (GIL, 2010, p.32). Esse momento está ligado com a primeira subcategoria que engloba de 3 a 6 anos de docência. Desse modo, tem-se 7 (8,1%) professores vivenciando esse momento.

Outro ciclo, o de diversificação, ativismo ou questionamento, está entre 7 e 25 anos de atuação docente. Para Huberman (1992), é o momento em que os professores se encontram mais convictos de suas atribuições, buscando diversificar a metodologia de ensino e aprendizagem com trabalhos paralelos à docência como desempenho de cargos administrativos dentro da própria IES na qual atuam. De acordo com os resultados da pesquisa, 71 (82,6%) professores se encontram nesse período.

5.1.8 Possui formação para ser docente

O intuito dessa questão era conhecer a percepção dos sujeitos entrevistados sobre a sua formação para a docência universitária. Responderam que possuem a formação 45 (52,3%) entrevistados. A percepção de não possuir foram 41 (47,7%) sujeitos.

Tabela 14: Professores publicitários e a formação para a docência.

Possui formação para ser docente	Frequência	Porcentagem
Sim	45	52,3
Não	41	47,7
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

De acordo com a pesquisa, 45 (52,3%) sujeitos entrevistados possuem a formação para docência. Evidentemente, a formação pedagógica não está presente na matriz curricular dos cursos de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda. Desse modo, infere-se que a teoria e experiência tenham sido aprendidas por meio da prática docente e cursos de formação promovidos pelas IES, por exemplo.

Nessa perspectiva, destaca a qualificação docente por meio da oferta de programas de aperfeiçoamento didático-pedagógico e profissional, com vistas à implementação de um núcleo de apoio pedagógico para os docentes e à criação de programas de capacitação para a melhoria do desempenho pedagógico dos docentes (SUDBRACK; GAZZOLA, 2016, p. 689).

Muitas IES de natureza pública têm em seu Projeto de Desenvolvimento Institucional os programas de formação docente continuada, porém não obrigatórios.

5.1.8.1 Tipo de formação docente

Dos entrevistados que disseram possuir formação para a docência, 24 (27,9%) afirmaram tê-la obtido por meio de cursos de formação continuada, ou de capacitação, ou de atualização de curta duração oferecidos pela Universidade. Para 18 (20,9%) sujeitos entrevistados, a formação foi obtida por meio de Cursos ou Disciplinas específicas na área de Educação durante *Lato e Stricto Sensu*. Apenas 3 (3,5%) entrevistados possuem licenciatura, 41 (47,7%) disseram não ter nenhuma formação docente.

Tabela 15: Tipos de cursos realizados para a formação docente.

Tipo de curso para formação docente	Frequência	Porcentagem
Cursos de formação continuada, ou de capacitação, ou de atualização de curta duração oferecidos pela Universidade	24	27,9
Cursos ou Disciplinas específicas na área de Educação durante <i>Lato</i> ou <i>Stricto Sensu</i>	18	20,9
Possui licenciatura	3	3,5
Disse não ter cursado	41	47,7
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

As disciplinas e cursos específicos articulam conhecimentos teóricos sobre a prática docente e que exercem “diferentes influências nos conhecimentos e experiências que esses bacharéis têm como fundamentais à docência” (RECHE; VASCONCELLOS, 2017, p. 10732). Desse modo, os cursos ou disciplinas na área de Educação são importantes por darem as primeiras bases teóricas para o desenvolvimento da docência universitária.

5.1.9 Atuação profissional

Essa questão se preocupou com a atuação profissional do professor antes de ingressar na carreira de docente universitário de Instituições de Ensino Federais ou Estaduais, sendo que 78 (90,7%) sujeitos disseram atuar ou que atuaram profissionalmente em algumas das áreas de Publicidade e Propaganda. Entretanto, 8 (9,3%) professores-publicitários entrevistados disseram nunca ter atuado profissionalmente.

Tabela 16: Atuação profissional na área de Publicidade e Propaganda.

Atuou profissionalmente	Frequência	Porcentagem
Sim	78	90,7
Não	8	9,3
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dos entrevistados 78 (90,7%) disseram já terem atuado profissionalmente na área publicitária. A experiência profissional, conforme Masetto (2012), é um dos aspectos essenciais, quando articulado aos conhecimentos pedagógicos e aos conhecimentos técnicos-científicos para a prática pedagógica do docente.

5.1.9.1 Por quanto tempo atuou ou atua profissionalmente

Sobre o tempo em que atuam ou atuaram profissionalmente, 21 (24,4%) dos professores entrevistados responderam que foi entre o período de 12 a 15 anos. Entre 8 e 11 anos responderam 15 (17,7%) sujeitos. De 4 a 7 anos de atuação foram assinalados por 11 (12,7%) sujeitos. Com 20 a 23 anos de atuação foram apontados por 9 (10,4%) entrevistados. O período de atuação entre 16 e 19 anos foi mencionado por 8 (9,3%) dos entrevistados. Cada um dos períodos de atuação que envolve de 4 a 7 anos; 24 a 27 anos e 28 a 31 anos receberam, cada um, 4 (4,7%) menções dos professores-publicitários pesquisados. De 32 a 35 anos de atuação foram assinalados por 2 (2,3%) dos entrevistados.

Tabela 17: Tempo de atuação profissional como publicitário.

Tempo em que atuou ou atua profissionalmente	Frequência	Porcentagem
1 + 4	4	4,7
4 + 8	11	12,7
8 + 12	15	17,5
12 + 16	21	24,4
16 + 20	8	9,3
20 + 24	9	10,4
24 + 28	4	4,7
28 + 32	4	4,7
32 + 36	2	2,3
Disse não ter atuado	8	9,3
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ao reunir os intervalos com maior *score*, tem-se o período que vai de 4 a 15 anos de tempo de serviço na área publicitária, totalizando 47 (54,7%) das respostas.

Essa competência significa, em primeiro lugar, um domínio dos conhecimentos básicos numa determinada área, bem como experiência profissional de campo, domínio este que se adquire, em geral, por meio dos cursos de bacharelado que se realizam nas universidades e/ou faculdades e de alguns anos de exercício profissional (MASETTO, 2012, p. 19).

Os dados apontados mostram que os professores-publicitários entrevistados têm experiência expressiva na área publicitária, dado que indica a potencialidade em desenvolver uma prática docente consciente da relação entre teoria e prática.

- **Parte II:**

Os resultados e discussão na Parte I revelou que o perfil dos sujeitos que responderam ao instrumento é formado por publicitários, com titulação de mestre e doutor, com experiência na atuação docente e no mercado de trabalho, onde uma parte teve formação para a docência por meio de cursos promovidos pelas IES em que atuam ou durante os cursos de pós-graduação e, outra que não obteve nenhuma formação. Na Parte – II, apresenta-se o grau de importância que esses profissionais atribuem à sua prática docente no ensino superior frente às categorias de estudo: saberes docentes; ensino e aprendizagem e avaliação, tendo como suporte a escala Likert (PEREIRA, 2004).

5.2 Categorias de análise

5.2.1 Saberes Docentes

5.2.1.1 A minha atuação em sala, enquanto docente, assemelha-se à postura de um publicitário em uma agência de publicidade

A valoração da assertiva “A minha atuação em sala, enquanto docente, assemelha-se à postura de um publicitário em uma agência de publicidade” teve intenção de entender se o docente, durante a sua prática pedagógica, traz saberes e, talvez, se comporte como um profissional publicitário. A maior parte das respostas, ou seja, 42 (48,8%) valoraram a afirmativa em (3) Eventualmente, e (2) Quase Nunca foi conceituado por 23 (26,7%) sujeitos. Para 11 (12,8%) entrevistados, a afirmativa foi apreciada como (4) Quase Sempre; (1) Nunca foi apontada por 9 (10,5%) dos sujeitos e (5) Sempre 1 (1,2%) sujeito.

Tabela 18: Valorações sobre a prática docente se parecer com postura profissional de um publicitário em uma agência de PP.

A minha atuação em sala, enquanto docente, assemelha-se à postura de um publicitário em uma agência de publicidade.	Frequência	Porcentagem
(1) Nunca	9	10,5
(2) Quase Nunca	23	26,7
(3) Eventualmente	42	48,8
(4) Quase Sempre	11	12,8
(5) Sempre	1	1,2
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ainda que (3) Eventualmente tenha sido a valoração com maior *score* (42 (48,8%) respostas) e que mostra uma posição que pode ou não concordar com a assertiva, infere-se que esses professores articulem os seus saberes técnicos e científicos de modo equilibrado com os saberes docentes. O ponto de equilíbrio existe quando:

[...] os professores são sujeitos do conhecimento e possuem saberes específicos ao seu ofício. [...] a prática deles, ou seja, seu trabalho cotidiano, não é somente um lugar de aplicação de saberes produzidos por outros, mas também um espaço de produção, de transformação e de mobilização de saberes que lhe são próprios (TARDIF, 2010, p.237).

Os conhecimentos da atividade publicitária e os da prática docente articulados em harmonia são imprescindíveis para o desenvolvimento da teoria e prática em sala de aula. O professor se torna o elo entre a cultura profissional – os valores, o estilo de vida, as práticas e problematizações que implicam à profissão – e a formação dos alunos.

É o que Gatti (2016, p. 164) considera como um dos fundamentos da formação para a docência, tendo o aluno como núcleo central:

Esta formação se constitui pelo entrelaçamento de processos cognitivos, afetivos, sociais, morais, dos conhecimentos, dos fazeres, das tomadas de decisão, da solução de impasses, da lida com as ambiguidades e as diferenças, do uso das técnicas ou de recursos diversos, etc., na direção de um pensar que possa distinguir fatos e questões, ter sentido crítico na direção de uma autonomia para escolhas.

É importante também observar a junção das valorações (2) Quase Nunca e (1) Nunca. Somadas, são obtidas 32 (37,2%) respostas apontando que os sujeitos, ao atuar em sala de aula, não assumem ou raramente assumem a postura de um publicitário em uma agência de publicidade, carecendo de se confirmar se o fazem por conta de uma dedicação total à postura docente ou se sugere que não se articula aspectos da prática durante as aulas, pois “a questão do ‘professor que atua no mercado’ apresenta-se como preocupação urgente e clara para muitos jovens” (YAMAGA, 2009, p. 220).

Na outra extremidade, nas valorações (4) Quase Sempre e (5) Sempre, há 12 (13,9%) respostas de professores-publicitários concordando, na maior parte das vezes, com a postura docente que se assemelha a de um publicitário em uma agência. Quando isso acontece, o professor pode usar desses conhecimentos para serem usados em sala de aula, porém, “é importante lembrar que apenas o domínio da área específica de atuação não garante ao professor, em nenhum momento, a capacidade de ensinar” (MALUSÁ, 2003, p. 164).

Ainda que se portar como um publicitário em sala de aula possa ser encantador para os alunos, indo ao encontro com suas expectativas com a prática profissional, isso não atesta domínio dos saberes pedagógicos. Inversamente, utiliza-se a postura profissional como uma estratégia a serviço do ensino, ela assume um aspecto pedagógico, pois o fim é o aprendizado e não a reprodução de um comportamento. Como exemplo, pode-se desempenhar essa postura publicitária ao traçar avaliações para trabalhos práticos, porém, não se esquecendo, ao realizar a crítica, os pontos positivos e negativos da atividade, ouvir e considerar as perspectivas do aluno, apontar caminhos para solucioná-las e exigir que a atividade seja finalizada.

5.2.1.2 Meus antigos professores são inspiradores e contribuem para a minha atuação em sala de aula

A assertiva “Meus antigos professores são inspiradores e contribuem para a minha atuação em sala de aula” buscou compreender se os professores-publicitários buscaram ou buscam em suas vivências e experiências, enquanto alunos, saberes de seus antigos professores para a sua atividade docente. A afirmativa foi valorada por 36 (41,9%) entrevistados como (3) Eventualmente; 23 (26,7%) julgaram a assertiva como (4) Quase Sempre; para 19 (22,1%) entrevistados foi valorada como (2) Quase Nunca; 6 (7,0%) a valoraram como (5) Sempre e 2 (2,3%) como (1) Nunca.

Tabela 19: Valorações sobre os antigos professores serem inspiradores para a prática docente

Meus antigos professores são inspiradores e contribuem para a minha atuação em sala de aula	Frequência	Porcentagem
(1) Nunca	2	2,3
(2) Quase Nunca	19	22,1
(3) Eventualmente	36	41,9
(4) Quase Sempre	23	26,7
(5) Sempre	6	7,0
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Inspirar-se nos antigos professores, tanto na escolha ou refutação de práticas em sala de aula pertence aos cânones sobre saberes docentes, principalmente o que diz respeito aos saberes experienciais. O trabalho de Carvalho (2012) traz ilustrações de que os antigos professores foram importantes na construção da prática docente de professores-publicitários.

O maior número de respostas centrou-se na opção (3) Eventualmente com 41,9%. Essa posição intermediária evidencia que, dependendo da situação, os professores-publicitários podem buscar em seus antigos mestres soluções para os problemas apresentados no cotidiano da sala de aula.

Somando-se as opções (4) Quase Sempre e (5) Sempre são obtidas 29 (33,7%) respostas deslocadas para a concordância com os antigos professores como inspiração. O tempo em que está atuando na carreira docente, a falta de experiência ou reflexão sobre a prática docente podem ser fatores que influenciem a busca dos fazeres dos antigos mestres. Tardif (2010, p.79) constatou que se busca inspiração nos antigos professores: “[...] por pertencerem ao tempo da vida anterior à formação profissional formal dos atores e à aprendizagem efetiva do ofício de professor, esses saberes sozinhos não permitem representar o saber profissional”. De fato não representam, mas são experiências que parecem permitir a iniciação e aquisição da prática docente.

Ao voltar-se à TAB. 13, que mostra os anos em que os entrevistados atuam como docentes, têm-se 63 (73,3%) respostas que eles atuam como professores entre 3 a 18 anos. Encontram-se, ao se considerar o ciclo de vida docente, entre as fases de estabilização e diversificação, ativismo ou questionamento, ainda que “na quase totalidade dos estudos empíricos, a estabilização precede ligeiramente ou acompanha um sentimento de “competência” pedagógica crescente” (HUBERMAN, 1992, p.40). Por essa perspectiva, sentir-se competente pedagogicamente é ter um saber pedagógico próprio, isto é, por mais que ele tenha sido construído por tantas fontes, estas são usadas daquele modo somente por aquele professor, pois tem certeza que sabe ensinar.

Entretanto, as avaliações apontam que a competência pedagógica tarda a amadurecer, por isso a recorrência às experiências vivenciadas ou assistidas com os antigos mestres.

A ideia de que a competência seja contextual é bastante atraente por essa perspectiva. Zabala e Arnau (2010, p. 41) mostram que “[...] as competências têm implícito o elemento contextual, referido no momento de aplicar os saberes às tarefas que a pessoa deve desempenhar”. Assim, uma situação-problema em sala de aula pode ser tão nova ou inesperada que a melhor alternativa para solucioná-la, talvez seja repetindo algo que foi feito anteriormente ou, inversamente, evitá-lo ao máximo porque não deu certo em outro tempo e contexto. Nesse caso, não se reflete a prática, mas sim se reproduz uma prática.

Por outro lado, 21 (24,4%) das respostas consideraram raramente recorrer aos antigos mestres para atuar em sala de aula. Esse resultado mostra um grupo de professores mais maduros em relação aos próprios conhecimentos pedagógicos.

5.2.1.3 Preocupo-me constantemente em refletir e compreender a minha prática docente e pedagógica

A afirmativa “Preocupo-me constantemente em refletir e compreender a minha prática docente e pedagógica” buscou entender se os entrevistados percebiam sua reflexão sobre a *práxis* docente. As valorações para (5) Sempre foi assinalada por 62 (72,1%) entrevistados; (4) Quase Sempre por 21 (24,4%) sujeitos e; 3 (3,5%) marcaram (3) Eventualmente. As opções (2) Quase Nunca e (1) Nunca não foram valoradas por nenhum participante da pesquisa.

Tabela 20: Valorações sobre a preocupação dos professores publicitários em refletir sobre a prática pedagógica.

Preocupo-me constantemente em refletir e compreender a minha prática docente e pedagógica	Frequência	Porcentagem
(3) Eventualmente	3	3,5
(4) Quase Sempre	21	24,4
(5) Sempre	62	72,1
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ao somar-se (5) Sempre e (4) Quase Sempre se obtém 83 (96,5%) valorações que concordam, ou pela maior parte das vezes, com a reflexão e a compreensão da prática docente. Essa ação de reflexão pode ser descrita como o processo que se faz depois da aula, quando “[...] o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir *sobre* a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição que exige o uso de palavras” (SCHÖN, 1992, p. 83).

Na rotina da sala de aula, nas relações com os alunos, é comum o professor ter angústias. São marcadores que pontuam momentos em que a prática pedagógica deve ser mudada. A percepção e organização dessas angústias em um discurso contribuem para que o professor possa identificar os problemas da prática, pensar sobre ela e transformá-la. “O prático reflexivo é o próprio modelo de profissional de alto nível, capaz de lidar com situações relativamente indeterminadas, flutuantes, contingentes, e de negociar com elas, criando soluções novas e ideais” (TARDIF, 2010, p. 302). É o profissional que aprende e reelabora os seus conhecimentos pedagógicos fazendo.

5.2.1.4 As crenças, experiências e afetividades dos alunos são importantes para a construção e mudanças no plano de aula

Ao apreciar a assertiva “As crenças, experiências e afetividades dos alunos são importantes para a construção e mudanças no plano de aula”, os sujeitos entrevistados deveriam refletir se consideravam ou não a perspectiva de mundo dos alunos na construção e reconstrução do plano de aula. Para 39 (45,3%) sujeitos entrevistados, a afirmativa foi valorada como (5) Sempre; para 34 (39,5%) foi percebida como (4) Quase Sempre; 12 (14,0%) entrevistados a valoraram como (3) Eventualmente e; 1 (1,2%) assinalou a opção (2) Quase Nunca.

Tabela 21: Valorações sobre a alteração do plano de aula conforme crenças, experiências e afetividades dos alunos.

As crenças, experiências e afetividades dos alunos são importantes para a construção e mudanças no plano de aula.	Frequência	Porcentagem
(2) Quase Nunca	1	1,2
(3) Eventualmente	12	14,0
(4) Quase Sempre	34	39,5
(5) Sempre	39	45,3
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A maioria dos professores-publicitários entrevistados assinalaram as opções (5) Sempre e (4) Quase Sempre que, juntas, totalizaram 73 (84,9%) respostas.

As valorações sinalizam que os entrevistados buscam desenvolver empatia em seus alunos, tendo a habilidade de redirecionar o andamento da aula conforme interação com o grupo. Esses professores atrelam ao seu trabalho a marca do humano. “Essa sensibilidade exige do professor um investimento contínuo a longuíssimo prazo, assim como a disposição de estar constantemente revisando o repertório de saberes adquiridos por meio da experiência” (TARDIF, 2010, p. 167).

Ao se comparar com os resultados da TAB. 22, a qual apontou a reflexão sobre a prática ser constante, percebe-se que os professores- publicitários entrevistados se preocupam constantemente com o desenvolvimento de sua profissão como docente e com objeto dela, ou seja, os alunos.

5.2.2 Processo de ensino e aprendizagem

5.2.2.1 Na maior parte do semestre letivo proponho ao aluno que resolva problemas a partir de *briefings* reais ou fictícios

Ao articular a afirmativa “Na maior parte do semestre letivo proponho ao aluno que resolva problemas a partir de *briefings* reais ou fictícios”, desejava-se averiguar se os professores traziam para a sala exercícios práticos, advindos ou não da atividade publicitária. (4) Quase Sempre foi a opção valorada por 32 (37,2%) sujeitos entrevistados; (5) Sempre foi assinalada por 25 (29,1%) participantes; para 18 (20,9%) entrevistados a assertiva foi assinalada como (3) Eventualmente; 9 (10,5%) sujeitos a consideraram como (2) Quase Nunca e; 2 (2,3%) a assinalaram como (1) Nunca.

Tabela 22: Valorações sobre as propostas de solução de problemas a partir de *briefings*

Na maior parte do semestre letivo proponho ao aluno que resolva problemas a partir de <i>briefings</i> reais ou fictícios	Frequência	Porcentagem
(1) Nunca	2	2,3
(2) Quase Nunca	9	10,5
(3) Eventualmente	18	20,9
(4) Quase Sempre	32	37,2
(5) Sempre	25	29,1
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

O *briefing*⁴ pode ser considerado uma das principais ferramentas de trabalho da atividade publicitária, pois é por meio dele é que se inicia qualquer novo trabalho na agência de publicidade. A opção (4) Quase Sempre foi a que recebeu mais valorações, 37,2% que, somada com a opção (5) Sempre, totalizam 57 (66,7%) das respostas. Esse resultado traz o *briefing* como um indicativo de articulação de trabalhos práticos em sala de aula. Trata-se de aplicação de uma ferramenta que serve como ponto inicial para a construção da atividade

⁴ Conjunto das informações que um cliente fornece a uma agência (publicidade ou criativa) para que ela construa uma estratégia de venda ou de comunicação tendo em conta suas expectativas. “O *briefing* é um dos elementos técnicos mais importantes na atividade publicitaria. E por meio dele que ocorre o início do planejamento de uma campanha. Tal instrumento é também de fundamental importância para a elaboração da estratégia criativa a ser adotada na veiculação das peças publicitarias”. Cf. LANGE, T. Verbete: *briefing*. In. **Enciclopédia INTERCOM de comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. ISBN: 978-85-88537-66-8.

publicitária. No entanto, quando utilizado em sala de aula, o *briefing* recebe outra função, a de colaborar para uma atividade de ensino e aprendizagem focada nos alunos.

O simples uso dessa ferramenta não quer dizer que tenha promovido a relação teórica e prática, o professor-publicitário pode cometer a feitura do “retrato do *briefing*” (TAVARES, 2009, p.12), isto é, se extrai para o processo criativo apenas as características e aspectos do produto, esquecendo-se de uma estética que cativa o público a quem se destine a mensagem, por exemplo, que possa pertencer a um dado repertório cultural.

O maior problema quando um professor e/ou pesquisador de publicidade que não sabe analisar o processo cognitivo para criar interatividade e virtualidade, não é tanto pela venda acrítica da tecnologia norte-americana, ou por não focar a verdadeira essência do fazer publicidade persuasiva, e sim por não ajudar a promover o processo da “semiose total” da publicidade, quando os signos hibridizados num anúncio refletem interdiscursos das vozes institucionais (TAVARES, 2009, p.14).

A articulação das linguagens e a sua combinação com as vozes das instituições que permeiam o anúncio, tais como o anunciante e veículos de comunicação, é visto pelo autor como um dos aspectos que podem avivar o uso do *briefing*. Essa é uma ferramenta que abre possibilidades metodológicas em sala de aula para articular a teoria e prática, entretanto, muitas vezes é utilizado em:

[...] aulas centradas em relatos de vivências do professor no mundo do trabalho publicitário, exposição de *cases*, exemplos de peças publicitárias premiadas, criação e apresentação de campanhas publicitárias para um cliente real, aulas expositivas dialogadas (PETERMANN; HASEN; CORRÊA, 2015, p. 214).

Evidentemente, dessa lista, uma ou outra metodologia é privilegiada junto ao uso do *briefing* em sala de aula, impossibilitando que haja uma utilização rica de experiências de ensino e aprendizagem.

5.2.2.2 Desenvolvo aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com professores de outras disciplinas

A preocupação com a interdisciplinaridade foi verificada com a assertiva “Desenvolvo aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com professores de outras disciplinas”. Para 48 (55,8%) entrevistados a assertiva foi considerada como (3) Eventualmente; 17 (19,8%) sujeitos a valoraram como (4) Quase Sempre; a opção (2) Quase Nunca foi valorada por 12

(14,0%) sujeitos; (5) Sempre foi assinalada por 8 (9,3%) entrevistados e 1 (1,2%) a valorou como (1) Nunca.

Tabela 23: Valorações sobre a participação de outros professores no desenvolvimento das aulas, projetos e/ou trabalhos.

Desenvolvo aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com professores de outras disciplinas.	Frequência	Porcentagem
(1) Nunca	1	1,2
(2) Quase Nunca	12	14,0
(3) Eventualmente	48	55,8
(4) Quase Sempre	17	19,8
(5) Sempre	8	9,3
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Trabalhar em conjunto com outros professores, interdisciplinarmente, obteve 48 (55,8%) valorações como (3) Eventualmente. Esse resultado mostra que existe um trabalho interdisciplinar sendo desenvolvido na esfera dos cursos de Publicidade e Propaganda de IES públicas, pois pareceu ser uma atividade bastante corrente, já que as opções (4) Quase Sempre e (5) Sempre totalizaram 25 (29,1%) das respostas.

O trabalho em conjunto entre docentes é o aspecto principal do trabalho interdisciplinar, já que “as noções, finalidades habilidades e técnicas visam favorecer, sobretudo, o processo de aprendizagem, respeitando os saberes dos alunos e sua integração” (FAZENDA, 2008, p.13).

Embora não garanta efetivamente a realização de um trabalho interdisciplinar legítimo, sinaliza um desejo de romper com a solidão pedagógica⁵, buscando integrar-se a outros professores com foco no ensino e aprendizagem. “O trabalho docente é referenciado na coletividade, na interação com os pares, com os alunos, com a comunidade escolar, com o conhecimento, com a cultura, entre outros aspectos” (MOREIRA; CHAMON, 2012, p.134).

A interação entre os docentes, numa perspectiva interdisciplinar, também favorece a construção de outros saberes pedagógicos, principalmente por ter acesso a práticas pedagógicas diferentes.

⁵ “Solidão pedagógica: sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo”. Cf. ISAIA, S. Verbete Solidão Pedagógica. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Vol. 2. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2006, p. 373. ISBN: 8586260517.

5.2.2.3 Os questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas são referências para a reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina

Na assertiva “Os questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas são referências para a reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina” pedia-se para o professor valorar se o aluno é uma preocupação no processo de ensino e aprendizagem, ao ponto de mudar aquilo que será dado como conteúdo da disciplina. Para 43 (50,0%) dos entrevistados a assertiva foi valorada como (4) Quase Sempre; 28 (32,6%) sujeitos a assinalou como (5) Sempre; e 15 (17,4%) entrevistados atribuíram o valor (3) Eventualmente. As opções (1) Nunca e (2) Quase Nunca não tiveram menção.

Tabela 24: Valorações sobre os questionamentos dos alunos servirem como reavaliação e modificação dos conteúdos das disciplinas.

Os questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas são referências para reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina	Frequência	Porcentagem
(3) Eventualmente	15	17,4
(4) Quase Sempre	43	50,0
(5) Sempre	28	32,6
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Nessa assertiva não houve valorações negativas sobre o processo de reavaliar e modificar os conteúdos planejados para a disciplina que será ministrada ao longo do semestre. A inferência leva a suspeita de que a reformulação do plano de ensino seja uma constante, ainda mais quando se junta às opções (4) Quase Sempre e (5) Sempre que totalizam 71 (82,6%) respostas. Esse resultado demonstra uma oposição, pois “para a maioria de nossas escolas superiores e de nossos professores, o conteúdo possui uma relevância toda especial. Em geral, é o conteúdo da disciplina que define o plano, os exercícios, a avaliação [...]” (MASETTO, 2003, p. 141).

Ao considerar que, na maior parte das vezes, o trabalho docente gira em torno do conteúdo da disciplina, a mudança promovida a partir das dúvidas e reflexões dos alunos evidencia uma perspectiva construtivista, pelo menos em propiciar um ambiente com liberdade para expressão de dúvidas, perspectivas e reflexão.

5.2.2.4 Os trabalhos práticos são aplicados para comprovar aquilo que foi dito em aulas expositivas

A assertiva “Os trabalhos práticos são aplicados para comprovar aquilo que foi dito em aulas expositivas” tinha o intuito de conhecer a relação entre a exposição de conceitos e a sua relação com a prática publicitária. A maior parte, 37 (43,0%) dos entrevistados respondeu (5) Sempre; 32 (37,2%) responderam (4) Quase Sempre; 15 (17,4%) entrevistados a valoraram como (3) Eventualmente; a valoração (2) Quase Nunca foi assinalada por 2 (2,3%) sujeitos. Nenhum dos entrevistados assinalou a opção (1) Nunca.

Tabela 25: Valorações sobre os trabalhos práticos aplicados servirem para comprovar o que foi dito em aulas expositivas

Os trabalhos práticos são aplicados para comprovar aquilo que foi dito em aulas expositivas	Frequência	Porcentagem
(2) Quase Nunca	2	2,3
(3) Eventualmente	15	17,4
(4) Quase Sempre	32	37,2
(5) Sempre	37	43,0
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ao somar as opções (5) Sempre e (4) Quase Sempre, têm-se 69 (80,2%) das respostas concordando que os trabalhos reforçam as aulas expositivas.

Como técnica de ensino, a aula expositiva é de natureza teórica. “[...] os professores a usam para transmitir e explicar informações aos alunos. Estes tem atitude de ouvir, anotar, por vezes perguntar, mas, em geral, de absorvê-las para reproduzir futuramente” (MASETTO, 2003, p.96).

Ao relacionar a técnica da aula expositiva aos trabalhos práticos da atividade profissional está se considerando a reprodução teórica, validando o seu funcionamento. O trabalho prático, nesse caso, funciona como um modelo mais próximo da realidade dos alunos, como estratégia de fixação dos conceitos.

Verifiquei que a principal estratégia que o professor utiliza para explicitar suas proposições é o uso de exemplos. E mais, parece que quando consegue construir exemplos que sejam familiares ou próximos aos alunos, mais êxito tem na compreensão dos conceitos (CUNHA, 1995, p.143).

Os resultados obtidos pelas valorizações são evidências de abordagens de ensino de natureza tradicional ou comportamental. A confirmação para essa evidência pode vir com as

respostas para a questão aberta “Como você facilita o ensino e aprendizagem de seus alunos”? (item 5.5.2.4).

5.2.3 Avaliação

5.2.3.1 As habilidades, competências e valores descritos na matriz curricular do meu curso são norteadores na elaboração do processo avaliativo de meus alunos

As atribuições valorativas à afirmativa “As habilidades, competências e valores descritos na matriz curricular do seu curso são norteadores na elaboração do processo avaliativo dos meus alunos” compreendem a percepção dos sujeitos entrevistados sobre a importância das habilidades, competências e valores articulados na matriz curricular do curso e sua articulação como parâmetros que servem para avaliação. Desse modo, as valorações (5) Sempre e (4) Quase Sempre receberam cada uma 31 (36,0%) apontamentos, enquanto (3) Eventualmente recebeu 19 (22,1%) e (2) Quase Nunca obteve 5 (5,8%) das valorações. A opção (1) Nunca não foi assinalada.

Tabela 26: Valorações sobre a Matriz Curricular do Curso ser norteadora para o processo avaliativo.

As habilidades, competências e valores descritos na matriz curricular do meu curso são norteadores na elaboração do processo avaliativo de meus alunos.	Frequência	Porcentagem
(2) Quase Nunca	5	5,8
(3) Eventualmente	19	22,1
(4) Quase Sempre	31	36,0
(5) Sempre	31	36,0
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Recorrer à Matriz Curricular do curso é construir um processo avaliativo que esteja de acordo com o que foi definido previamente entre os professores, comunidade acadêmica e a classe profissional. Desse modo, 62 (78,0%) entrevistados a valoraram como (5) Sempre ou (4) Quase Sempre.

Esse resultado evidencia que a maioria dos entrevistados busca desenvolver os valores, habilidades e competências traçadas na matriz curricular do curso e os articula no processo de aprendizagem de sua disciplina. “Há que se avaliar o desempenho do aluno, isto é, se o aluno

realiza ou não o que foi planejado e se o realiza adequada ou inadequadamente” (MASETTO, 2003, p.151).

Diagnosticar se o aluno está ou não realizando adequadamente o que se é solicitado pela matriz do curso é uma premissa de que os sujeitos entrevistados consideram mais a aprendizagem do aluno do que a nota somente.

5.2.3.2 O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso.

O intuito da assertiva “O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso” era conhecer como os professores-publicitários entrevistados valoravam a participação dos pares na construção de seus processos avaliativos. A opção (3) Eventualmente foi apontada por 39 (45,3%) entrevistados; a (2) Quase Nunca foi valorada por 20 (23,3%) sujeitos; (1) Nunca foi assinalada por 13 (15,1%) entrevistados; (4) Quase Sempre recebeu 10 (11,6%) avaliações e (5) Sempre, 4 (4,7%).

Tabela 27: Valorações sobre o processo avaliativo da disciplina ser discutido e pensado com os pares.

O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso.	Frequência	Porcentagem
(1) Nunca	13	15,1
(2) Quase Nunca	20	23,3
(3) Eventualmente	39	45,3
(4) Quase Sempre	10	11,6
(5) Sempre	4	4,7
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Embora a opção (3) Eventualmente tenha obtido 45,3% das valorizações sobre a heteroavaliação do professor perante os pares, ao somar as opções (2) Quase Nunca e (1) Nunca, têm-se 33 (38,4%) dos que discordam da assertiva.

A dinâmica da heteroavaliação se dá “quando se recebem informações de outras pessoas que colaboram para o processo de aprendizagem” (MASETTO, 2003, p. 154). Desse modo, o resultado ilustra que a maioria dos professores não mantém o hábito de levar ou receber contribuições sobre suas estratégias de avaliação com seus pares, não havendo uma

contribuição da comunidade docente na reflexão e aprendizagem sobre os seus processos avaliativos.

5.2.3.3 Elabore avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula

A assertiva “Elabore avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula” teve por objetivo verificar se os entrevistados consideravam que os seus processos avaliativos estavam em consonância com o que era ensinado em aula. A opção (5) Sempre recebeu 54 (62,8%) apontamentos; (4) Quase Sempre recebeu 29 (33,7%) e (3) Eventualmente obteve 3 (3,5%) apontamentos. Tanto a opção (2) Quase Nunca e a (1) Nunca não foram valoradas.

Tabela 28: Valorações sobre os processos avaliativos que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula.

Elabore avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula.	Frequência	Porcentagem
(3) Eventualmente	3	3,5
(4) Quase Sempre	29	33,7
(5) Sempre	54	62,8
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ao somar os resultados (5) Sempre e (4) Quase Sempre foram obtidos 83 (96,5%) das respostas dos sujeitos, concordando que suas avaliações certificam que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula. Com essa valoração, há uma evidência de que os professores verificam, por meio de suas avaliações, se os alunos assimilaram o conteúdo dado. Esse tipo de avaliação se debruça em uma linha objetivista, sendo somativa, isto é, busca aprovar ou reprovar os alunos em relação ao conteúdo (PAIVA, 2002). No entanto, analisar apenas essa assertiva é fazê-la pela metade, pois, a partir da próxima frase valorada, tem-se a confirmação ou não de que apenas esse método avaliativo é utilizado.

5.2.3.4 Avalio os alunos pela capacidade criativa e reflexiva na solução de problemas ao longo dos bimestres

Com a afirmativa “Avalio os alunos pela capacidade criativa e reflexiva na solução de problemas ao longo dos bimestres”, buscou-se observar se os professores consideravam a criatividade como aspecto a ser avaliado. A opção (5) Sempre foi assinalada por 51 (59,3%) dos entrevistados; (4) Quase Sempre foi escolhido por 30 (34,9%) entrevistados e 5 (5,8%) sujeitos atribuíram valoração para a opção (3) Eventualmente. As opções (1) Nunca e (2) Quase Nunca não foram apontadas.

Tabela 29: Valorações sobre avaliações sobre a capacidade criativa e reflexiva dos alunos.

Avalio os alunos pela capacidade criativa e reflexiva na solução de problemas ao longo dos bimestres	Frequência	Porcentagem
(3) Eventualmente	5	5,8
(4) Quase Sempre	30	34,9
(5) Sempre	51	59,3
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Essa afirmativa não obteve valorações que a negavam, ao contrário, 81 (94,2%) dos entrevistados a valoraram em (5) Sempre e (4) Quase Sempre. O que se percebe, por meio dessa resposta, é que há traços da avaliação emancipatória ao articular problemas da área publicitária durante as aulas. “Esta proposta divide-se em três momentos que a caracterizam: a) a descrição da realidade; b) a crítica da realidade; e c) criação coletiva” (PAIVA, 2002, p. 129).

O uso de problematizações por meio de *briefings*, por exemplo, em sala de aula, permite que o professor avalie os seus alunos por suas propostas de intervenção em uma dada realidade.

- **Parte III:**

Com intenção de comparar as valorações dadas às assertivas apresentadas nas categorias saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação, ao final de cada uma delas foi apresentada uma questão aberta, sendo elas: a) Para você, quais fatores são capazes de melhorar ainda mais a sua prática docente?; b) Como você facilita o ensino e a aprendizagem de seus alunos; c) Para você, o aluno aprendeu quando?

5.3 Questões Abertas

5.3.1 Para você, quais fatores são capazes de melhorar ainda mais a sua prática docente?

A questão “Para você, quais fatores são capazes de melhorar ainda mais a sua prática docente?” solicitava aos sujeitos da pesquisa que descrevessem o que lhes faltava para a sua prática docente em sala de aula. A análise se baseou nos saberes docentes, onde foi possível traçar 13 subcategorias. A subcategoria Saberes da formação profissional reuniu 19 (22,0%) respostas; Melhores condições de trabalho, equipamentos e laboratórios 18 (20,9%) respostas; as categorias Expectativa em relação à postura do aluno e Saberes situados e personalizados receberam cada uma 8 (9,3%) respostas; Saberes que carregam a marca do humano recebeu 6 (7,0%) respostas; as categorias: Saberes advindos da reflexão sobre a prática, Saberes curriculares e Saberes experienciais reuniram cada uma 4 (4,7%) das respostas. Tanto os Saberes plurais e heterogêneos quanto a Mudança da estrutura e dinâmica da sala de aula receberam cada um 3 (3,5%) respostas e a categoria Saberes temporais recebeu 2 (2,3%) respostas. A questão não foi respondida por 5 (5,8%) sujeitos.

Tabela 30: Fatores que podem melhorar ainda mais a prática docente.

Para você, quais fatores são capazes de melhorar ainda mais a sua prática docente?	Frequência	Porcentagem
Expectativa em relação à postura do aluno	8	9,3
Melhores condições de trabalho, equipamentos e laboratórios	18	20,9
Mudança da estrutura e dinâmica da sala de aula	3	3,5
Saberes advindos da reflexão sobre a prática	4	4,7
Saberes curriculares	4	4,7
Saberes da formação profissional	19	22,0
Saberes disciplinares	2	2,3
Saberes experienciais	4	4,7
Saberes plurais e heterogêneos	3	3,5
Saberes que carregam a marca do humano	6	7,0
Saberes situados e personalizados	8	9,3
Saberes temporais	2	2,3
Não respondeu	5	5,8
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ao responder sobre o que lhes falta para melhorar ainda mais a sua prática docente, os professores descreveram o seu ponto de vista sobre os saberes faltantes, por isso, foi possível

encaixá-los nas descrições abordadas por Maurice Tardif (2010); essas categorias somaram 52 (60,5%) respostas.

Os resultados revelaram, porém, que 29 (33,7%) sujeitos lançaram o olhar para aspectos externos, tais como expectativa em relação aos alunos, melhorias nas condições de trabalho, nos equipamentos e laboratórios e na estrutura e dinâmica da sala de aula.

5.3.1.1 Expectativa em relação à postura do aluno

Essa subcategoria foi construída a partir de respostas que esperavam algum tipo de contrapartida dos alunos como comportamento nas aulas, interesse ou atenção. Os sujeitos disseram que para melhorar ainda mais a sua prática docente era importante os:

Comentários em sala de aula; rendimento dos alunos; atualidades (S. 18).

E:

Feedback dos alunos e trabalhos interdisciplinares (S.61).

Nas duas respostas, a comunicação entre professor e aluno é o traço mais evidente. Nas respostas, o professor melhora a sua prática docente à medida que o aluno emite suas visões de mundo, traz aspectos da atualidade para a sala de aula, expõe suas percepções sobre a aula. A partir da interação com os alunos, o professor é o que “encontra a cada passo situações imprevisíveis, só ultrapassáveis pelo recurso potencial de seu ser e de seu saber, na correta interação entre a situação e o pensamento, entre o pensamento e a ação” (ARLACÃO, 1998, p. 22-23).

Basear-se em falas e desempenho dos alunos é um modo do professor se deparar com situações que exigem o repensar de sua prática pedagógica. Entretanto, um segundo grupo de professores tem outra expectativa de seus alunos, de natureza comportamental. Eles esperam:

Participação discente; desligar celulares; fazer as leituras recomendadas; se envolver com as aulas efetivamente etc. (S. 28).

Além de:

Alunos mais interessados no aprendizado e na carreira publicitária (S. 47).

As duas respostas mostram fragmentos que apontam a desmotivação do aluno. Por um lado, há uma desmotivação durante as aulas, tanto pela falta de envolvimento quanto pelo uso de celular. Desse modo, os momentos em que aluno deixa de prestar atenção durante a aula, ele tem as seguintes atitudes:

Durante os intervalos, nos quais o aluno para ou “desliga-se” da aula, começa a inquietar-se na cadeira, sente vontade de sair da sala, interrompe o professor com perguntas desvinculadas do conteúdo, inicia conversas paralelas com os colegas de turma, escuta música, come, faz ou recebe chamadas no celular etc. (PUENTES; AQUINO, 2008, p.122).

Outro aspecto da desmotivação discente aparece em fragmentos das falas dos professores-publicitários que remetem ao “fazer leituras recomendadas” e mais interesse pela “carreira publicitária”. Ora, as duas passagens se referem ao desejo do aluno em aprender.

Uma aprendizagem só é possível se for imbuída do desejo (consciente ou inconsciente) e se houver envolvimento daquele que aprende. [...] O professor não produz o saber no aluno, ele realiza alguma coisa (uma aula, a aplicação de um dispositivo de aprendizagem, etc.) para que o próprio aluno faça o que é essencial, o trabalho intelectual (CHARLOT, 2008, p.76).

Os sujeitos que foram, por meio das respostas, abarcados nessa subcategoria, evidenciam o desafio de se trabalhar perante a desmotivação dos alunos, seja durante as aulas ou nas atividades extraclasse ou que tratam dos dilemas profissionais escolhidos. Desse modo, há a necessidade de conhecimentos e saberes que possam criar o desejo de aprender por parte dos discentes.

5.3.1.2 Melhores condições de trabalho, equipamentos e laboratórios

A melhoria das condições de trabalho, equipamentos e laboratórios é outro fator externo com 18 (20,9%) respostas. Refere-se ao modo como a profissão docente é encarada dentro das IES que os sujeitos fazem parte, bem como aos aspectos de infraestrutura que envolvem: laboratórios, licenças para *softwares*, livros na biblioteca e oportunidades de se aproximar com as práticas da atividade. Os fragmentos a seguir, ilustram o todo das respostas:

A infraestrutura adequada por parte da universidade, pessoal de apoio técnico e biblioteca atualizada (S. 2);

Também deve haver:

Valorização da profissão, tempo e suporte às demandas didáticas (S. 9);

E:

Atualização dos conhecimentos, suporte físico (ambientes e recursos da sala de aula), planejamento das atividades (cronogramas e tempo), relação com o mercado (palestras, oficinas) e apoio tecnológico (*softwares* e acesso a conteúdos específicos de consulta bibliográfica) (S. 33).

Escondida nos apontamentos dos professores-publicitários há uma preocupação em se atualizar com os saberes científicos e técnicos, tanto os de conhecimentos formais, advindos de pesquisas e referências bibliográficas, quanto das práticas da profissão. Essa necessidade vem para enfrentar os desnivelamentos entre teoria e prática que sofrem, muitas vezes, críticas dos profissionais que já estão em atividade nos postos de trabalho.

[...] embora as escolas historicamente venham canalizando seus esforços (currículos, atividades, investimentos) no sentido de aprimorar seus ensinamentos técnicos e práticos, estas mesmas instituições não são observadas pelos próprios publicitários como lugar onde se ensina a prática (uma vez que esta também se aprende no dia a dia, no mercado). (OLIVEIRA-CRUZ; PETERMANN, 2011, p. 100).

A busca é de que a instituição possa oferecer as condições para o ensino da prática e da técnica como tentativa de enfrentar a perspectiva de que os cursos ofereçam, em sua totalidade, conteúdo mais teórico do que prático.

5.3.1.3 Mudança da estrutura e dinâmica da aula

Para 3 (3,5%) sujeitos entrevistados, a mudança da estrutura e da dinâmica da aula melhoraria a sua prática docente. As respostas organizadas nessa subcategoria foram:

Redução do tempo de aulas expositivas acompanhando de processos que incentivem e validem o estudo do aluno fora da sala de aula (S. 5).

Além da:

Integração com os colegas, menor número de alunos por turma e projetos integrados entre disciplinas (S. 13).

E com o

Emprego de tecnologia para: gestão de conteúdo; consumo do conteúdo; flexibilização da sala de aula tradicional. Organização e sistematização dos conteúdos. Ampliação do emprego de aprendizado por projetos (S. 54).

Há três pilares que a fala dos professores se baseiam. O primeiro está na estrutura da sala de aula, quando se refere à redução do número de alunos e o tempo de duração das aulas. O segundo, na implantação da técnica de aprendizagem por meio de projetos e, por fim, o uso de tecnologias para gerir as aulas. A partir dessa base, infere-se que os professores-publicitários entrevistados reforçam a ideia de maior liberdade para aplicação de metodologias ativas⁶.

No modelo disciplinar [usando metodologias ativas], precisamos “dar menos aulas” e colocar o conteúdo fundamental na WEB, elaborar alguns roteiros de aula em que os alunos leiam antes os materiais básicos e realizem atividades mais ricas em sala de aula com a supervisão dos professores. (MORÁN, 2015, p. 22)

As poucas aulas não significam menor trabalho do professor, ao contrário, requerem outro esforço, o de acompanhar toda a atividade do aluno, a preocupação é supervisioná-lo e orientá-lo durante o processo de aprendizagem. O uso da tecnologia tem o intuito de disponibilizar o conteúdo base e depende da participação do aluno. Ao fazer menção a isso, os entrevistados explicitam a preocupação de que lhes faltam os meios ou estruturas para que isso se realize.

5.3.1.4 Saberes advindos da reflexão sobre a prática

Os saberes advindos da reflexão sobre a prática docente obteve 4 (4,7%) respostas, todas descritas a seguir:

Muita leitura e capacidade autocrítica (S.14).

Com:

Formação continuada, prática reflexiva, atualização (S. 15).

⁶É “todo o processo de organização da aprendizagem (estratégias didáticas) cuja centralidade do processo esteja, efetivamente, no estudante. Contrariando assim a exclusividade da ação intelectual do professor e a representação do livro didático como fontes exclusivas do saber na sala de aula”. Cf. PEREIRA, R. Método Ativo: Técnicas de Problematização da Realidade aplicada à Educação Básica e ao Ensino Superior. In. VI Colóquio Internacional “Educação e Contemporaneidade”. São Cristóvão, SE, 2012. p. 6. ISSN: 1982-3657. Disponível em: <http://educonse.com.br/2012/eixo_17/PDF/46.pdf>. Acesso em 22 set. 2017.

Além da:

Reflexão continuada (S. 49).

E de:

Refletir sobre ela continuamente por meio de diários pessoais de aula e também com os estudantes no início, meio de fim das disciplinas S (62).

Refletir sobre a prática, como demonstrado na TAB. 20, obteve 3 (3,5%) respostas que disseram (2) Quase Nunca realizar a dinâmica de refletir sobre a atividade diária da docência em sala de aula. As respostas organizadas nessa subcategoria evidenciam que a reflexão deve ser continuada, partir da autocrítica e ser registrada em todos os momentos da aula. Diante disso, torna-se fundamental buscar atualizações para as angústias geradas desse processo.

Essas características evidenciam professores-publicitários que estão preocupados com a sua prática pedagógica. Entretanto, essas considerações não devem ficar apenas restritas ao espaço de aula, pois:

[...] o foco da formação de professores não pode estar restrito a pensar e discutir a organização do ensino e seus desdobramentos, mas antes de tudo, está em mobilizar os sujeitos a continuarem aprendendo nos diferentes contextos de atuação. Isso inclui refletir na e sobre a prática pedagógica, compreender os problemas do ensino, analisar os currículos, reconhecer a influência dos materiais didáticos nas escolhas pedagógicas, socializar as construções e troca de experiências, de modo a avançar em direção a novas aprendizagens, num constante exercício de prática colaborativa, reflexiva e solidária (BOLZAN, et al, p.53)

A reflexão é um dos primeiros caminhos para se buscar a formação continuada, que se apresenta no cotidiano da aula universitária, naqueles momentos em que determinados acontecimentos são contraditórios com a teoria ou experiência do professor, gerando assim questionamentos que mais tarde se tornam problemas que demandam solução. Essas reflexões devem ser compartilhadas com os pares, porém, nenhuma das respostas elencadas pelos sujeitos se referia a isso. Por não terem sido destacadas nas respostas, é possível inferir que a reflexão sobre a prática docente esteja ainda numa fase inicial, ou, talvez, ainda não haja a articulação do trabalho de formação docente continuada pelas IES.

5.3.1.5 Saberes curriculares

Os saberes curriculares são aqueles que organizam a prática pedagógica dos professores. São “os programas escolares (os objetivos, conteúdos, métodos) que os professores devem aprender a aplicar” (TARDIF, 2010, p.38). Essa premissa fora norteadora para abarcar 4 (4,7%) respostas nessa categoria, as quais se referiram a:

Maior disponibilidade horária para aperfeiçoar a preparação das aulas (S. 37).

Com:

A atualização constante e o uso de conceitos e estratégias próprias do mercado em sala de aula (S.73).

Por meio de:

Tempo para planejamento e paciência com as diferenças. Não é possível educar levando em conta apenas os parâmetros mercadológicos. Os alunos precisam de autonomia reflexiva para propor, inclusive, melhorias nas ações mercadológicas. Por isso, o constante estudo, por parte do professor, sobre áreas afins é fundamental (S. 78).

Além da:

Disponibilidade de mais tempo e recursos públicos para pesquisa, diminuição da carga horária intensa e desgastante (S. 79).

Os temas das respostas se referiram à falta de tempo dos professores em planejar as aulas ou realizar pesquisas, o uso de conceitos e práticas advindas da profissão publicitária, bem como a busca do pensamento teórico e reflexivo. “O professor necessita conhecer em profundidade a matéria, o conteúdo que ensina e sua relação num contexto amplo do curso e da instituição na qual está inserido” (JUNGES; BEHRENS, 2016, p. 217).

Esses saberes que necessitam ser articulados pelos professores são dirigidos à sala de aula, buscando a execução de seu trabalho, considerando o plano de ensino, seus objetivos e métodos, buscando o ensino e a aprendizagem.

5.3.1.6 Saberes da formação profissional

A maior parte das respostas, 19 (22,0%), foi organizada na subcategoria de Saberes da formação profissional. São os saberes de formação do docente para atuar em sala de aula.

Por tratar de professores bacharéis, é importante entender que esses conhecimentos estão entrelaçados e contribuem para a prática pedagógica. “Como professor, o bacharel constrói o seu saber ensinar a partir de referenciais profissionais e pessoais” (ABRAMOWICZ; STANO; GONÇALVES, 2017, p.294).

Diante disso, foram selecionadas três respostas que ilustram a totalidade de apontamentos reunidos nessa subcategoria.

O Docente deve sempre se atualizar buscando sempre novas referências em novas bibliografias, participação em cursos, simpósios, congressos mundiais, nacionais, regionais e locais, viajar e ampliar seu repertório cultural em museus, gastronomia, cinema, teatro a fim de conciliar entretenimento e depois partilhar todo esse conhecimento em sala de aula (S. 3).

O discurso do Sujeito 3 mostra o entrelaçamento entre a busca de conhecimentos técnicos e científicos e os saberes advindos das vivências e experiências em viagens, em visitas culturais para serem utilizados em sala de aula. Entretanto, as respostas a seguir têm um enfoque mais atrelado a uma busca de se atualizar por meio das descobertas tecnológicas ou científicas. Com:

Mais tempo para me atualizar sobre as inovações tecnológicas e os cases do mercado (S. 35).

Ou em:

Aprofundar meus conhecimentos em: - neurolinguística - metodologias ativas - perfil de aprendizado das novas gerações (S. 59).

A fala do Sujeito 35 evidencia uma preocupação do impacto da tecnologia nas práticas publicitárias. Por outro lado, o Sujeito 59 busca os novos conhecimentos sobre a área pedagógica, conhecendo novas metodologias ou as descrições científicas acerca do processo de ensino e aprendizagem.

Em virtude do contexto social em transformação, consequência de mudanças sociais e avanços tecnológicos, a formação exige conectividade, não só tecnológica, mas de ligações inter e entre temas, que desenvolva

competências e habilidades em diferentes dimensões e direções, na produção de seu conhecimento específico da docência (saber ensinar) [...] (ABRAMOWICZ; STANO; GONÇALVES, 2017, p.296).

Essas buscas são articuladas a fim de resolver angústias e problemas que são percebidos como insolúveis por meio de práticas pedagógicas que o docente já tenha experimentado.

5.3.1.7 Saberes disciplinares

Duas respostas foram organizadas em torno da subcategoria Saberes disciplinares. São elas:

Relação com pesquisa e extensão; estudo permanente; relação com outras instituições (S. 1).

E:

Contato mais estreito com outros professores; atualização dos currículos (S. 40).

Se for considerado que os saberes disciplinares “emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (TARDIF, 2010, p. 38), observa-se que também podem englobar aqueles grupos de conhecimento que ditam como deve ser o comportamento ou o trabalho docente na estrutura da IES, apreendidos por disciplinas que tratam da área de educação. Há nas falas dos entrevistados a necessidade de os professores melhorarem sua prática docente pela articulação da pesquisa e extensão, pela atualização curricular, pela relação com outros professores e com outras instituições.

5.3.1.8 Saberes experienciais

Os saberes experienciais são aqueles que emergem e são validados pela prática docente. Ao organizar as respostas sob essa subcategoria considerou as falas que fizeram alusão a comportamentos de como atuar na sala de aula. Foram classificadas 4 (4,7%) respostas. As duas mais expressivas foram:

Estudar sempre; avaliar o perfil dos alunos de cada sala para iniciar o conteúdo, mas tendo como premissa a necessidade de abordar todo conteúdo de forma global (S. 25).

E a:

Busca por leitura especializada, conversa com os pares, observação de particularidades dos alunos (S. 26).

Avaliar ou buscar o perfil e a particularidade dos alunos, a articulação do conteúdo, o diálogo entre os pares são traços experienciais de como a prática docente é articulada ao longo dos semestres. Estudar sempre e a busca constante por leitura especializada podem ser considerados como traços teóricos que possam reelaborar suas experiências, pois “[...] o professor do ensino superior reconstrói suas experiências, às vezes, pela intuição e, em outros momentos, pela reelaboração dos conhecimentos tecidos nas trajetórias pessoal e profissional” (LACERDA, 2015, p.97).

5.3.1.9 Saberes plurais e heterogêneos

Esses saberes docentes são articulados a partir de conhecimentos que advêm de outras áreas, além dos conhecimentos técnicos e científicos ou pedagógicos. Três (3,5%) respostas foram organizadas nessa categoria, porém é ilustrativo e que, de modo geral, traduz o que os outros dizem no que foi respondido pelo Sujeito 12:

Atualização permanente, yoga e meditação para lidar com alguns alunos, uso de tecnologias de informação para atualizar abordagem em sala de aula (S. 12).

A fala mostra o docente referindo-se às tecnologias de informação ou à meditação como saberes que são usados na sala de aula. “Os professores, na ação, no trabalho, procuram atingir diferentes tipos de objetivos cuja realização não exige os mesmos tipos de conhecimento, de competência ou de aptidão” (TARDIF, 2000, p. 15).

5.3.1.10 Saberes que carrega a marca do humano

Em seu trabalho, o professor se envolve com o ser humano. “O objeto do trabalho docente são seres humanos e, conseqüentemente, os saberes dos professores trazem consigo as marcas de seu objeto de trabalho” (TARDIF, 2000, p.16). Foram agrupadas nessa subcategoria 6 (7,0%) sujeitos. A resposta do Sujeito 8 traz a empatia com os alunos como um traço que pode melhorar ainda mais a sua prática docente.

Enxergar o aluno como um ser humano, que abdica de seu tempo para estar em sala de aula. É necessário levar em consideração suas características emocionais e suas condições de aprendizado de forma a avalia-lo dentro de sua capacidade. O aluno deve sentir-se respeitado como ser humano, é necessário que ele sinta seu professor como alguém que está disposto a colaborar com seu crescimento intelectual e profissional. A postura punitiva do professor, especialmente nas avaliações, cria dificuldades para o aprendizado. Aluno que vai bem em avaliação, se tiver plena capacidade cognitiva, geralmente tem empatia com seu professor (S. 8)

A fala do sujeito é carregada de generosidade diante do aluno. Acredita que respeitar o discente e assumir a colaboração para o seu crescimento intelectual e profissional seja um dos caminhos que fará sua prática docente melhorar.

Como professor, tanto lido com a minha liberdade quanto com minha autoridade em exercício, mas diretamente com a liberdade dos educandos, que devo respeitar, e com a criação de sua autonomia, bem como os ensaios de construção da autoridade dos educandos (FREIRE, 2011, p. 93).

A autoridade, para o professor, está em não apenas saber o conteúdo da disciplina, mas principalmente em conhecer os seus alunos, suas dificuldades e facilidades de aprendizado para então aplicar o que sabe em prol do ensino. As respostas a seguir, dos Sujeitos 72 e 50, ilustram essa relação.

Penso que os professores devem ouvir os alunos, saber quais são as atividades que lhe inspiram, as referências que adotam, as novidades que a faixa etária deles está vivenciando. Bem como, aproximar todas essas informações com o fazer publicitário e a postura atual do mercado comunicacional (S. 72).

E os:

Cursos de atualização em termos de mercado. Preocupação com os perfis de cada turma. Adequação dos métodos e didática às realidades dos discentes (S. 50).

Essa aproximação com a realidade de cada turma exige o preparo contínuo das aulas, renovando as metodologias de ensino e aprendizagem a cada nova turma.

5.3.1.11 Saberes situados e personalizados

Os saberes situados e personalizados são aqueles que os professores articulam e aplicam durante o cotidiano das aulas, são estratégias particulares de cada docente usadas para controlar comportamento ou motivar os alunos. Nessa subcategoria foram organizadas 8 (9,3%) respostas. Os sujeitos 70 e 75 tiveram as respostas mais significativas:

A relação aberta com os alunos para uma auto-avaliação das disciplinas, a autocrítica e a atualização dos estudos a partir de leituras e da participação em eventos (S. 70);

e as:

Novas estratégias de ensino - mudança da dinâmica de aula para um modelo de maior proximidade, com foco em projetos dos alunos e acionamento de competências multidisciplinares, o que implica em outro modo de estruturar o processo de ensino, para além da sala de aula tradicional (S. 75).

A relação aberta, citada pelo Sujeito 70, sugere que a melhora de sua prática docente está em fomentar, junto aos alunos, a liberdade e conforto para expressarem perspectivas e opiniões sobre o desempenho nas aulas, o que pensam sobre o desenvolvimento dos conteúdos na disciplina.

Já o Sujeito 75 mostra que a mudança do cenário da aula está direcionada para a maior proximidade com o aluno por meio de projetos que dialoguem com outras disciplinas.

[...] nas atividades e profissões de interação humana como o magistério, o trabalhador está presente pessoalmente no local de trabalho e sua pessoa constitui um elemento fundamental na realização do processo de trabalho em interação com outras pessoas, isto é, com os alunos, os estudantes (TARDIF, 2000, p.16).

O relacionamento com os alunos é o ponto em comum entre as respostas organizadas nessa subcategoria. Os enfoques dados à proximidade, à empatia, à liberdade, à curiosidade dos discentes são o que os professores-publicitários podem articular para mudarem a estrutura das aulas ou superar práticas pedagógicas tradicionais.

5.3.1.12 Saberes temporais

Apenas duas respostas foram reunidas nessa subcategoria. As respostas versam sobre o desenvolvimento da carreira ao longo do percurso de formação profissional. São elas:

Interlocução com vivências de outros professores. Pesquisar cientificamente sobre o campo publicitário (S. 21);

e a:

Prática docente; experiências com pensadores contemporâneos; filosofia (S. 38).

A primeira resposta está calcada na dimensão da socialização da carreira docente, em decorrência da busca da vivência com e de outros professores ou pensadores contemporâneos que possam explicar filosoficamente o contemporâneo.

[...] os saberes profissionais são temporais em um terceiro sentido pois são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, isto é, de um processo de vida profissional de longa duração do qual fazem parte dimensões identitárias e dimensões de socialização profissional, bem como fases e mudanças (TARDIF, 2000, p. 14).

A pesquisa sobre a atividade publicitária está relacionada com a dimensão identitária do professor. Quando assume a docência numa IES pública, o professor-publicitário pode optar em se dedicar exclusivamente à docência e à pesquisa.

Ser bacharel e professor ao mesmo tempo torna-se um elemento essencial na contribuição com a formação dos seus alunos, principalmente, ao compartilhar com eles as experiências vivenciadas em sua área de atuação (OLIVEIRA; SILVA, 2012, p. 203).

Desse modo, a pesquisa científica que abarca a atividade publicitária tem o intuito de fornecer experiências acerca do conteúdo ensinado.

5.3.2 Como você facilita o ensino e aprendizagem de seus alunos

Com a questão “Como você facilita o ensino e a aprendizagem de seus alunos”?, objetivou-se conhecer a perspectiva dos entrevistados sobre o ensino e a aprendizagem. Com

as respostas, também se encontrou os subsídios para verificar quais as abordagens pedagógicas estavam imbuídas em seus discursos. Por isso, traçaram-se duas perspectivas para organizar as categorias, sendo que a primeira reuniu as práticas do professor e, a segunda, as abordagens pedagógicas.

Na categoria Práticas do Professor foram enumeradas três subcategorias, nas quais as respostas dos professores foram reunidas em Práticas do professor: Baseadas no ensino, com 34 (39,5%) respostas; Baseadas na aprendizagem foi organizada com 38 (44,2%) respostas e Baseados no paradigma pela prática obteve 6 (7,0%) das respostas. Não responderam à questão 6 (7,0%) entrevistados.

Tabela 31: As práticas do professor.

Práticas do professor	Frequência	Porcentagem
Baseadas no ensino	34	39,5
Baseadas na aprendizagem	38	44,2
Baseadas no paradigma pela prática	8	9,3
Não respondeu	6	7,0
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Dentre as respostas, percebeu-se que havia inclinações focadas ora mais para o ensino, ora mais para aprendizagem. Entretanto, observaram-se discursos que buscavam mais uma relação com a prática publicitária, dirigidos especificamente aos postos de trabalho do que com preocupações em se articular metodologias de ensino ou considerar a aprendizagem dos alunos, por exemplo. A essas falas, criou-se uma subcategoria que as relaciona com o ensino e aprendizagem baseadas no paradigma pela prática. A seguir, a descrição e discussão sobre cada uma das categorias e subcategorias.

5.3.2.1 Práticas docentes baseadas no ensino

As respostas organizadas na subcategoria práticas docentes baseadas no ensino fizeram alusão aos métodos que se praticava em sala de aula para facilitar o ensino e a aprendizagem dos alunos. Foram encontradas 34 (39,5%) respostas com essas características que podem ser representadas com as seguintes falas:

Desenvolvendo trabalhos progressivos, em etapas, para que percebam o desenvolvimento de uma ideia e apreendam o conteúdo teórico (S. 13).

A fala do Sujeito 13 mostra o foco no processo de ensino, no qual o conteúdo é organizado em etapas progressivas que vão-se aprofundando num determinado conteúdo teórico. Essas atividades, se bem articuladas, podem promover “atividades que favoreçam a compreensão do conceito a fim de utilizá-lo para a interpretação ou para o conhecimento de situações, ou ainda para a construção de novas ideias” (ZABALA; ARNAU, 2010, p.101).

Outro aspecto é a disponibilização desse conteúdo teórico por meio de mídias⁷ e redes sociais⁸ e *sites* de armazenamento de arquivos. Segundo os sujeitos 30 e 54, isso acontece por meio de:

Textos, livros e aulas numa pasta do Dropbox (S. 30).

Ou

Síntetizo as aulas mais densas em vídeos editados no Youtube; trato a educação e a propaganda como um direito e um prazer (e não como um dever ou tortura) (S. 54).

As Tecnologias de Comunicação e Informação – TICs são utilizadas como disponibilização de material de leitura ou como aulas gravadas que podem ser acessadas via mídia social. Desse modo, “as ferramentas das TICs utilizadas na sala de aula são aquelas que o professor, ancorado na metodologia clássica, tem para o planejamento de ensino e como recurso didático”⁹ (MARTÍNEZ, 2014, p. 186).

O esforço é de que novos canais estejam abertos para que os alunos assistam às aulas ou acessem o material de leitura fora do horário delas.

⁷ As mídias sociais têm um “caráter estrutural e público das redes sociais e a possibilidade que qualquer usuário (com mínimo acesso e conhecimentos técnicos) tem de publicar, editar, selecionar e disseminar conteúdo” Cf. CERQUEIRA, R.; SILVA, T. Mensuração em mídias sociais: Quatro âmbitos de métricas. In. CHAMUSCA, M.; CARVALHA, M. **Comunicação e Marketing Digitais: conceitos, práticas, métricas e inovações**. Salvador: Edições VNI, 2011. p 119-141. ISBN: 978-85-60936-04-5.

⁸ As redes sociais são “sistemas que permitem: i) a construção de uma persona através de um perfil ou página pessoal; ii) a interação através de comentários; e iii) a exposição pública da rede social de cada ator. Os sites de redes sociais seriam uma categoria do grupo de *softwares sociais*, que seriam *softwares* com aplicação direta para a comunicação mediada por computador” Cf. RECUERO, R. **Redes sociais na internet**. Porto Alegre: Sulina, 2009, p.102. ISBN: 978-85-205-0525-0.

⁹ Tradução do autor para: “Las herramientas TIC utilizadas en el aula, son aquellas que el profesorado, anclado en la metodología clásica, tiene para la planificación de la docencia y como recurso didáctico”.

5.3.2.2 Práticas docentes baseadas na aprendizagem

As respostas sobre as práticas docentes inclinadas para aprendizagem totalizaram 38 (44,2%). Para a organização das expressões nessa subcategoria considerou-se as falas de professores-publicitários que se referiam ou consideravam os alunos. A maior representação dessa tarefa está condensada nas falas dos Sujeitos 21 e 71, onde o:

Diálogo, ambiente lúdico, *feedback*, distanciamento parcial das práticas mercadológicas, experimentações (S. 21).

Para direcionar o foco no aluno, pois:

Penso que a facilidade está em não tornar a relação entre professor e aluno em um via de mão única, mas em um via de mão dupla. Na qual eles possam perceber que assim como tenho muito a ensinar, tenho muito a aprender com eles, vejo que isso os motiva muito. A cada semestre, a cada nova turma sinto renovar todas as minhas referências, compreender as mudanças que ocorrem no ciclo do processo criativo, ao mesmo tempo em que se percebe as demandas e as lacunas que mercado apresenta a partir da análise da construção deles enquanto profissionais da área da publicidade (S. 71).

As duas falas são ilustrativas, reúnem o diálogo e o *feedback* do aluno, além da empatia constante, com os quais as aulas são construídas em torno das características que cada turma ou discente traz para a sala de aula.

Percebe-se que há a busca por uma aprendizagem que tenha relação com a vida do aluno, que lhe seja significativa. Bernard Charlot (2008, p. 78) fala de três dimensões indissociáveis do processo de educação e que influenciam, de modo assimétrico, a prática pedagógica do professor. São elas:

Não há ser humano que não seja social e singular, não há membro de uma sociedade senão na forma de um sujeito humano, e não há sujeito singular que não seja humano e socializado. O professor faz parte desse triplo processo humano, é formador de seres humanos, de membros de uma sociedade, de sujeitos singulares.

As falas dos sujeitos trazem esse desequilíbrio entre o processo humano, singular e social. O Sujeito 21 fala do distanciamento da prática de que se realiza na atividade profissional, deixando o aspecto social da profissão e privilegiando as características individuais do aluno por meio das experimentações. Diferentemente, o Sujeito 71 parte da singularidade do aluno para situá-lo na realidade da atividade profissional.

5.3.2.3 Práticas docentes baseadas no paradigma do ensino pela prática

O paradigma do ensino pela prática tem como base a reprodução de técnicas, situações e vivências do que é praticado na esfera do trabalho no cotidiano da agência publicitária. Foram 8 (9,3%) respostas reunidas nessa subcategoria. Dentre as mais expressivas e representativas, destacam-se as falas dos Sujeitos 7 e 49:

Utilizo suas próprias demandas. A nota é algo estranho ao aluno, abstrato em relação à vida concreta dele como ser humano. Utilizo as demandas do mercado de trabalho e as relaciono com o que é exigido no PPC [Projeto Pedagógico do Curso] do curso para a produção do Trabalho de Conclusão de Curso. Dessa forma, todas as avaliações, sempre práticas, tem como motivação a simulação de uma situação futura que o aluno terá que enfrentar. Dessa forma, ele tende a se esforçar não apenas pela nota, que perde importância, mas pela necessidade de adquirir conhecimento para uma futura experiência acadêmica/profissional. Ao fim de toda avaliação, por ser prática, faz com que o aluno tenha em mãos algo concreto para servir de modelo em seu TCC. EX: em uma disciplina de fotografia ensinei a tirar fotos de produtos e a criar *mock-ups*¹⁰ no *Photoshop*¹¹. Assim, os alunos não precisam mais procurar na internet pelos *mock-ups*. Eles se esforçaram porque viram que aquele conhecimento facilitaria sua prática profissional (S. 7).

Outro modo é:

Com aplicações práticas, exemplos de quando trabalhava em agência e demonstração de exemplos da publicidade atual para compreensão dos temas abordados. Além disso, utilizo filmes que abordam temas pertinentes ao ementário das disciplinas (S. 49).

As duas respostas evidenciam um ensino que se baseia e se entrelaça com as práticas na esfera do trabalho publicitário. Na resposta do Sujeito 7, esse tipo de ensino faz com que os alunos não realizem as atividades pela nota, mas pela necessidade de adquirir uma experiência ou vivência que será utilizada em um futuro próximo, quando estiver atuando profissionalmente.

¹⁰ “O substantivo *mock-up* da Língua Inglesa significa esboço, maquete, simulação. No uso corrente da Comunicação Mercadológica entende-se *mock-up* como um *fac-símile* de um produto ou embalagem, em qualquer escala, geralmente utilizado para produções fotográficas e em escala natural, quando utilizado para simular ao cliente a peça concreta, ou para ser usado para a produção de um comercial ou mesmo, para em exposições e feiras”. Cf. ARANA, S. O. *Mock-up* verbete. In. **Enciclopédia INTERCOM de Comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010. p. 842-845. ISBN: 978-85-88537-66-8.

¹¹ O Adobe Photoshop é um programa para edição de imagens e fotografias digitais.

[...] um ensino universitário de publicidade que seja efectivo e de qualidade só é possível por intermédio de uma relação íntima entre a academia e o mundo da profissão. Só assim os planos de estudos são realistas, no sentido de estarem conforme às necessidades e às tendências emergentes no mundo do trabalho, o mesmo acontecendo com as tarefas lectivas e de investigação desempenhadas no âmbito dos ciclos de pós-graduação (CAMILO; GONÇALVES, 2006, p.11) .

A busca por equilíbrio entre o ensino e pesquisa e a prática publicitária no mundo da profissão é a atividade constante do professor. Entretanto, por muitas vezes, esses dois aspectos podem estar em assimetria. Cabe então ao professor publicitário se utilizar de sua experiência para contrabalançar.

A fala do Sujeito 49 ilustra o professor publicitário que se utiliza de sua experiência de trabalho como produtora de estratégias para aplicação prática ou para orientar a articulação de exemplos; a TAB.13 mostra que 47 (54,7%) sujeitos entrevistados têm de 4 a 15 anos de experiência profissional. Essa é uma particularidade que assinala a experiência de trabalho na profissão como bussolar no planejamento, preparação e aplicação das aulas.

5.3.2.4 Abordagens pedagógicas

Em Abordagens Pedagógicas, organizadas a partir da questão *Como você facilita o ensino e aprendizagem dos alunos*, as subcategorias “Abordagem Tradicional” reuniu 27 (31,4%) das respostas; a “Abordagem Tecnicista/Comportamental” ficou com 15 (17,4%) respostas; seguida com o mesmo *score* pela “Abordagem Cognitivista”. As Abordagens Humanística e Sócio-histórica Cultural reuniram cada uma (15,1%) das respostas.

Tabela 32: As abordagens pedagógicas na fala dos professores-publicitários.

Abordagens pedagógicas	Frequência	Porcentagem
Abordagem Tradicional	27	31,4
Abordagem Tecnicista/Comportamental	15	17,4
Abordagem Humanística	13	15,1
Abordagem Cognitivista	15	17,4
Abordagem Sócio-Histórica Cultural	13	15,1
Não Respondeu	6	7,0
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Os conceitos predominantes de ensino, ao somar as Abordagens Tradicionais à Tecnicista/Comportamental, totalizaram 48,8% das respostas. Já os conceitos inovadores

totalizaram 47,8% das falas, juntando as frequências das subcategorias Abordagem Humanística, Cognitivista e Sócio-Histórica Cultural. Esses resultados apontam uma simetria entre os conceitos que arregimentam a abordagem.

5.3.2.4.1 Abordagem Tradicional

As falas dos sujeitos que foram organizadas na subcategoria Abordagem Tradicional valeram-se de respostas que evidenciassem o conhecimento centrado no professor e com foco no conteúdo da disciplina. Foram 27 (31,4%) respostas agrupadas. Dentre elas, as mais representativas estão expressas nas falas dos Sujeitos 27, 35 e 46, que mostram como se pode facilitar o ensino e aprendizagem de seus alunos:

Usando ferramentas de apoio adequadas e falando sobre o tema com acuidade (S.27).

Em:

Toda aula é ministrada através de PowerPoint, que intercala conceitos teóricos com exemplos de publicidades nacionais e estrangeiras. Cada módulo de conhecimento gera exercícios para uma aplicação prática dos conceitos, ou metodologias ministradas, como avaliação de nota. Vinda de palestrantes, e a solicitação de pesquisa de referências publicitárias (S. 35).

Ou:

Disponibilizando textos, conteúdos de aulas e materiais complementares no blog das disciplinas (S. 46).

Esses fragmentos mostram, por um lado, o conteúdo da disciplina sendo o aspecto mais importante da aula, pois, como mostrou o Sujeito 27, é o tema da aula que elege a metodologia que será utilizada no processo de ensino. O Sujeito 46 também segue esse princípio, porém, utiliza-se de ferramentas tecnológicas para complementar o conteúdo da disciplina. Mesmo utilizando-se de recursos tecnológicos e materiais extras, é notória, nas falas dos sujeitos, a figura do professor enquanto detentor do conhecimento. Conforme aponta Maia, Scheibel, Urban (2009) e Gil (2010), na abordagem tradicional, o professor é o transmissor do conteúdo e o aluno apenas o recebe, por meio de aulas expositivas com conteúdos já prontos e estabelecidos.

O Sujeito 35 se baseia, entretanto, num outro movimento, aquele de que todo o conteúdo passe pela mesma ferramenta tecnológica, o *Power Point*. Esse é um indicativo de que todas as aulas são expositivas, os exemplos servem para corroborar o que foi dito pelo professor.

De acordo com Sanches (2016, p.8), o *Power Point* não é explorado como ferramenta educacional multimídia nos dias de hoje, mas apenas como apresentador linear de *slides*, seu papel nos primórdios de sua existência. “Sua importância na colaboração para o desenvolvimento de competências e habilidades desejáveis para o século em que vivemos é vasta e deve ser realçada”, mostrando que a tecnologia, nesse caso, não está a favor de processos de ensino e aprendizagem revolucionários.

5.3.2.4.2 Abordagem Técnico/Comportamental

As respostas que foram organizadas na subcategoria Abordagem Técnico/Comportamental apresentavam traços de um ensino que moldasse o comportamento do aluno com base nas características exigidas pelos postos de trabalho na área de Publicidade e Propaganda ou se utilizasse das TICs como uma proposta para fixar o conteúdo, seja por meio de textos complementares ou exercícios. Foram 15 (17,4%) respostas selecionadas para essa categoria. As falas dos Sujeitos 25, 36 e 63 foram as que melhor representam a totalidade de respostas reunidas nessa subcategoria.

Busco trazer exemplos atualizados, vídeos, cases, palestras. Proponho a aplicação dos conceitos em práticas de sala de aula e nas avaliações (S. 25).

Também:

Por meio de interações via redes sociais digitais, disponibilização de conteúdo on-line, exercícios práticos para maior fixação, contato com outros pesquisadores e profissionais do mercado (S. 36).

E:

Com práticas acompanhadas em sala de aula, visita técnicas e leituras dirigidas (S. 63).

A fala do Sujeito 25 mostra os exemplos atualizados, advindos da prática publicitária nos postos de trabalho como um modo de corroborar o que é dito em sala de aula e, por isso, devem ser seguidos pelos alunos, afinal serão conteúdos solicitados na avaliação. Nessa passagem, mostram-se como elemento central de preocupação os professores comportamentalistas em que se inspiram no processo de ensino e aprendizagem como reforços, recompensas e muito treinamento. Os chamados estímulos-respostas citados por Skinner (1973) mostrando que o comportamento é moldado e condicionado. A relação professor-aluno é técnica, onde o aluno é responsivo e condicionado.

Outra característica dos elementos relacionados a essa subcategoria aparece na fala do Sujeito 36, quando se utiliza das TICs para disponibilizar conteúdos e aplicar exercícios de fixação. De acordo com Tajra (2001), é importante o professor conhecer bem os recursos disponíveis dos meios digitais escolhidos (seja eles rede sociais, sites, blogs ou programas interativos) para sua atividade de ensino, somente assim estará apto a realizar atividades dinâmicas, criativas, seguras e com os objetivos desejados.

Neste contexto, é fundamental colocar o conhecimento à disposição de um número cada vez maior de pessoas e para isso é preciso dispor de ambientes de aprendizagem em que as novas tecnologias sejam ferramentas instigadoras, capazes de colaborar para uma reflexão crítica, para o desenvolvimento da pesquisa, sendo facilitadoras da aprendizagem de forma permanente e autônoma. O trabalho com a Internet constitui um meio relevante de possibilidades pedagógicas, já que não se limita ao que constitui estritamente uma disciplina, permitindo a inter e a pluridisciplinaridade, possibilitando uma educação global, estimulando os processos de tratamento da informação, nos conteúdos e programas de cada nível. (FORBELONI, 2014, p.17).

A presença dos profissionais atuantes em agências de publicidade, bem como as visitas técnicas, serve como um modo de mostrar o comportamento em sala de aula.

5.3.2.4.3 Abordagem Humanística

Foram classificadas na subcategoria Abordagem Humanística 13 (15,1%) respostas. A organização foi conduzida por falas que consideravam aspectos dos alunos para selecionar o conteúdo ou trabalhar as metodologias em aula. Desse modo, os professores-publicitários diziam facilitar o ensino e a aprendizagem de seus alunos:

Propondo diferentes pontos de contato do aluno com os conteúdos da disciplina (S. 5).

Ou:

Propondo reflexões; estimulando a criatividade; aproximando com o contexto pessoal (S. 8).

E:

Através de debates e também disponibilizando horários para atendimentos individuais (S. 78).

As respostas apresentam diferentes aspectos de se abordar o aluno para que os professores-publicitários possam desenvolver a sua prática pedagógica. Diferem-se, em cada resposta, os aspectos pelos quais, dentro da estrutura e dinâmica das aulas, os sujeitos entrevistados consideram o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. É nessa categoria que se promove a autorrealização, valorizando suas individualidades para o conhecimento. A grande contribuição teórica para essa categoria vem de Carl Rogers (1985), que criou conceitos sobre a autonomia na educação. Aqui o professor torna-se facilitador da aprendizagem. Nesse sentido deve-se considerar:

[...] a) liberdade para a curiosidade do aluno, permitindo que este se remeta a novas direções ditadas pelos seus próprios interesses e abrindo tudo ao questionamento e à exploração; b) como qualidades que facilitam a aprendizagem, talvez a mais básica seja a atitude de autenticidade do facilitador. O professor sendo ele mesmo com os alunos, tendo uma atitude honesta e real quanto ao que sente e pensa em relação àquilo que é produzido pelos alunos, a probabilidade de obter sucesso é maior; c) que o facilitador deve ter apreço, aceitação e confiança com relação ao aluno, suas opiniões e seus sentimentos. Isso faz com que o aluno sintam-se importante, um indivíduo diferenciado e não apenas mais um; e d) a compreensão empática, que significa colocar-se na posição do aluno para compreender suas reações frente àquilo que lhe é apresentado no processo de aprendizagem (ROGERS, 1985 p.126-127).

Assim, diante das respostas apresentadas, verifica-se que essa abordagem metodológica, ainda que complexa e pouco utilizada pelos professores, é comum no curso de Publicidade e Propaganda, principalmente como estímulo à criatividade.

5.3.2.4.4 Abordagem Cognitiva

As respostas, reunidas na subcategoria Abordagem Cognitiva, traziam como tema as práticas docentes que eram construídas a partir do conhecimento prévio dos alunos e, por isso,

os estimulava à pesquisa. Nessa relação, foi comum também encontrar falas de sujeitos que se diziam mediadores do conhecimento. Partindo desses elementos, obteve-se 15 (17,4%) respostas, dentre as quais, podem ser representadas nas falas dos sujeitos 4, 16 e 55:

Busco: - aperfeiçoar os métodos de ensino e avaliação; - referências atuais e inovadoras; - referências teóricas que possam fundamentar a melhor decisão; - construir um cenário completo para a resolução de problemas; - dar auxílio extraclasse e, eventualmente, fora de horário (S. 4).

Também:

Sendo apenas mediadora em sala de aula (S. 16).

Ou:

Por meio de estímulo que participem ativamente das aulas, questionem, concedam seus pontos de vista, reflitam e busquem materiais que complementem os trabalhados em aula (S. 55).

O sujeito 4 apresenta a busca por métodos de ensino e referências para construir cenários para resolução de problemas, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, realizando talvez, como o Sujeito 16, o papel de mediador na sala de aula; atribuições também na fala do Sujeito 55 que instiga a reflexão junto aos alunos. Entre os defensores dessa abordagem estão Piaget (1972), que afirma que a interação com o seu meio social é fundamental para que o indivíduo desenvolva a aprendizagem e Ausubel (1980), que acredita que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos, ideias ou proposições relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como “âncora” para novas ideias, conceitos ou proposições (MOREIRA, 2008, p.2).

Assim, o professor torna-se de fato mediador do conhecimento como mencionado nas falas dos sujeitos acima.

Outro modelo que pode ser classificado nessa subcategoria é o uso de metodologias ativas e da escuta ativa:

Aulas expositivas, projetos de atividades práticas com base nas metodologias ativas e sempre acompanhando o desenvolvimento para tirar dúvidas e discutir os possíveis caminhos como eles, da mesma forma que se faz nas reuniões de equipe nas agências (S. 24).

E:

Escuta ativa (S. 48).

Sobre as metodologias ativas é preciso considerar a evolução tecnológica, o acesso das novas gerações e de como as utilizam no processo de ensino e aprendizagem. As mudanças impactam ainda o papel do docente, transformando-o em um verdadeiro orientador de estudos ao invés de mero transmissor de conteúdo, exigindo também do aluno uma nova postura: a de protagonista de seu próprio aprendizado.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo do aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindos das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre uma das Metodologias Ativas mais utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica. (BORGES; ALENCAR, 2014, p.119).

Assim, tais metodologias tornam-se mais populares nos cursos de Graduação em Publicidade e Propaganda, tendo em vista que os professores partem do *briefing* para exercícios e desafios das disciplinas em sala de aula. Segundo Berbel (2011), as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos.

5.3.2.4.5 Abordagem Sócio-histórica-cultural

A subcategoria Abordagem sócio-histórica-cultural abarcou 13 (15,1%) das respostas. As características que nortearam a organização das falas se referiam à autonomia, aos aspectos contextuais, ideológicos e políticos dos alunos. Exemplos disso estão nas falas dos Sujeitos 9, 22 e 71.

Promovendo a autonomia, o respeito às diferenças sociais, cognitivas e políticas e tornando a aula um direito e um prazer, em vez de um dever e obrigação (S. 9).

Além de que:

Facilitar é um termo muito dúbio. Prefiro pensar em compartilhamento e engajamento. Sobre esses dois últimos busco uma participação mais efetiva por meio de dinâmicas onde a realidade deles é levada em conta, mas sempre buscando base teoria/conceitual relevante e atualizada. Além de pensar exercícios de inovação e criatividade com forte amparo em métodos de trabalho de cunho visual como *design thinking*¹² e prototipação¹³ (S. 22).

E:

Penso que a facilidade está em não tornar a relação entre professor e aluno em um via de mão única, mas em um via de mão dupla. Na qual eles possam perceber que assim como tenho muito a ensinar, tenho muito a aprender com eles, vejo que isso os motiva muito. A cada semestre, a cada nova turma sinto renovar todas as minhas referências, compreender as mudanças que ocorrem no ciclo do processo criativo, ao mesmo tempo em que percebe-se as demandas e as lacunas que mercado apresenta a partir da análise da construção deles enquanto profissionais da área da publicidade (S. 71).

Percebe-se nas falas dos Sujeitos a preocupação com o conhecimento compartilhado. O ensinar e o aprender tornam-se o todo das partes e o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma flexível, considerando-se o conhecimento sócio-histórico-cultural dos sujeitos, suas realidades e condições de vida.

Vygotsky (1991) compreende que a construção da consciência ocorre por meio das relações sociais mediadas por artefatos culturais, ou seja, a aprendizagem acontece por meio da relação do indivíduo com o ambiente e com outros sujeitos, de modo que:

[...] as origens das formas superiores de comportamento conscientes deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é

¹² “*Design Thinking* se refere à maneira do designer pensar, que utiliza um tipo de raciocínio pouco convencional no meio empresarial, o pensamento abduutivo. Nesse tipo de pensamento, busca-se formular questionamentos através da apreensão ou compreensão dos fenômenos, ou seja, são formuladas perguntas a serem respondidas a partir das informações coletadas durante a observação do universo que permeia o problema. Assim, ao pensar de maneira abduativa, a solução não é derivada do problema: ela se encaixa nele”. Cf. VIANNA, M. *et al.* **Design thinking**: inovação em negócios. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012, p.13-14. ISBN: 978-85-65424-00-4.

¹³ “Protótipos são usados para testar a viabilidade técnica de uma ideia e ver se ela funciona como objeto físico (...). Os protótipos também podem testar os aspectos visuais de um projeto ao apresenta-los da maneira como seriam produzidos, o que também oferece a oportunidade de verificar, quando pertinente, o projeto em três dimensões”. Cf. **Design thinking**. Porto Alegre: Bookman, 2011, p. 22. ISBN: 978-85-7780-826-7.

também um agente ativo no processo de criação deste meio (VYGOTSKY, 1991, p. 25).

Como se observa, Vygotsky, em sua teoria do desenvolvimento, considerou as implicações psicológicas das questões sociais, culturais e históricas e colocou o ser humano como protagonista da própria aprendizagem. Importante nessa abordagem ainda é enxergar o professor com uma postura democrática e, diante desse cenário, inevitável não se lembrar do educador brasileiro Paulo Freire (2005), o qual acredita que o homem deve ser compreendido em sua totalidade e não como sujeito isolado em que pensar e agir criticamente a realidade na busca de transformá-la faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização.

Freire (2005) trabalhava com o conceito de autonomia como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade, com autonomia. O educador, que se propõe a trabalhar na perspectiva realmente progressista, está se dispondo a reconhecer-se como parceiro de seu aluno e a promover desenvolvimento. Ao final, tal prática resultará em uma formação, dele e de seu aluno, libertária e autônoma.

5.3.3 Para você em que momento o aluno aprendeu?

O objetivo da questão “Para você, em que momento o aluno aprendeu”? foi compreender quais indicativos o professor-publicitário considera para avaliar a aprendizagem dos alunos.

A subcategoria “Quando fundamenta o seu ponto de vista ou atividade prática” reuniu 29 (33,7%) respostas. O segundo maior score está na subcategoria “Quando propõe soluções criativas”, reflete e questiona sobre o conteúdo teórico e prático com 23 (26,7%) das respostas; Quando participa em sala de aula somou 13 (15,1%) respostas; Quando reproduz os conceitos aprendidos em sala de aula 9 (10,7%); a subcategoria Considera o perfil do aluno obteve 4 (4,7%) respostas e as subcategorias Durante a disciplina ou tempo letivo recebeu 3 (3,5%) respostas. A questão não foi respondida por 5 (5,8%) dos sujeitos.

Tabela 33: Considerações sobre o momento em que o aluno aprendeu.

Para você, em que momento o aluno aprendeu?	Frequência	Porcentagem
Considera o perfil do aluno	4	4,7
Durante a disciplina ou tempo letivo	3	3,5
Quando fundamenta o seu ponto de vista ou atividade prática	29	33,7
Quando participa em sala de aula	13	15,1
Quando propõe soluções criativas, reflete e questiona sobre o conteúdo teórico e prático	23	26,7
Quando reproduz os conceitos aprendidos em sala de aula	9	10,5
Não respondeu	5	5,8
Total	86	100,0

Fonte: Instrumento de pesquisa.

Ao longo do processo de ensino e aprendizagem, no cotidiano das aulas, o professor-publicitário avalia os seus alunos com intuito de verificar a aprendizagem. A atividade de averiguar se o aluno aprendeu não tem uma articulação única, diversos aspectos sobre os discentes foram considerados pelos sujeitos entrevistados.

5.3.3.1 Considera o perfil do aluno

As respostas organizadas na subcategoria Considera o perfil do aluno totalizaram 4 (4,7%) expressões. As falas a seguir foram organizadas por apresentar variados momentos em que os sujeitos entrevistados identificavam a aprendizagem do aluno.

Há momentos distintos e os alunos demonstram de formas distintas, ora é possível identificar na realização de atividades solicitadas, ora nos comentários e debates em sala. E , por vezes, fora de sala de aula em diálogos informais (S. 31).

Às vezes é:

Inespecífico. Depende do caso, do tema, do aluno, do perfil de aprendizado (S. 59).

Em outras:

Varia. (S. 60).

Essas três falas trazem a perspectiva de que a aprendizagem é demonstrada pelo aluno durante o desenvolvimento da aula e das suas atividades. Trata-se de aspectos subjetivos de avaliação. “[...] tal teoria avaliacional [avaliação subjetivista] desloca a ênfase dos produtos escolares para os processos e o estudante é colocado no centro dinâmico do processo de ensino e aprendizagem” (GAMA, 2009, p. 193).

Os indícios estão em fragmentos de falas que se referem aos comentários e debates em sala de aula, diálogos informais, na relatividade dos processos e perfil do aluno.

5.3.3.2 Durante a disciplina ou tempo letivo

Três sujeitos apontaram em suas respostas que percebem que o aluno aprendeu durante o desenvolvimento da disciplina ao longo do semestre letivo.

Durante o semestre letivo (S. 18).

Ou:

No processo (S. 43).

Ou:

No desenvolvimento do curso (S. 50).

O tempo em que transcorre a duração da disciplina é a principal característica que o professor toma para avaliar a aprendizagem. A característica de um processo contínuo e progressivo tem certas bases com a realização de avaliações formativas, entendida como “toda a prática contínua de avaliação, cuja finalidade principal é a melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem, através de um processo de regulação permanente” (SÁ; ALVES; COSTA, 2014, p. 57).

As respostas não carregam uma esmiuçada explicação de como ocorrem os processos, por isso, é importante reconhecer que a avaliação formativa também pode “ao invés de promover a emancipação, reafirmar o conservadorismo e a manutenção de uma avaliação excludente e preocupada apenas com a seleção e certificação” (PINTO; ROCHA, 2011, p. 571). Por isso, torna-se interessante nessas respostas o fato dos professores-publicitários se preocuparem com o *feedback* dos alunos ao longo do desenvolvimento da disciplina.

5.3.3.3 Quando fundamenta o seu ponto de vista ou atividade prática

As respostas que foram organizadas em torno da subcategoria Quando fundamenta o seu ponto de vista ou atividade prática foram somadas a partir daquelas que considerassem a resolução de um problema, a percepção, embasamento e explicação do aluno sobre os caminhos e processos que adotou para fazer uma proposta de solução, relacionando assim, teoria à prática. Essa subcategoria obteve 29 (33,7%) respostas, representadas pelos apontamentos dos Sujeitos 4, 12 e 24.

Quando ele consegue, por conta própria, fazer as amarrações adequadas entre teoria, prática e resolução de problemas apresentando hipóteses (S. 4).

Ou:

Quando ele está seguro em responder inclusive de modo abstrato e aparentemente dissociado de fórmulas clássicas de *marketing* ou comunicação (não simplesmente repetir conceitos) (S. 12).

Ou:

Quando ele resolveu a questão com suas palavras e exemplos; quando ele apresentou uma solução no planejamento de campanha diferente dos exemplos dados e com embasamento teórico, com explicações pertinentes (S. 24).

As três respostas mostram que a verificação da aprendizagem ocorre por meio da produção de uma solução para um problema dado, entretanto, cabe ao aluno embasar, entrelaçando teoria e prática para desenvolver e justificar a solução.

Em expressões como “por conta própria ou “seguro em responder” contidas nas falas dos Sujeitos 4 e 12, há evidências de que os professores-publicitários avaliam informalmente os alunos durante as suas falas, articulando uma espécie de avaliação formativa, porém não destacam outros métodos de avaliação.

Ao analisar a avaliação informal pela perspectiva do aluno, Matos et al. (2013, p.188) dizem que é como se os alunos estivessem dizendo: “Se a avaliação é informal e controlada pelo professor, ela é boa para a dinâmica e o clima da sala de aula”.

Esses aspectos, advindo da maioria dos sujeitos entrevistados, mostram que esse tipo de avaliação é comum e contribui para a participação dos alunos durante as aulas, sem nenhum receio de expor suas convicções e os caminhos que tomaram para embasá-las.

5.3.3.4 Quando participa em sala de aula

A subcategoria Quando participa em sala de aula reuniu as respostas que tinham como foco a avaliação por meio da participação dos alunos nas atividades propostas em sala, na realização de pesquisas ou projetos de extensão. Foram reunidas 13 (15,1%) falas, representadas pelos Sujeitos 6, 32 e 74.

Quando ele se sente a vontade para expor suas dúvidas e reflete a partir de exemplos empíricos (S. 6).

Também:

No momento em que debatem em sala de aula e trazem casos de análise e que possuem relação com o conteúdo, uma vez que a motivação de buscar exemplos e amadurecimento do que está sendo passado é parte fundamental do constante processo de aprendizado e do raciocínio em perspectiva (S. 32).

E:

a) quando ele começa a usar termos, expressões em sintonia com os conteúdos trabalhados em aula ou da leitura de livros da bibliografia recomendada; b) quando eles começam a participar de forma espontânea das atividades de pesquisa e extensão proposta junto aos componentes; c) no envolvimento deles com as diferentes atividades propostas no componente; d) na sua mudança de comportamento e atitudes em relação ao que foi apresentado em aula. (S. 74).

As respostas dos Sujeitos 6 e 32 mostram que os professores-publicitários avaliam os alunos durante a participação das aulas, considerando como principal indicador a capacidade do discente em trazer elementos de sua realidade à aula, seja por meio de um exemplo ou fato concreto. Para que isso ocorra, é necessário que haja uma avaliação mediadora, onde o professor seja um mediador para que o aluno se sinta à vontade para externar seus pensamentos e reflexões.

Para agir como mediador, o professor deve buscar a participação ativa do aluno, a contextualização de saberes, desenvolvendo a sua criatividade, trabalhando de forma flexível e prazerosa, organizando seu planejamento e elaborando o seu plano de ensino (VAGULA; TORRES; BEHRENS, 2015, p. 37).

Porém, a resposta do Sujeito 74 tem outro viés. Para ele, os indicadores da aprendizagem do aluno são pela assimilação dos conceitos apresentados na aula e usados para descrever a prática, bem como quando se torna motivado a realizar as atividades que compõe aulas, projetos de pesquisa ou extensão.

5.3.3.5 Quando propõe soluções criativas, reflete e questiona sobre o conteúdo teórico e prático

As respostas organizadas na subcategoria “Quando propõe soluções criativas, reflete e questiona sobre o conteúdo teórico e prático” somaram 23 (26,7%). Para que fossem organizadas nessa subcategoria, as falas dos sujeitos articularam a capacidade reflexiva e criativa dos alunos e, nesse processo, relacionar teoria e prática. As expressões mais significativas diziam que o aluno aprendeu:

Quando ele questiona, propõe, ousa (S. 8).

Ou:

Quando produz com inovação sem repetir fórmulas prontas (S. 36).

Também:

Quando apto a criticar e propor prática inovativa (S. 55).

Além de:

Quando consegue refletir de forma autônoma indo além daquilo que foi trabalho em sala de aula. Isso mostra que tem domínio do conteúdo e consegue articulá-lo com outros conteúdos e assuntos (S. 69).

Para que o aluno possa ousar ou produzir inovações, é necessário que tenha problemas a serem resolvidos, o *briefing* é uma das ferramentas que pode ser articulada para traçar um diálogo com a realidade da profissão, principalmente quando é construído a partir de problemas reais de uma empresa ou organização. Desse modo, é possível, pelas características descritas pelos sujeitos, inferir de que se trata da avaliação emancipatória, que pode ser entendida como um “processo de análise e crítica de uma dada realidade visando a sua transformação” (PAIVA, 2002, p. 130).

Nas falas dos sujeitos, as expressões que versam sobre: a originalidade das propostas, a não repetição de fórmulas, o desenvolvimento de relações com conteúdos que não foram articulados em aula ou o domínio de conhecimentos técnicos e científicos para justificar e desenvolver soluções criativas são evidências de interação dos alunos com a realidade em que estão inseridos.

5.3.3.6 Quando reproduz os conceitos aprendidos em sala de aula

A subcategoria “Quando reproduz os conceitos aprendido em sala de aula” recebeu 9 (10,7%) respostas. O padrão encontrado nas falas se referia à exigência, em qualquer tipo de avaliação, do conteúdo ministrado em aula, desse modo, a aluno aprendeu:

Quando ele consegue aplicar os conceitos, fazendo a relação com as situações-problema propostas nos exercícios (S. 25).

Ou:

Quando consegue realizar os exercícios a contento (S. 45).

Ou:

No momento em que prestou atenção ao conteúdo em sala; quando ele busca materiais complementares; quando executa atividades avaliativas de reforço do conteúdo trabalhado (S.49).

Esse tipo de avaliação, de cunho objetivista, tem como parâmetro os conteúdos transmitidos durante a aula, por isso, trabalhos, provas ou exercícios, por exemplo, têm como objetivo verificar o que o aluno sabe sobre o assunto abordado em aula. “A preocupação com a objetividade é uma constante e opera para tornar real alguma coisa, torná-la típica da

realidade objetiva, reificá-la, por conseguinte” (GAMA, 2009, p. 191-192). Traços dessa ideia estão na fala do Sujeito 25, quando se refere aos conceitos aprendidos em aula e sua aplicação nos exercícios práticos, ou no Sujeito 45, no que concerne do resultado estar a contento do professor.

5.4 Discussão complementar

O perfil da maioria dos sujeitos que responderam à pesquisa é: publicitários, formados entre os anos de 1992 e 2007. Do total, 66,3% possuem especialização, sendo que a maior parte dos sujeitos (20,9%) a cursaram em alguma área técnica referente à agência de publicidade tais como planejamento ou criação.

A maior parte, 46,5% dos entrevistados disse ter finalizado a especialização entre 1996 e 2011. O título de Mestre foi obtido por 87,2% dos sujeitos e com alocação na Área das Ciências da Comunicação ou áreas correlatas, totalizando 51,2% das respostas e foi concluído entre os anos de 2000 até 2011 (67,4% das menções).

Possuem o título de Doutor 73,3% dos sujeitos entrevistados. As áreas de Comunicação Social e disciplinas correlatas foram cursadas por 37,3% dos professores-publicitários, o intervalo que vai de 2002 até 2017 foi o que mais obteve obtenção de títulos, totalizando 68,6% dos apontamentos.

Apenas 20,6% dos entrevistados disseram ter realizado o estágio pós-doutoral, e foi finalizado entre os anos de 2014 e 2017 por 12,8%, sendo que a área de Comunicação Social e suas interfaces foram cursadas por 9,3%. Uma segunda graduação foi cursada por 12,7% do total de entrevistados, sendo que 8,1% finalizaram o curso entre os anos de 2002 e 2014 e optaram por permanecer na área da Comunicação Social, por meio da habilitação em jornalismo (3,5% de todos os entrevistados).

Já os anos de experiência como docente variam de 7 a 22 anos desempenhando a função para 79,1% dos profissionais entrevistados, porém 52,3% disseram que tiveram algum tipo de formação pedagógica para atuar como professor. O tipo mais comum de formação, para 27,9%, foi em cursos de formação e capacitação oferecidos pelas próprias IES em que atuam; outro aspecto significativo é que para 20,9% os conhecimentos formais sobre pedagogia vieram das disciplinas ou programas de mestrado ou doutorado. Por outro lado, 47,7% perceberam não ter nenhuma formação para Docência Universitária, indicando que não houve uma relação entre adquirir os conhecimentos pedagógicos com o fato de obter titulação

de mestre ou doutor. Atuaram profissionalmente na área publicitária 90,7% dos professores-publicitários, sendo que os anos de experiência vão de 4 a 15 anos para 54,7%.

O percurso formativo e profissional dos sujeitos entrevistados revelou uma formação científica e técnica consolidada, seja pela maioria possuir o título de doutor, quanto por cursá-los em programas de pós-graduação da área de Comunicação Social e suas interfaces. A maior parte dos docentes tem experiência profissional na atividade publicitária. Entretanto, no que se refere à formação para a docência, metade dos entrevistados disseram tê-la e a aprendeu em paralelo à formação científica ou pela atuação em programas de formação promovidos pelas IES em que trabalha. O que chama a atenção é o tempo em que atuam como docentes, a maioria com mais de sete anos de experiência.

A categoria Saberes Docentes foi articulada em quatro assertivas valoradas por meio da escala Likert de cinco pontos. A primeira se preocupou em perceber como os saberes experienciais eram trabalhados em sala de aula, por isso, diante da assertiva que afirmava que *a postura do professor publicitário na aula universitária era semelhante a de um profissional numa agência de publicidade* mostrou que 48,8% concordaram parcialmente (Eventualmente). Isso revela que os professores articulam os saberes experienciais a serviço das práticas pedagógicas, no esforço de equilibrar o seu papel docente com o papel do profissional da publicidade.

Na afirmativa: *meus antigos professores são inspiradores e contribuem para a minha atuação em sala de aula*, a escolha pela opção Eventual por 41,9% dos professores-publicitários assinala que, dependendo da situação que vivenciam no cotidiano das aulas, os antigos professores podem ser vistos como referência para a prática docente.

A frase: *Preocupo-me constantemente em refletir e compreender a minha prática docente e pedagógica*, obteve 72,1% das valorações como sempre. Esse resultado mostra que os questionamentos nascidos das contradições do cotidiano da aula são percebidos e refletidos pelos professores entrevistados.

Na expressão: *As crenças, expectativas e afetividades dos alunos são importantes para a construção e mudanças no plano de aula* obteve 45,3% das valorações como Sempre. Esse resultado mostra que os saberes advindos da relação com os seres humanos são fundamentais na construção dos planos de aula e não somente o conteúdo.

Por meio dessas informações, percebeu-se que os professores-publicitários, na aula universitária, têm consciência de seu papel como docente, transpassando à prática pedagógica aspectos da postura como profissional da publicidade. Os professores são reflexivos, percebem os problemas advindos das contradições nascidas do cotidiano da aula, porém,

parece buscar raramente em seus antigos professores práticas que lhe possam ajudar na solução de suas angústias. Os aspectos humanos dos alunos são considerados no momento de se construir ou reelaborar o plano de aula.

Quando questionados sobre o que poderia melhorar ainda mais a prática docente, os professores-publicitários apontaram que eram os Saberes de Formação Profissional, com 22,0% das respostas. Trata-se de conhecimentos teóricos, técnicos e práticos advindos da atividade publicitária, denotando a importância pela busca de trazer a prática para a sala de aula. Outro resultado para as respostas dessa mesma questão, capaz de corroborar a necessidade da prática na aula universitária de PP, é a melhoria das condições de trabalho, equipamentos e laboratórios representados em 20,9% das respostas. O motivo para isso era de que as atividades praticadas na profissão de publicidade pudessem ser desenvolvidas também nos cursos. Tratando-se disso, poderia haver alguma ferramenta pedagógica que pudesse articular a teoria e prática da PP em sala de aula? A categoria que tratou do ensino e aprendizado trouxe algumas respostas para essa questão.

A categoria ensino e aprendizagem articulou também quatro assertivas e uma questão aberta para que fosse possível obter aspectos que apontassem como as práticas docentes são desenvolvidas em sala de aula. A primeira assertiva verificou se *o briefing* era utilizado como uma técnica de ensino e aprendizagem, sendo que 66,7% dos professores valoraram como Quase Sempre e Sempre a seguinte frase *Na maior parte do semestre letivo proponho ao aluno que resolva problemas a partir de briefings reais ou fictícios*. Esse dado revela o constante uso do *briefing* na aula publicitária, indicando a articulação de esforços práticos no processo de ensino e aprendizagem, porém não é possível dizer se por meio dele se trabalha com aspectos teóricos e práticos da profissão.

Outra afirmativa valorada dizia respeito à abertura dos sujeitos entrevistados para a interdisciplinaridade, que foi sintetizada na frase: *Desenvolvo aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com professores de outras disciplinas*. Como resultado, 55,8% dos respondentes consideraram esse tipo de ação como realizada Eventualmente, o que indica distanciamento da prática interdisciplinar. Já a assertiva *Os questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas são referenciais para a reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina* não obteve nenhuma valoração negativa (Quase Nunca ou Nunca), o infere que a prática pedagógica do professor publicitário está centrada no aluno.

Esse resultado soa como contraditório quando comparado às valorações da assertiva: *Os trabalhos práticos são aplicados para comparar aquilo que foi dito e aulas expositivas,*

que obteve 80,2% das valorações como Quase Sempre e Sempre, pois indica que os trabalhos práticos são dados para comprovar o que fora demonstrado pelo professor.

Com a organização das respostas à pergunta *Como você facilita o ensino e aprendizagem de seus alunos*, verificou-se que as contradições das respostas tornaram-se mais tênues. A subcategoria prática baseada no ensino obteve 39,5% das respostas, enquanto que a prática baseada na aprendizagem obteve 44,2%. Quando se observa esses resultados pelos conceitos pedagógicos que guiam a prática docente, a simetria fica mais nítida, pois os conceitos pedagógicos predominantes (abordagens Tradicional e Tecnicista) obtiveram 48,8% das respostas e os conceitos pedagógicos inovadores (abordagens Humanista, Cognitivista e Sócio-histórica Cultural) obtiveram 47,8% das respostas.

Esses resultados mostram a importância e usabilidade que o *briefing* tem na sala de aula, uma vez que serve como uma ponte para a prática da profissão. O trabalho interdisciplinar, com a participação de outros professores, acontece eventualmente e os aspectos teóricos que guiam a prática do professor publicitário se divide entre conceitos predominantes e inovadores.

Os aspectos avaliativos foram verificados também pela valoração de quatro assertivas e uma questão aberta. A expressão *As habilidades, competências e valores descritos na matriz curricular do meu curso são norteadoras na elaboração do processo avaliativo de meus alunos* não trouxe valorações negativas (Nunca ou Quase Nunca). Esse resultado indicou que os entrevistados conhecem e consideram o perfil do aluno egresso na hora de construir suas avaliações.

Entretanto, na expressão *O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso* obteve 45,3% de valorações neutras (Eventualmente), porém, 38,4% avaliaram negativamente (Nunca e Quase Nunca) a assertiva. Desses resultados, pode-se inferir que não há uma participação constante para refletir sobre os processos avaliativos e resultados alcançados.

A afirmativa *Elaboro avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula* obteve 96,5% de respostas positivas (Sempre e Quase Sempre), revelou que a avaliação somativa ainda é uma constante dentre os participantes da pesquisa, porém, não se trata da única.

Ao valorar a assertiva *Avalio os alunos pela capacidade criativa e reflexiva na solução de problemas ao longo dos bimestres*, 94,2% dos entrevistados concordaram positivamente (Sempre e Quase Sempre) com a expressão; esses dados evidenciam que vários processos avaliativos são utilizados ao longo do semestre.

A ideia de uso de outros tipos de avaliação também aparece nas respostas da questão aberta. Ao perguntar, *para você, em que momento o aluno aprendeu*, a maior parte das respostas, 33,7%, disseram quando o aluno fundamenta o seu ponto de vista ou atividade prática. Há nas respostas traços da realização da avaliação formativa, considerando os apontamentos dos alunos para que possam adequar ou modificar o conteúdo da aula de acordo com a sua realidade, entretanto, esse processo é realizado de modo informal. O segundo maior *score* de respostas se referiu a quando os alunos propõem soluções criativas, refletem, questionam sobre o conteúdo teórico e prático, com 26,7% das menções. Por esse aspecto, observa-se traços de uma avaliação emancipatória, no sentido de que os alunos possam pensar as realidades profissionais e contemporâneas que se encontram.

Diante disso, o problema que mais se destaca é a tentativa de equilibrar os saberes acadêmicos com as práticas profissionais. As evidências aparecem em contradições entre um perfil docente, qualificado cientificamente por meio do título de doutor, com anos de experiência na profissão publicitária, com formação para a docência construída pelos anos atuando em sala de aula, porém, quando reflete sobre o que é preciso para melhorar o seu desempenho em sala de aula, deseja buscar atualizações sobre a prática publicitária que é realizada nas agências.

São contradições que aparecem na prática pedagógica, em que os professores consideram a perspectiva dos alunos para construir planos de ensino e de aula, realizam avaliações informais para adequar o conteúdo e estratégias de ensino à realidade e tempo de aprendizagem do aluno, mas ainda têm uma perspectiva de ensino parcialmente calcada em conceitos predominantes de pedagogia, dialogando com técnicas tradicionais ou tecnicistas que repercutem em avaliações somativas. Desde a formalização do curso de PP como graduação, pertencente a uma habilitação da Comunicação Social, houve discussões e preocupações de que o que era ensinado na faculdade também seria aplicado na atividade da profissão e vice-versa. Essa preocupação parece se estender ainda na percepção dos professores-publicitários pesquisados.

O principal problema detectado foi a tentativa de conciliar os saberes da profissão, isto é, as técnicas e práticas mais recentes da atividade publicitária e trazê-las para que sejam articuladas como ensino e aprendizagem em sala de aula. Diante disso, o *briefing* se apresenta como uma ferramenta comum tanto na esfera da prática profissional quanto da sala de aula.

Embora seja usado em sala de aula, não foi encontrado, durante este estudo, referencial que pudesse explicitar o *briefing* como atividade que se desenvolve com um fim pedagógico.

6. Sugestões para uma prática pedagógica frente aos pressupostos advindos dos resultados: (re)pensando o uso do *briefing* em aula

Nas seções antecedentes, registrou-se o resgate histórico de como surgiu a profissão de publicitário no Brasil, os aspectos que contribuíram para a formação do ensino da profissão e estabelecimento dos cursos na educação superior, bem como a prática docente do professor publicitário. Em seguida, foram traçadas as categorias que embasam a prática docente do professor-publicitário: saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação.

Como fundamentos metodológicos foram apresentados os embasamentos da pesquisa quantitativa e qualitativa. Estabeleceu-se como *locus* da investigação as universidades públicas de caráter estadual e federal do Brasil. Os sujeitos da pesquisa eram os professores que tinham graduação em Publicidade e Propaganda ou formação polivalente. Eles responderam ao instrumento de pesquisa que perfilou a atuação docente e profissional dos professores e apresentou afirmativas a serem valoradas por meio de escala Likert de cinco pontos, abrangendo as categorias saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação.

Dando continuidade, apresentou-se a análise e discussão dos resultados. Os dados mostraram que a maioria dos professores que atua nos cursos de Publicidade e Propaganda nas IES públicas buscam equilibrar as suas práticas pedagógicas com as práticas realizadas no cotidiano da profissão publicitária, mostram ainda que o *briefing*, como uma ferramenta advinda da prática profissional, é bastante utilizado em sala de aula.

Em função dos resultados obtidos e da discussão realizada, onde se destacou que 66,3% dos sujeitos participantes sinalizaram usar o *briefing* em sala de aula de forma “não muito” pedagógica, surge a preocupação de construir esta seção. Assim, considerando a preocupação desta pesquisa, voltada para uma formação mais adequada pedagogicamente para este docente do ensino superior, acredita-se ser oportuno registrar aqui as possíveis técnicas de ensino, pensadas e adequadas à realidade deste trabalho, que possam vir auxiliar essa prática.

6.1 O *briefing*: da prática ao uso na aula publicitária

Na prática da profissão de publicitário o *briefing* é uma das principais ferramentas. Não há trabalho na agência de publicidade que não se inicie, norteie e utilize do *briefing* para construir peças e campanhas publicitárias, além de servir como base para avaliar o trabalho criativo.

O *briefing* é um resumo de informações (SAMPAIO, 1998) de uma empresa ou organização que é transferido para uma agência de publicidade (LUPETTI, 2007). A partir de uma leitura profissional, o publicitário consegue extrair do *briefing* o contexto em que a empresa está inserida em seu mercado, quem são os consumidores, quais problemas poderão ser sanados por meio de estratégias criativas de planejamento e construção de anúncios que farão parte da campanha publicitária e em quais meios de comunicação serão veiculados.

Na rotina da agência de publicidade, todo esse processo é desenvolvido por vários profissionais, envolvidos em cada um dos departamentos da agência com o propósito de buscar soluções que possam promover ou divulgar marcas, produtos ou serviços. O resultado dessa dinâmica é a produção e veiculação de peças e campanhas publicitárias, capazes de resolver problemas de comunicação entre um anunciante e um público-alvo.

Durante esse processo, diferentes tipos de *briefings* são articulados. O primeiro a ser desenvolvido é aquele que nasce do contato entre agência publicitária e anunciante, por meio dos trabalhos dos profissionais do Departamento de Atendimento da Agência e o Departamento de *marketing* ou propaganda da empresa ou responsável. Dessa relação, dois tipos de *briefings* podem ser construídos: o *briefing* acadêmico e o outro, mais comum, o prático.

Há uma aura universitária em torno do *briefing* acadêmico, pois a ideia é de que seja completo e totalizante. Esse processo acontece por meio de um longo percurso de troca de informações, onde a agência e os profissionais da propaganda buscam conhecer “o comportamento das empresas, sua política de ação, seus limites e sua filosofia” (LUPETTI, 2007, p. 125).

Para Marcélia Lupetti (2007), esse tipo de ferramenta deveria ser usada toda vez que um anunciante contratasse uma nova agência ou vice-versa, pois contempla, além dos corriqueiros problemas de comunicação, as complexidades que envolvem a existência da empresa, tais como o processo de produção, vendas de produtos ou serviços, as políticas e valores que motivam a existência da organização.

Por causa desses atributos, é um tipo de *briefing* ideal também para uso na aula universitária, pois requer um conhecimento profundo sobre as razões, filosofias e crenças da empresa existir e suas relações comerciais, sociais e ambientais. Naturalmente, esse processo

permite ao aluno ter uma visão geral de como uma empresa funciona num determinado segmento de mercado¹.

O *briefing* prático é mais uma síntese do acadêmico do que uma ferramenta que tenha uma função contrária. Por isso, a sua construção pressupõe um conhecimento prévio sobre o anunciante que solicita um determinado tipo de comunicação publicitária. “Esse *briefing* inclui vários itens, como o fato principal, os problemas que devem ser resolvidos, o público, a concorrência, os objetivos, tema, as obrigatoriedades e limitações dos compromissos dos clientes” (LUPETTI, 2007, p. 141).

Embora as orientações enumeradas pela autora possam sugerir que haja a existência de modelos de *briefing*, isso não acontece, pois “os modelos servem apenas como referência e nunca devem ser aplicados *ipsis litteris*” (SANTOS, 2005, p.92).

O *briefing* é usado para conhecer uma realidade, os processos de produção de produtos ou de prestação de serviço e sua relação com consumidores, a esfera econômica, as trocas simbólicas² ou de produtos e serviços. “[...] Elaborar o *briefing* significa tomar contato com a realidade do cliente” (FERRARI, 1998, p. 23). É a partir da pesquisa, análise e detecção de problemas é que o publicitário desenvolve o seu trabalho.

Uma vez que este trabalho é realizado, há o desenvolvimento, dessa vez pelos profissionais da agência (departamento de atendimento e planejamento) de dois outros *briefings* – o criativo e o de mídia – que são enviados para os departamentos de Criação e Mídia da agência.

O *briefing* criativo ou o pedido de criação é uma orientação ao Departamento de Criação, que descreve o que é necessário criar, assim “deve definir estrategicamente o conteúdo da comunicação” (FERRARI, 1998, p.42), isto é, deve conter a natureza da mensagem, os argumentos, o público a que se destina, pois:

é o documento que procura focar exatamente como será comunicada, de forma persuasiva, a principal mensagem que o *marketing* e o planejamento definiram. Aqui, define-se primordialmente o conceito criativo da campanha a ser criada, já buscando todas as características persuasivas da mensagem principal (BERTOMEU, 2008, p.45).

¹ Segmento de mercado: “Grupo de consumidores com interesses semelhantes num produto ou serviço colocado no mercado, que aceitam um estímulo de *marketing*”. Cf. DUARTE, G. **Dicionário de Administração e Negócios**. São Paulo: KBR, 2011, p. 1023. ISBN: 9788564046122.

² “Perceber a cena midiática como espaço de troca simbólica significa pontuar, em um primeiro momento, que “valores” circulam nesse espaço mediatizado”. Cf. NASCIMENTO, P. C. **A informação como narrativa: Mídia e troca simbólica**. 2006, p.56, 101 f. Tese (Doutorado em Ciências da Comunicação) – Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação – ECA, USP, São Paulo. 2006.

Desse modo, o *briefing* criativo traz todos os pilares que vão sustentar o processo de criação das peças publicitárias. Para Hansen (2013a, p.169): “Os sentidos vêm demarcados da exterioridade, previamente estabelecidos no *briefing*, enquanto expressão ideológica do anunciante. Ou seja, o percurso criativo é determinado pelo anunciante”. Isto posto, o *briefing* criativo é norteador, porém, essa característica pode ser mais valorizada em detrimento de outras e, então, como relata Dirceu Tavares (2009, p.13) sobre a percepção de um aluno que se diz em “sala de aula e no mercado [...] ser feliz fazendo o ‘retrato do *briefing*’”, é a mesma ideia de Hansen (2013a, p. 171) quando diz que o “anúncio publicitário é a paráfrase do *briefing*”.

A aula publicitária não deve ensinar apenas a ler, analisar e interpretar o *briefing*.
Caso contrário:

o campo de produção fica muito restrito aos aspectos da composição estética de criação em peças publicitárias, fator esse que muitas vezes lhe isola de outras competências tão importantes e fundamentais para o princípio criativo (CORREA, 2014, p.266).

Deve também se atentar para os subsídios que servem de base para o desenvolvimento criativo dos alunos, tais como a diversidade de conhecimentos culturais e suas experiências. Deve considerar tanto os aspectos do anunciante de que se trata o *briefing* quanto as características culturais do público para que seja possível criar uma peça ou campanha publicitária que seja capaz de ser comunicativa.

O *briefing* de mídia, entretanto, ainda que dê as bases para construir o plano de mídia³ e todas as diretrizes para a compra dos espaços publicitários dos veículos, deve trazer uma abertura para novas oportunidades do setor, pois deve ter:

[...] todas as informações necessárias, mas tendo o cuidado para que o documento, no lugar de uma rigidez prussiana, tenha flexibilidade suficiente para permitir que o mídia possa sugerir novas ideias, soluções táticas da sua própria cabeça, ou fazer uso de algumas das inúmeras propostas oferecidas frequentemente pelos veículos e que as vezes são tão criativas e inusuais, que nunca passariam pela cabeça do anunciante ter levado isso em conta ao fazer o *briefing* (VERONEZZI, 2009, p.64).

³ “A finalidade do plano de mídia é encontrar a melhor combinação de mídias que permitam que o anunciante transmita a mensagem do modo mais eficaz possível para o público-alvo definido no plano de comunicação e, sobretudo, no plano específico de campanha publicitária. Essa combinação deverá considerar a possibilidade de que a mensagem alcance o maior número de potenciais clientes pelo menor custo possível”. Cf. GARBOGGINI, F. B. Verbete Plano de Mídia. In. **Enciclopédia INTERCOM de Comunicação**. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares de Comunicação, 2010, p. 933. ISBN: 978-85-88537-66-8.

Percebe-se que o *briefing* na atividade publicitária tem duas funções, uma é a de sintetizar e mostrar a realidade do anunciante (LUPETTI, 2007; FERRARI, 1998) e, a outra, é de direcionar o trabalho criativo dos publicitários (HANSEN, 2013a), sejam eles do setor de planejamento, criação ou mídia. Ao se trabalhar com o *briefing* em sala de aula, essa dupla funcionalidade não é perdida, porém, por si só, são incapazes de levar os alunos a refletirem sem se associar às metodologias didáticas-pedagógicas articuladas pela prática docente.

O professor é o agente participativo do processo de ensino e aprendizagem e deve criar condições de desenvolvimento de práticas desejáveis, atuando na mediação do aprendizado e usando recursos didáticos que favoreçam o aprendizado crítico-reflexivo do estudante, de forma ativa e motivadora. Logo,

[...] está mais do que na hora de rever a prática pedagógica universitária para que os futuros profissionais não sejam mais rotulados como “cópias”, que cursou a faculdade reproduzindo o saber existente, sem acrescentar nada de novo (BORGES; ALENCAR, 2014, p.120).

Rever as práticas pedagógicas não significa que o professor deva utilizar-se de recursos tecnológicos para dinamizar a sua aula. Às vezes, basta que o docente reveja a sua prática e aprimore as técnicas que já vem utilizando para ter resultados significativos de seu trabalho em sala de aula. “O novo somente surgirá se for criado a partir de reflexões sobre concepções e práticas que precisam sair da superfície e buscar a raiz das questões enfrentadas cotidianamente nas salas de aula” (VIELA, 2001 p.114).

Parte-se dessa premissa para apresentar propostas didáticas-pedagógicas associadas ao *briefing* como um modo de inovar as práticas de ensino do professor-publicitário, já que “é preciso substituir as formas tradicionais de ensino por metodologias ativas de aprendizagem, que podem ser utilizadas como recurso didático na prática docente cotidiana” (BORGES; ALENCAR, 2014, p.128).

A partir disso, as metodologias propostas abaixo são guiadas pelo respeito entre professor e alunos pelo poder de reflexão e pelo pensamento reflexivo em busca de autonomia, em que o docente torna-se agente mediador e os discentes condutores de seus próprios aprendizados.

Desse modo, apresenta-se como proposta o *briefing* associado às técnicas didáticas-pedagógicas comumente utilizadas em sala de aula, a saber: aula expositiva; aula expositiva dialogada; visita técnica; ensino com pesquisa e seminário.

Em cada uma das propostas metodológicas se articularam quatro pontos: i) conceito, que articula a relação do *briefing* com a técnica proposta; ii) desenvolvimento, que trata de uma explicação detalhada de como utilizar a técnica em sala de aula; iii) técnica de apoio, que associa outras práticas didáticas-pedagógicas que contribuem para o desenvolvimento da proposta e; iv) avaliação, na qual são mostrados os elementos que podem ser utilizados para avaliar a aplicação e desenvolvimento da técnica.

6.1.1 O *briefing* associado à aula expositiva

A aula expositiva é uma das técnicas mais usadas pelos professores e, quando associada às abordagens de ensino tradicionais ou tecnicistas, é uma das mais criticadas pelos teóricos da educação. Paulo Freire (2011) nomeou essa associação como bancária, na qual o professor deposita os conhecimentos em seus alunos, sem os relacionar com uma dada realidade.

O uso exagerado dessa técnica esconde a sua verdadeira funcionalidade no processo de ensino e aprendizagem que visa à construção conceitual, à demonstração de um processo ou a síntese dos conhecimentos.

A aula expositiva oferece oportunidade para o aluno realizar aprendizagens de caráter conceitual (aquisição e atualização de informações, esclarecimento de dúvidas, elaboração de sínteses), procedimental (ouvir e perguntar, anotar, elaborar esquemas) e atitudinal (respeito e atenção) (CARLINI, 2004, p.39).

Com o foco na aprendizagem do aluno, o professor precisa considerar os momentos mais oportunos para usar essa metodologia. Isso requer a atenção constante do docente, pois essa técnica pode ser utilizada quando se identifica a dificuldade dos alunos usarem um termo técnico aplicado à realidade ou quando não compreende como um determinado processo se realiza.

6.1.1.1 O conceito

A aula expositiva deve ser um recurso utilizado com cautela, porém não deve deixar de ser usado. Ao atrelar essa técnica com a construção, análise, busca de problemas ou proposições de soluções para e a partir do *briefing*, busca-se contribuir com o aluno na

fixação de conceitos, na compreensão dos processos, no entendimento da situação e os problemas de comunicação publicitária pelos quais passa a empresa ou organização.

Desse modo, a aula expositiva é usada como uma atividade que se realiza antes ou depois da aplicação de uma tarefa, na qual envolva a construção, leitura, análise ou produção de respostas para o *briefing*. Por isso, a aula expositiva atrelada ao *briefing* pode conter as ações seguintes neste estudo.

1. *Apresentar um cenário empresarial ou organizacional* – Todo o *briefing* é construído como síntese de uma realidade em que uma empresa ou organização se encontra. Por isso, cabe ao professor apresentar “um cenário bem amplo em que se coloca a importância, a atualidade do estudo a ser feito, bem como a relação com outros assuntos, matérias do curso, com o exercício profissional” (MASETTO, 2003, p. 97). A aula expositiva deve servir como norteadora para o tipo de trabalho que o aluno irá desenvolver, seja no preparo de questões para coletar informações de anunciante, seja para interpretar e analisar ou encontrar um problema e desenvolver uma solução posterior.
2. *Conceituar termos técnicos e processos* – Assim como em qualquer área, o campo publicitário⁴ está repleto de terminologias técnicas que dialogam com diversas interfaces do conhecimento. Diante disso, é importante que, ao articular o *briefing*, os alunos compreendam “de forma ampla e geral um novo tema de estudo, quando são apresentadas as ideias introdutórias ao assunto [...] de modo que promova o aprofundamento necessário ao estudo” (CARLINI, 2004, p.39).
3. *Sintetizar e explicar atividades que foram realizadas* – Após uma determinada atividade é importante realizar sínteses sobre o conteúdo articulado, pois, “pela preleção, o professor pode transmitir ao aluno explicações sobre os pontos difíceis, ressaltar aqueles mais importantes e sintetizar informações de difícil acesso aos alunos” (MASETTO, 2003, p.97-98).

⁴ “Podemos considerar que o campo da publicidade é, de certa forma, autônomo, porque apresenta espaços, práticas, discursos e agentes que são próprios, porém é amplamente permeado e suscetível às dinâmicas de outros campos, como, por exemplo, os campos econômico e político, entre outros tantos”. Cf. PETERMANN, J. Pensar a criação publicitária a partir de Bourdieu: o campo, o *habitus* e os capitais. In. TRINDADE; E.; PEREZ, C. (Organizadores). **Deve haver mais pesquisa na publicidade porque é assim que se conquista a real beleza**: III Pró-Pesq PP. São Paulo: Shoba, 2013. p. 1188. ISBN: 978-85-8013-221-2.

6.1.1.2 Desenvolvimento

Na aula expositiva associada ao uso do *briefing*, o professor precisa planejar a aula de modo que ela possa contribuir para aplicação, análise ou solução de problemas. Por essa razão, um dos primeiros passos é organizar o conteúdo da aula e relacioná-lo com o tempo em que será utilizado para expô-lo. O tempo é algo importante nesse processo, pois deve ser aproveitado ao máximo para que não haja dispersões em relação ao comportamento ou a “alunos entediados, [...] com sensação de fracasso, de incompreensão, de cansaço” (CARLINI, 2004, p.42).

A aula necessita fazer parte de um contexto e ter um significado para os alunos. Esses dois elementos devem ser articulados logo no início da aula, expresso por meio do objetivo, pois têm “a função de comunicar, de modo mais claro e preciso, os propósitos do ensino e da aprendizagem” (MALUSÁ, 2003, p. 169). Desse modo, a aula pode estar relacionada a um conteúdo que fora visto anteriormente, ou ter relação com outras disciplinas, ou estar relacionada a uma prática da profissão de publicitário. São aspectos norteadores para que o professor possa organizar as sequências dos conteúdos que serão trabalhados durante a aula.

Logo no início, o professor deve apresentar o objetivo da aula. Não somente para essa técnica, mas para qualquer outra em que seja oportuno trabalhar com os alunos. No entanto, na aula expositiva atrelada ao *briefing*, após a apresentação do objetivo e contextualização da aula, o professor deve iniciar incitando a curiosidade ou uma angústia. Trata-se de “um curto momento introdutório, que captura tudo que há de interessante e envolvente na matéria e coloca isso bem diante da classe” (LEMOV, 2011, p. 93).

De um anúncio a um gráfico ou uma reportagem, o professor inicia a aula despertando o interesse da turma para o que vai ser exposto, “de modo que mobilize os conhecimentos e experiências anteriores dos alunos” (CARLINI, 2004, p.40).

A partir disso, o professor desenvolve a matéria respeitando a uma ordem de conhecimentos divididos em pequenos passos ou processos, partindo do mais simples para o mais complexo. Cada um desses elementos deve ser sumarizado, isto é, divididos em tópicos que podem ser descritos no quadro ou na apresentação.

Durante a construção desse processo, é importante que o professor escolha criteriosamente o exemplo. Explicando-o detalhadamente, enquanto o relaciona com o conteúdo exposto.

É importante que o professor seja capaz de formular possíveis questionamentos que podem ser levantados pelos alunos, de modo que esteja preparado para conduzir as perguntas para o que fora planejado para a aula ou ilustrá-las com exemplos.

O tempo de exposição da matéria deve ser organizado e cuidadosamente controlado. Para Carlini (2004), deve-se evitar ultrapassar de 15 a 20 minutos. Isso pode ser feito, apresentando à turma novos elementos que possam incitar a curiosidade para, assim, abordar outro aspecto da temática com mais profundidade.

Ao final da exposição, é fundamental que as principais ideias da aula sejam sintetizadas e revisitadas, além de estabelecer uma conexão com o tipo de atividade que será desenvolvida por meio do *briefing*. Podendo ser a coleta de informações junto a um anunciante, a leitura com intuito de encontrar os problemas de comunicação publicitária ou a busca de bases para desenvolver as soluções criativas.

Durante a exposição, em aula, o professor deve observar o comportamento dos alunos. Porém, é importante “evitar considerar as distrações dos alunos como afronta pessoal ou desrespeito; em vez disso, utilizar esses indícios para reorientar sua própria exposição” (MASETTO, 2003, p.100). Esse pode ser o momento de apresentar um novo material que possa despertar a atenção dos alunos ou fazer perguntas sobre o conteúdo da aula.

6.1.1.3 Técnica de apoio

Para apoiar a técnica em que o *briefing* é associado às aulas expositivas é importante que o professor tenha em mente todos os recursos que vai utilizar.

O primeiro deles é o *briefing*. Se for apresentar essa ferramenta publicitária pela primeira vez, é importante que os alunos possam ter em mãos um modelo que vão acompanhando à medida que a exposição aconteça. Nesse caso, o professor deve conhecer previamente a quantidade de alunos que tem na turma, para que possa imprimir ou solicitar que os alunos obtenham aquele material para ser usado em aula previamente. Essa preocupação também é válida para o momento em que os alunos desenvolverão uma atividade a partir de um *briefing* já acabado, seja ele real ou fictício.

Se os alunos vão, por exemplo, coletar o *briefing* de um anunciante, é fundamental que o professor possa conhecer de antemão quem são as empresas que serão contatadas. Pode ser interessante que ele já leve até a aula possíveis propostas de contato. Desse modo, ao construir o plano da aula, saberá exatamente quais elementos deverão ser articulados durante a exposição da matéria.

Outro aspecto é o uso do quadro e do giz. Mesmo que a apresentação seja desenvolvida por meio de recursos tecnológicos, é importante o professor trazer consigo os principais tópicos da aula e transcrevê-lo no quadro. Com isso, tem-se “como expectativa inicial que seus alunos façam, com suas anotações, uma réplica exata dos resumos que você faz no quadro” (LEMOV, 2011, p.101). Essa técnica contribui para os estudos dos alunos, principalmente nos momentos em que é necessário recuperar os conteúdos estudados.

É importante que, sempre que usar o quadro, o professor não o faça em silêncio, por isso é importante “falar e escrever imediatamente para fixar melhor os conceitos e facilitar o acompanhamento pela classe” (PARRA; PARRA, 1985, p.72), desse modo, pode propiciar a fixação dos principais pontos que serão abordados na aula, levando o aluno a compreender previamente a organização lógica construída pelo professor.

Outro ponto importante é que, ao usar o giz colorido, não se detenha a uma função meramente estética, mas que as cores possam transmitir “ênfase a uma palavra, [...] ou quando queremos mostrar relações ou distinguir parte de um todo” (PARRA; PARRA, 1985, p.73). A apresentação deve ser exposta respeitando o ritmo da classe, isto é, com o tempo certo para que o aluno possa fazer suas próprias anotações.

Na aula expositiva, é importante que o aluno possa buscar explicações, o que ocorre toda vez que o discente interrompe a aula para fazer uma pergunta. Entretanto, há classes em que os alunos são inibidos, em que o silêncio impera do início ao fim da exposição. É importante que o professor estimule os alunos a se expressarem. Um modo de estímulo no ensino superior é realizar perguntas sobre o conteúdo em exposição.

Imagine que a aula verse sobre o tema identidade de marca. O professor, depois de ter exposto o conceito de marca, pode se dirigir para um aluno e indagá-lo sobre o que é marca. Se o aluno se negar a responder ou dar uma resposta errada, o professor refaz a pergunta a outro aluno, caso este responda positivamente, pode voltar ao primeiro e refazer a pergunta, esperando dele a resposta correta, mesmo que ele repita o que fora dito pelo colega (LEMOV, 2011).

Como o intuito da aula pode ser conceituar, expor o funcionamento de determinada atividade ou sintetizar, o professor sempre pode estimular os alunos para que exponha as suas dúvidas ou que respondam perguntas pertinentes ao conteúdo da aula.

6.1.1.4 Avaliação

Embora seja comum realizar avaliações de caráter somativo, isto é, que se preocupa em atribuir nota ou conceito a determinadas respostas dos alunos, durante uma aula expositiva, o professor deve estar atento para obter um *feedback* de seus alunos e, se identificado um problema, corrigi-lo imediatamente.

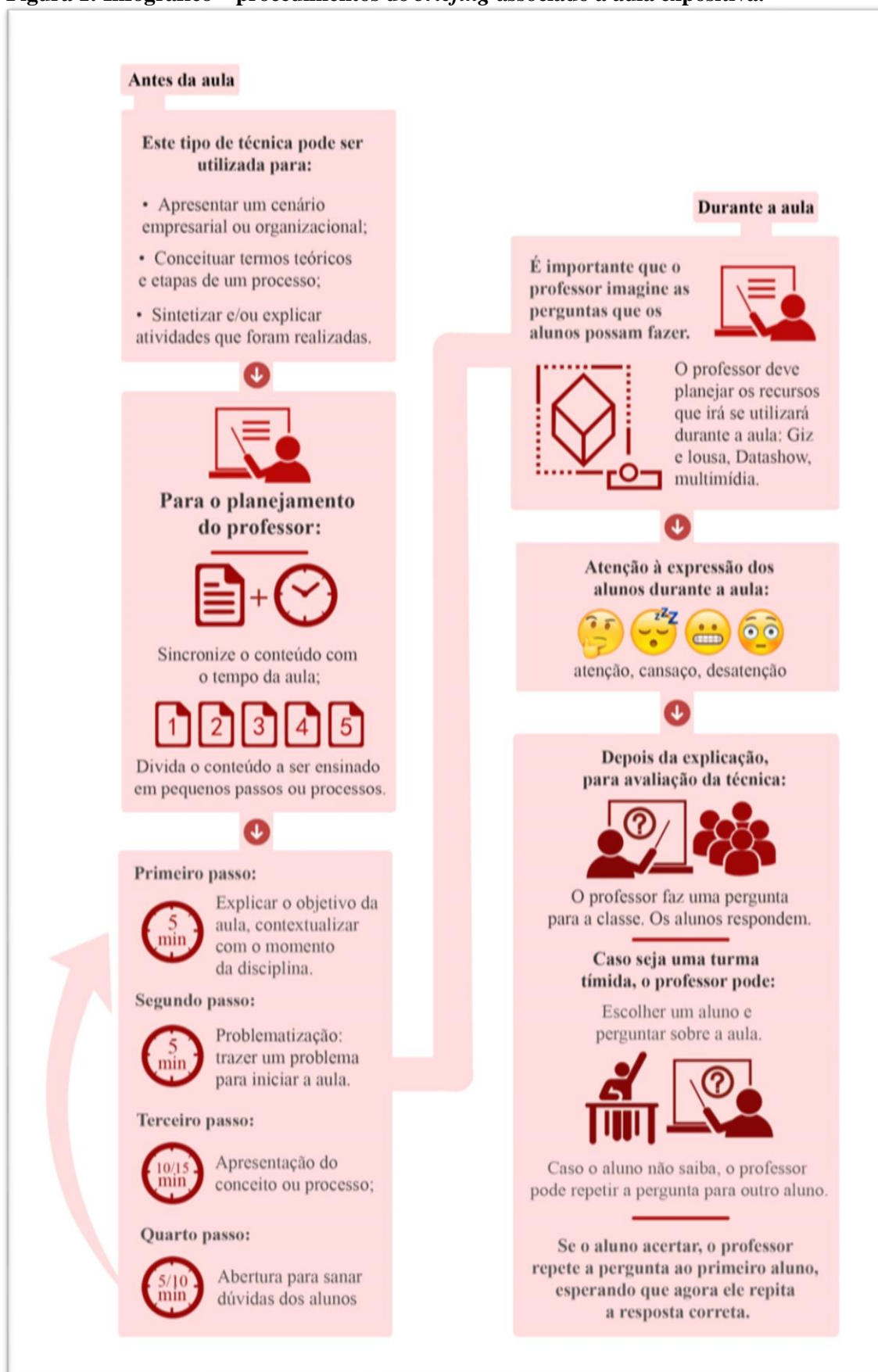
Masetto (2003, p. 100) fala que o professor pode “dirigir-se pessoalmente aos alunos, pedindo a eles um *feedback* sobre a clareza do que está expondo, olhando-os nos olhos um a um, e para isso locomover-se pela sala”. Muitas vezes, esse *feedback* pode tornar-se retórico. O professor pode perguntar ao aluno se compreendeu a matéria exposta, este consente positivamente com a cabeça e o professor segue com a aula. Com o intuito de evitar essa mecânica em relação ao *feedback*, o professor pode se utilizar de perguntas e buscar respostas que sejam satisfatórias, isto é, que sejam respondidas de acordo com o que fora exposto e que contemplem um vocabulário técnico.

Um modo de fazer isso é por meio das perguntas dirigidas aos alunos. O professor escolhe aleatoriamente um aluno e lhe faz um questionamento. Assim que o aluno respondeu, o professor avalia se foi satisfatória ou incompleta. Caso ainda faltem alguns pontos para melhorar a resposta, o docente pode repetir a fala do aluno e apontar que o que respondeu está próximo do que é esperado. O que garante ao aluno a oportunidade de melhorar a sua resposta. De acordo com Lemov (2011,p.54), “quando as respostas são quase corretas, é importante dizer aos alunos que eles estão quase lá, que você gosta do que já fizeram, que estão chegando perto da resposta certa, que fizeram um bom trabalho ou que começaram bem”.

No entanto, pode acontecer do aluno não responder totalmente à pergunta. A partir daí, ao invés de o professor responder, ajustando o seu comentário à resposta, pode perguntar a outro aluno o que está faltando e solicitando que ele a complete. Com isso, o professor está motivando os discentes a construírem conjuntamente o conceito que fora articulado em aula. “Insistindo no certo, você cria a expectativa de que suas perguntas e as respostas são mesmo importantes. Você mostra que acredita que seus alunos podem dar respostas tão certas quanto qualquer aluno em qualquer outro lugar” (LEMOV, 2011, p.55).

Outro aspecto importante é exigir que as respostas sejam dadas a partir da linguagem técnica e científica da área. Isso estimula a familiarização do discurso publicitário e acadêmico. É importante destacar que esses procedimentos de avaliação ocorrem durante a aula, com intuito de identificar um problema potencial e solucioná-lo imediatamente.

Figura 1: Infográfico – procedimentos do *briefing* associado à aula expositiva.



Fonte: Construído pelo autor.

6.1.2 O *briefing* associado à aula expositiva dialogada

A aula expositiva dialogada tem como foco a participação do aluno, por meio do diálogo. “Essa forma de aula expositiva utiliza o diálogo entre professor e aluno para estabelecer uma relação de intercâmbio de conhecimentos e experiências” (LOPES, 1991, p.42). Essa técnica, se trabalhada pelo professor com responsabilidade, estimula a participação do aluno e desenvolve a “curiosidade científica”, o pensamento crítico, criativo e reflexivo, atributos essenciais para uma educação transformadora.

Desse modo, uma dada realidade, vivenciada e experienciada por alunos e professor, é o ponto inicial da aula expositiva dialogada, onde o diálogo assume o centro do processo educativo.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra na interação (FREIRE, 1971, p.36).

Nessa técnica didática-pedagógica, o diálogo também é uma forma de interação entre os sujeitos que propiciam novos conhecimentos, novos significados tanto para o professor quanto para os alunos. Aprender, nessa perspectiva, significa não apenas memorizar, mas transformar experiências e observações em reflexão e conhecimento.

6.1.2.1 Conceito

Estar, vivenciar e perceber uma realidade é o ponto de partida para a aula expositiva dialogada. Trata-se “do processo que o pensamento faz para captar a realidade nas suas múltiplas determinações” (WACHOWICZ, 2001, p.42).

Ainda que o *briefing* seja uma ferramenta pela qual perpassam vários contextos, englobando a realidade da empresa, a marca, produtos ou serviços do anunciante e sua relação com a concorrência e o consumo, a cultura dos consumidores e o desenvolvimento do trabalho publicitário, o professor, na aula expositiva dialogada, deve pensar na realidade do aluno e de como esses elementos a serem trabalhados estão ancorados nela. “A realidade, o contexto, as experiências e a vida desse educando devem ser o ponto de partida para a aula expositiva dialogada” (COIMBRA, 2017, p.2).

A base da aula está alicerçada na fala e o discurso do aluno sobre a sua experiência de vida, a cultura que o permeia e relações com o conteúdo que será ministrado. É fundamental a participação do estudante, enquanto sujeito do conhecimento, que terá sua “voz” sobre o assunto tratado, em clima de cordialidade, parceria, respeito e troca de conhecimento. (ANASTASIOU, 2015).

Nessa relação de reciprocidade, conforme aponta Freire (1974, p.48), “o educador já não é o que apenas educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Ao considerar a fala do aluno e o lugar de onde ela vem, o professor se desprende da ideia de ser o detentor de todo o conhecimento – sem deixar de ser um conhecedor sobre o tema abordado – encarando os conteúdos e conceitos a serem trabalhados como inacabados. Esse inacabamento está na natureza indagadora da aula expositiva dialogada. “A função do educador em uma aula expositiva dialogada, [...] é problematizar, trazer as perguntas, compartilhar a realidade, questionar, experienciar, conhecer, aprender, libertar, humanizar” (COIMBRA, 2017, p.7).

Diante dessas características, o *briefing* associado à aula expositiva dialogada pode ser recomendado após as etapas de desenvolvimento de uma atividade quando os alunos tiveram uma experiência com algum elemento do fazer publicitário mediado pelo *briefing*.

Temos a necessidade de um método didático que se fundamente numa lógica não abstrata, mas concreta: a lógica dialética. Essa lógica nos fala do método que o pensamento desenvolve sobre o objeto do conhecimento, ou da forma pela qual trabalha o pensamento ao se defrontar com uma realidade que a ele se apresenta como um problema (WACHOWICZ, 2001, p.42).

Por meio dessa lógica, a aula expositiva dialogada pode servir como um momento de reflexão da ação, onde cada aluno pode organizar o seu discurso sobre o que acabou de realizar, contrastar sua perspectiva com a dos demais colegas, levantar questionamentos e pensar possibilidades de solucionar problemas.

6.1.2.2 Desenvolvimento

O planejamento da aula expositiva dialogada requer que o professor considere dois aspectos: o perfil dos alunos e o conteúdo a ser apresentado. Conhecer os alunos é perfilar a turma, considerando suas concepções sobre o mundo no qual estão inseridos. O professor deve conhecer previamente algumas experiências vivenciadas pelos discentes, as motivações para estarem no curso e a expectativa em cursar a disciplina. “As concepções dos sujeitos que

participam desse processo de ensinagem são fundamentais, pois partimos deles para criar as possibilidades de uma aula operatória” (COIMBRA, 2017, p.6).

O conteúdo a ser trabalhado deve ser planejado de modo que os alunos tenham tempo de ter acesso a ele, seja por meio de leituras extraclasse ou podem ser experiências vividas por meio do desenvolvimento de uma atividade.

Partindo desses aspectos, o professor deve desenvolver uma introdução que explique o objetivo da aula e estimule a discussão inicial, seja por meio da curiosidade que o tema possa instigar ou pelo significado que tenha para o grupo de alunos. Por isso, a discussão pode iniciar-se por meio da exibição de um anúncio audiovisual, no qual um *briefing* será construído, da execução de um *jingle*⁵ que possa servir como base para a compreensão de um problema, de como trabalhar referências ou relações entre letra e música, pela leitura de um *briefing* ou que parta do fechamento de alguma atividade prática, a qual serviu para que os alunos vivenciassem uma teoria ou um processo.

Feito isso, parte-se para a criação de problemas que serão discutidos em aula. “É o momento em que o educador relaciona o tema/conteúdo à realidade por meio de questões que o problematizam” (COIMBRA, 2017, p.10).

No processo de planejamento da aula expositiva dialogada, o professor formula as principais perguntas que poderão ser utilizadas com o intuito de motivar as discussões. Elas podem ser organizadas pelos professores como notas da aula. São “um verdadeiro roteiro da exposição. Não podem ser muito extensas, pois devem servir apenas como lembrete” (GIL, 2010, p. 145).

Os questionamentos podem ter duas finalidades: promover a discussão ou a reflexão. Ao promover a discussão, as questões são feitas de modo a estimular os alunos a expor os seus pontos de vista. Desse modo, o professor pode apresentar um questionamento e perguntar aos alunos qual a sua opinião a respeito, depois, estimula a participação de outro que tenha a opinião diferente. “Ao longo da discussão, o professor faz alguns comentários e esforça-se por promover a integração da fala dos estudantes” (GIL, 2010, p.143).

Os questionamentos que promovem a reflexão são aqueles em que os alunos são instigados “a contar o que sabem sobre o tema/conteúdo a ser estudado” (COIMBRA, 2017, p.10). As perguntas são norteadoras para que os alunos reflitam sobre um determinado assunto que já possuam uma experiência ou conhecimento prévio.

⁵ “*Jingle*: Comercial musicado para rádio”. CF. FRANZÃO, A. **Midialização**: o poder da mídia. São Paulo: Nobel, 2006, p. 216. ISBN: 85-213-1314-4.

Na parte final se trabalha com a síntese dos conteúdos, perspectivas e reflexões que foram articuladas durante o desenvolvimento da aula. Esse trabalho de síntese deve ser desenvolvido pelos alunos. Trata-se da “capacidade individual e coletiva de incorporar o aprendido e o apreendido para compartilhar, seja de forma escrita, oral ou de ambas” (COIMBRA, 2017, p.11). Para que possa estimular a síntese, o professor pode solicitar aos alunos que descrevam o que foi mais significativo para cada um deles durante a aula.

6.1.2.3 Técnica de apoio

É importante que o professor, ao trabalhar com a aula expositiva dialogada, se atente também para a organização da sala de aula. A dinâmica dessa técnica didático-pedagógica requer que todos os alunos participem do diálogo, tenham liberdade para expor suas perspectivas e que sejam respeitados tanto pelo professor quanto pelos colegas.

Por essas especificidades, a sala de aula deve ser organizada num ambiente que possa ser acolhedora para as dinâmicas planejadas. Por isso, é importante que as cadeiras sejam dispostas de modo que todos os alunos possam ser observados pelo professor ou pelos outros alunos. O “controle e planejamento do ambiente físico da sala de aula, [...] deve apoiar o objetivo específico de cada aula” (LEMOV, 2011, p.85).

Figura 2: Organização da sala de aula com poucos alunos.

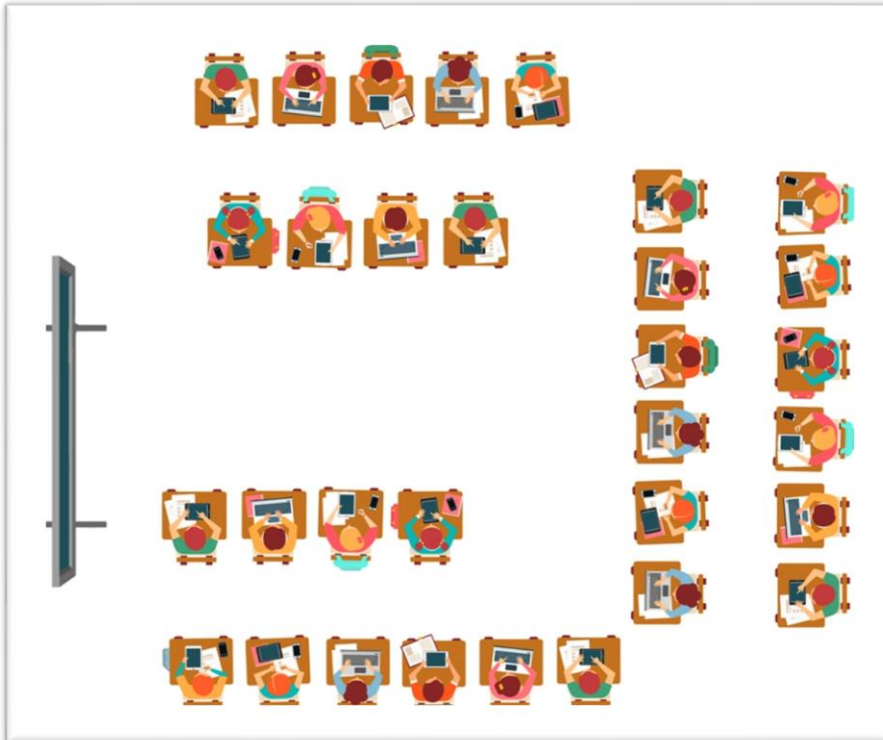


Fonte: Construído pelo autor.

Em salas de aula com poucos alunos, é possível propor, antes do início da aula expositiva dialogada, a organização das carteiras em círculo. No entanto, quando a turma é

muito numerosa, nem sempre essa organização é possível. Por isso, o professor pode criar uma disposição de carteiras que os alunos estejam frente a frente como mostrado na FIG. 3.

Figura 3: Organização da sala de aula com turma numerosa.



Fonte: Construído pelo autor.

Há casos em que o professor se depara com uma turma que tenha dificuldade em participar da aula, onde o silêncio possa imperar pergunta após pergunta. Um modo de estimular a participação é organizar, antes da aula expositiva dialogada, os alunos em pequenos grupos para formular questões.

Com antecedência, o professor pode indicar a leitura de um texto de apoio para preceder uma atividade que será desenvolvida a partir de um *briefing*. Pede-se para que cada aluno elabore duas ou três perguntas sobre o que foi lido. Masetto (2003, p. 119) chama essas questões de “inteligentes: isto é perguntas que revelam dúvidas ou não compreensão dos textos, aspectos importantes que se gostaria de ver estudados com mais profundidade”.

No dia da aula, o professor reserva os 15 minutos iniciais para que os alunos se reúnam em grupos de até cinco integrantes e escolham três perguntas. Terminado o tempo dessa dinâmica, o professor pede que os alunos organizem a disposição das carteiras para atender às necessidades da aula dispositiva dialogada. A partir daí, cada grupo faz uma

pergunta para toda turma. As perguntas parecidas ou que variam sobre o tema podem servir como fio condutor para a quebra do silêncio e fomento da reflexão.

6.1.2.4 Avaliação

A avaliação para esse tipo de técnica didática-pedagógica realiza-se nos momentos de síntese, por conta disso, não quer dizer que ele possa ocorrer propriamente no final da aula. A síntese aparece sempre que o aluno pode “fazer um recorte e compartilhar a parte mais significativa do processo [da aula], sempre em relação ao conhecimento, tema da aula em questão” (COIMBRA, 2017, p.11).

A síntese aparece constantemente durante a aula e pode ser observada na contribuição dos alunos, nos momentos em que questionam, se esforçam em responder perguntas ou expõem uma reflexão.

A síntese, embora seja qualitativamente superior à visão sincrética inicial, é sempre provisória, pois o pensamento está em constante *movimento* e, conseqüentemente, em constante alteração. Quanto mais situações de análises forem experienciadas, maiores chances o aluno terá de construir sínteses mais elaboradas (ANASTASIOU, 2015, p. 30).

O movimento da síntese pode ser percebido pela alteração das perspectivas e reflexões dos alunos externadas durante a aula. O professor pode se atentar a essa mudança para obter um *feedback* sobre como deve conduzir o diálogo aos objetivos do conteúdo proposto.

Ao final da aula, é importante que o professor reserve um tempo de 5 a 10 minutos para que os alunos possam escrever ou construir esquemas que sintetizem a reflexão. Pode ainda solicitar que um ou dois alunos expressem a sua resposta, a partir delas faz o fechamento da aula e verifica se o objetivo fora realizado.

Figura 4: Infográfico – procedimentos do *briefing* associado à aula expositiva dialogada.



6.1.3 O *briefing* associado à visita técnica

Aprender fora da sala de aula ou das dependências da Instituição de Ensino Superior, em um ambiente que possa levar o aluno a vivenciar os aspectos práticos de sua profissão é a proposta da visita técnica. “A visita técnica promove o encontro do acadêmico com o universo profissional, proporcionando aos alunos e participantes uma formação mais ampla” (CARBONELL, 2002, p.90).

Por isso, essa técnica didática-pedagógica deve ser utilizada se tiver uma relação direta com os conteúdos que estão sendo apresentados e discutidos a partir do plano de ensino para a disciplina. Trata-se de uma aula que é planejada “juntamente com os alunos, definindo-se o que observar e o que registrar” (MASETTO, 2003, p.130).

Esse planejamento dá ao grupo de alunos papéis que serão desempenhados durante a visita, além de garantir um propósito para atividade, possibilitando assim que o aluno dirija suas experiências com intuito de cumprir um objetivo.

[...] o aluno é agente na produção de conhecimento. A visita técnica é uma atividade realizada em grupo e envolve a relação entre as pessoas, a divisão de tarefas, a liderança, o debate de opiniões, o comprometimento com o trabalho coletivo e individual. A atividade permite o contato do aluno com experiências novas e diversificadas, permitindo a este a construção de uma visão mais ampla sobre a profissão e o questionamento desta no contexto social (ARAÚJO E QUARESMA, 2014, p.43).

Na próxima aula, após a visita técnica, a partir de relatórios feitos pelos alunos, as experiências são apresentadas e debatidas. Cabendo ao professor, ao fazer a mediação dessas perspectivas e relacionar a teoria e a prática. Isso pode ser feito associando a essa metodologia, a aula expositiva dialogada ou ao seminário.

6.1.3.1 O conceito

No imaginário dos alunos, a visita técnica pode ser encarada como um momento de passeio, utilizado para quebrar a monotonia das aulas em sala. Porém, essa técnica não funciona assim. “A visita técnica não deve ser tratada como um simples passeio, sem um ritual de formalidades didáticas e pedagógicas” (VELOSO, 2000, p.88).

Detectando a necessidade de realizar uma visita técnica, cabe ao professor estruturar as relações com o conteúdo que está planejado para a disciplina. Desse modo, “orientados pelo

professor, os alunos dirigem-se a um local específico com o intuito de desenvolver um conjunto determinado de aprendizagem” (SOUSA; LEAL, 2017, p.17).

Ao associar o *briefing* a essa técnica didática-pedagógica, o professor pode desenvolver os objetivos da visita atrelados aos aspectos de aplicação, rotinas de trabalho ou ambientes de produção e veiculação.

A aplicação do *briefing*, isto é, a entrevista que se realiza com o responsável por uma empresa ou organização para obter informações sobre o futuro anunciante, requer uma espécie de visita técnica. Por isso, é uma tarefa comum aos publicitários irem conhecer as instalações ou departamento de *marketing* das organizações.

As visitas técnicas podem ser feitas em ambientes de trabalho para se entender como se dá a dinâmica de coleta ou de organização de informações para a construção do *briefing*. No que tange a preparação, a visita pode se dar em uma empresa, no departamento de *marketing* para acompanhar as rotinas de trabalho desse setor. Em outro caso, pode ser realizada para se compreender o processo de produção de produtos ou prestação de serviços. Pode ser organizada também para conhecer as estruturas e rotinas de trabalho da agência de publicidade, onde todo o trabalho é pautado pelo *briefing*.

A escolha de uma visita técnica também pode ser fomentada para conhecer os ambientes de produção e veiculação. São visitas às produtoras de audiovisual, estúdios musicais ou empresas de produção gráfica para se compreender como o trabalho publicitário é desenvolvido e o modo como ele é influenciado. As visitas também podem acontecer em veículos de comunicação, tais como emissoras de rádio ou tevê, jornais, revistas, *sites*, com intuito de se conhecer as rotinas de produção de programas, relações comerciais e veiculações de peças publicitárias.

Essas possibilidades de visitas técnicas visam colocar “o aluno em contato direto com a práxis, já que ele pode acompanhar a ação tendo como base as reflexões e a teoria desenvolvida antes, durante e até um momento posterior à visita técnica” (SOUSA; LEAL, 2017, p.17).

6.1.3.2 Desenvolvimento

O professor é o principal responsável pela visita técnica. É ele quem organiza o roteiro e direciona o aprendizado da atividade, articulando ações que aperfeiçoem os resultados das experiências práticas.

Esse planejamento, porém, deve acontecer em conjunto com os alunos. “É interessante que se organize com o grupo de alunos um roteiro de observações e/ou entrevistas que deverão ser realizadas por eles, além de orientá-lo os dados em material adequado” (MASETTO, 2003, p. 130).

A orientação dada pelo professor é norteadora para que os alunos aproveitem a experiência com fins pedagógicos. Para que isso aconteça, “é necessário, portanto, a sistematização das várias etapas pelas quais passam a sua execução, tanto em nível da prática pedagógica como da investigação científica, através da ação do planejamento.” (VELOSO, 2000, p. 25).

A primeira etapa para associar o *briefing* à visita técnica é encontrar a necessidade de realizá-la, considerando a matéria e atividades que foram planejadas no plano de ensino e o como se relaciona com as aulas que antecedem e precedem a visitação.

Observando-se esses aspectos, traçam-se os objetivos da atividade que podem fazer alusão às experiências de aplicação do *briefing*, conhecer o funcionamento de uma empresa ou organização, relacionar teoria e prática atreladas ao ambiente profissional ou de produção ou veiculação. “Todos esses objetivos convergem para o aprofundamento do conhecimento e a compreensão das teorias estudadas” (SOUSA; LEAL, 2017, p.17).

Detalhados os objetivos, escolhe-se o local a ser visitado, verificando a viabilidade da visita, cuidando da burocracia por meio de autorizações tanto da IES quanto da empresa, agendamento de datas e horários, nome dos responsáveis que irão acompanhar a sala ou grupo de estudantes, sendo eles tanto da faculdade quanto da empresa.

Feito isso, o professor traça junto com os alunos o roteiro de visitação. Na aplicação do *briefing*, o docente e o grupo de alunos elaboram conjuntamente a estrutura das perguntas, contextualizando-as com a realidade e tipo da empresa, bem como orienta como deve ser conduzida a entrevista, como os alunos devem se portar, além de passar as diretrizes de como o relatório de *briefing* deve ser construído.

Nas visitas técnicas para conhecer a rotina de trabalhos da agência ou empresas de produção e veiculação, é importante que o professor oriente os alunos sobre os aspectos e processos que devem ser observados.

Importante destacar também o papel do aluno ao articular essa técnica, pois ele é o sujeito de construção e (re)construção do conhecimento de forma ativa e participativa, inserido no contato histórico, cultural, político e social. Por outro lado, trata-se de uma técnica que aprimora “a visão crítica do aluno em relação ao mundo do trabalho, o seu papel enquanto

profissional e o papel da empresa inserida no sistema capitalista de produção” (ARAÚJO; QUARESMA, 2014, p.43).

Durante a visita, executam-se as tarefas que foram planejadas anteriormente tais como coleta de informações, realização de entrevistas, registro fotográfico e por vídeo.

Com isso os alunos vão conhecer novos lugares, conhecer novas culturas, aceitar as diferenças do próprio grupo e do lugar visitado, ter responsabilidades, flexibilidade, lidar com possíveis situações inusitadas, divertirem-se, fatores os quais vão prepará-los para a vida adulta. (SANTANA E GOMES, 2016, p.3).

Após a visita, os alunos desenvolvem um *briefing* ou um relatório. Esses produtos didáticos-pedagógicos são trazidos para a sala de aula, onde podem ser trabalhados pelo professor como “estudo e debate entre os colegas [...]. Nesse debate, é importante que sejam trazidas as questões teóricas buscando a interação teoria e prática” (MASETTO, 2003, p.130).

6.1.3.3 Técnica de apoio

Com intuito de contribuir para a organização do roteiro que deve ser preparado antes da visita, o professor pode se apoiar na técnica de estudo dirigido. “Trata-se de uma atividade realizada pelos alunos, com roteiros de perguntas desenvolvidos previamente pelos professores” (MIRANDA, 2017, p.79).

Desse modo, antes de apresentar e discutir com os alunos quais os aspectos serão considerados na visita técnica, o professor pode se basear em três objetivos básicos, a saber: i) objetivos conceituais, que são os que buscam aquisição ou aprofundamento de informações; ii) objetivos procedimentais, que visam ilustrar processos por meio da prática, tais como a coleta de informações para o desenvolvimento do *briefing* ou a compreensão do processo de impressão e; iii) Objetivos atitudinais, que visam conhecer a rotina, postura e ética da profissão.

Desse modo, o professor deve estabelecer, com informações claras e diretas, as tarefas que serão desenvolvidas pelos alunos, articulando-as em três etapas: problematização; roteiro e organização.

Na problematização, elabora-se uma questão geral que deverá ser norteadora para atividade do aluno durante o processo de visita. Pode partir de uma ação prática como a coleta de um *briefing*, seja ele acadêmico, prático, criativo ou de mídia, chegando a uma atividade mais complexa como entender como se desenvolve a produção de uma campanha

publicitária numa agência de publicidade. É importante que a problematização possa ser apresentada em forma de pergunta. Assim, a coleta do *briefing* pode ser traduzida como: “Qual é o problema de comunicação publicitária apresentada pelo anunciante a ser visitado”?

O roteiro é o delineamento de um processo. É dado aos alunos o passo a passo que deve ser seguido para executar a tarefa.

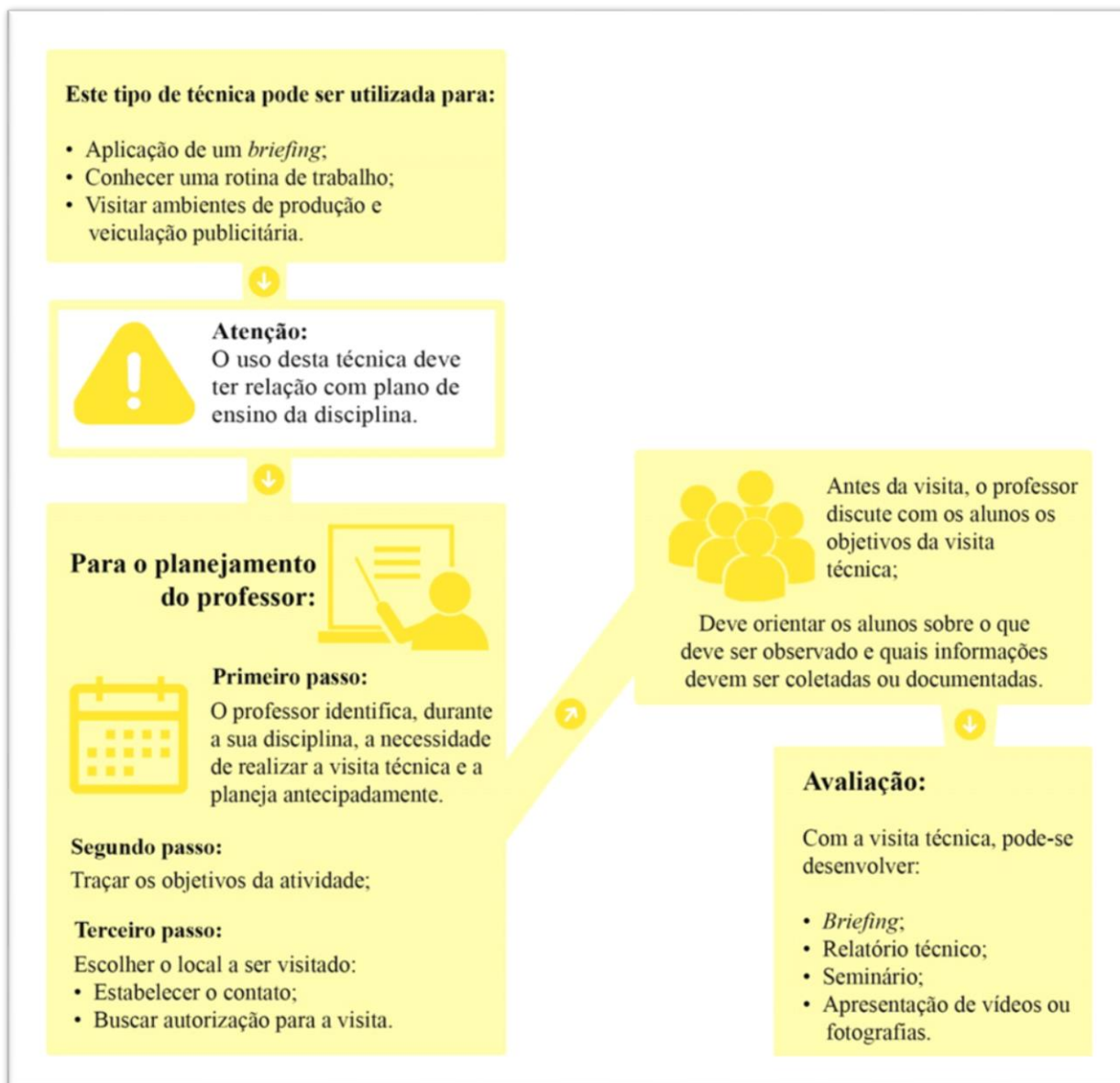
A organização trata de como as informações realizadas durante a visita serão tratadas para se tornar produtos pedagógicos. Pode ser construído um *briefing* ou relatórios que se transformarão em seminário ou temas de aulas expositivas dialogadas.

6.1.3.4 Avaliação

Há dois momentos que permeiam a avaliação da visita técnica. O primeiro acontece durante a visita, quando é acompanhada pelo professor da disciplina. Conforme a visita, o docente pode explicar ou fazer relações com a matéria ou responder a questionamentos levantados pelos alunos no local. O outro momento acontece após a visita, por meio da produção de uma atividade que deverá ser trazida para a aula.

A avaliação, após a atividade, pode ser realizada, conforme Araújo e Quaresma (2014), por meio de produtos pedagógicos, tais como a produção de relatório técnico, a socialização oral, seminários, exposição de fotografias, entre outras atividades, ressaltando que o importante é o aprofundamento do conhecimento da sala de aula por meio de estudo e da análise em locais de trabalho.

Figura 5: Infográfico – procedimentos do *briefing* associado à visita técnica.



Fonte: Construído pelo autor..

6.1.4 O *briefing* associado ao ensino com pesquisa

A técnica de ensino com pesquisa possibilita a orientação metodológica necessária à observação, análise e avaliação de estudos teóricos-práticos focados em propostas de intervenção na realidade. Ensinar com pesquisa é buscar soluções para problemas do cotidiano da profissão a partir de uma perspectiva acadêmica. “É um momento em que o acadêmico está reconhecendo o seu papel de estudante e construindo a sua visão sobre a realidade na qual deverá atuar” (CROCE, 2007, p.7).

Por conta disso, o papel do docente é fundamental, uma vez que se trata de um “procedimento que requer a orientação direta do professor, no processo de elaboração da pesquisa” (CARLINI, 2004, p.48). O professor está presente em todas as etapas dessa técnica didática-pedagógica, seja problematizando, norteadando a pesquisa, orientando a elaboração de relatórios ou atividades de apresentação ou na discussão dos resultados.

6.1.4.1 O conceito

Há duas etapas no processo de *briefing* que podem dialogar com a técnica de ensino com pesquisa. Trata-se da leitura profissional do *briefing*. O objetivo é a problematização da realidade da empresa junto à marca, consumidores, concorrência ou mercado e a proposta de soluções para os problemas que são encontrados a partir de um *briefing* já pronto.

Problematizar ou solucionar são aspectos que requerem informações para se compreender e transformar uma dada realidade. Nesse cenário, a pesquisa torna-se “um esforço metódico de busca de informações para produzir conhecimentos novos, ampliar a compreensão do mundo e auxiliar na solução de problemas concretos” (CHIZOTTI, 2001, p. 105).

Paralelamente, o ensino tem a função de auxiliar na pesquisa, municiando os alunos com conhecimentos acumulados, contribuindo para obtenção de informações prévias que possam auxiliar na problematização e desenvolvimento da pesquisa. Ao se articular o *briefing* associado ao ensino com pesquisa, o professor tem à disposição uma técnica que pode ser trabalhada em qualquer situação, indo da coleta de informações ao desenvolvimento de soluções, oferecendo a oportunidade de se trabalhar com o aprofundamento dos conceitos da área publicitária.

Essa técnica didática-pedagógica é aplicada apenas uma vez no semestre letivo, por causa do tempo necessário para a sua realização. “Tempo esse que será em pequena parte dos

momentos das aulas e em grande parte momentos fora da aula” (MASETTO, 2003, p. 104). Organizar o tempo para acompanhar o desenvolvimento do trabalho dentro ou fora do horário da aula é um indicativo do comprometimento que professor e alunos devem ter para a realização da pesquisa. “São eles sujeitos que atuam de forma ativa e autônoma em um processo contínuo e constante de indagar discursos, conceitos, princípios e realidades [...]” (NGANGA; MIRANDA, 2017, p. 37).

Evidentemente, a responsabilidade maior recai sobre o professor que deve “orientar como se faz uma pesquisa e acompanhar a sua realização” (MASETTO, 2003, p. 104). Por isso, não basta apenas identificar a necessidade de trabalhar com essa técnica durante o semestre letivo. É necessário que o professor tenha o desejo de inserir a pesquisa no âmbito de sua aula, o que depende, por um lado, de sua formação acadêmica, por meio do curso de mestrado ou doutorado; por outro lado, o professor deve estar disposto a enfrentar a resistência dos alunos que “já habituados com o ensino tradicional, demonstram resistências em relação às estratégias de ensino contemporâneo” (NGANGA; MIRANDA, 2017, p. 37).

Desse modo, esse tipo de técnica propicia o fomento do pensamento científico, da investigação e reflexão a partir do processo prático da publicidade; além de “selecionar as informações pertinentes, organizá-las e empregá-las na elaboração do estudo” (CARLINI, 2004, p. 49). Por essa via, o professor deixa uma prática docente centrada no ensino e passa a mediar o conhecimento junto aos seus alunos.

6.1.4.2 Desenvolvimento

Para usar o *briefing* associado ao ensino com pesquisa, o professor encontra no desenvolvimento da disciplina a necessidade e os motivos de ser articular essa técnica didática-pedagógica. Uma vez que encontradas as motivações, o professor enumera os objetivos para realização dessa atividade, seleciona se irá realizar junto à turma uma pesquisa superficial ou aprofundada. Se optar por uma pesquisa superficial é porque objetiva articular conceitos. Se a opção for para uma pesquisa aprofundada, os objetivos se baseiam na operação científica da atividade. Nesse último aspecto, a articulação do conhecimento científico deve ser feito gradualmente “já que, via de regra, os alunos estão tendo o primeiro contato com a pesquisa de forma sistematizada” (NGANGA; MIRANDA, 2017, p. 37).

No entanto, essa é só uma parte do processo, pois ainda é necessário motivar os alunos para que queiram participar da atividade, “discutindo com eles no que consiste a pesquisa, a riqueza de aprendizagem que encerra, sua validade, a importância e como relaciona com a

aprendizagem que se está desenvolvendo naquela disciplina e naquele semestre” (MASETTO, 2003, p. 104).

Ao motivar os alunos, é importante pontuar os critérios para escolha da situação ou assunto que será pesquisado. Deve-se explicar, por exemplo, em uma pesquisa para construção de um *briefing*, as razões de buscar o significado e entendimento sobre o que é concorrência, segmentação de mercado ou sazonalidade. Depois de realizar essa contextualização, parte-se para a distribuição e organização dos grupos de alunos. Pode-se delegar “a cada um deles um aspecto da investigação como um desdobramento do problema da pesquisa” (CARLINI, 2004, p. 49).

Ainda seguindo o exemplo de uma pesquisa com o intuito de construir um *briefing*, cada grupo poderia ficar responsável em investigar um aspecto estrutural dessa ferramenta. Um grupo se responsabilizaria em pesquisar o que é histórico de comunicação, a sua importância para o planejamento da campanha, enquanto outro grupo se preocuparia em tratar do termo produto e seus aspectos na pequena e média empresa varejista e assim por diante.

Feito isso, é necessário orientar os grupos sobre as etapas e procedimentos que deverão ser realizados para a pesquisa. Dependendo do planejamento do professor, da experiência com a matéria e capacidade de trabalho da turma, pode-se solicitar que os alunos elaborem um projeto de pesquisa, com intuito de guiar a investigação. Além disso, é importante estabelecer o cronograma de orientações, com datas específicas sobre a entrega do material escrito e apresentação que pode ser articulada com a técnica do seminário que será abordada mais adiante.

6.1.4.3 Técnica de apoio

Para apoiar o desenvolvimento dessa técnica, aproveitando os encontros que o professor terá com os alunos para orientar a pesquisa, elegeu-se a modalidade de leitura como uma técnica importante, pois o discente deve “ler para se dar conta dos sentidos acumulados da cultura humana, bem como para extrair ferramentas específicas para a produção de novos significados” (SEVERINO, 2001, p.77).

Desse modo, a modalidade de leitura a ser realizada pelo aluno é a universitária. Trata-se da “leitura de pesquisa, de documentação, que se realiza mais pontualmente, como se fosse um trabalho de garimpo [...] a leitura não se dará num fluxo contínuo [...] mas se limitará a partes destacadas das fontes escritas de pesquisa” (SEVERINO, 2001, p. 78).

O professor pode melhorar a técnica de pesquisa em documentos, capítulos de livros ou artigos científicos auxiliando os alunos por meio de três aspectos: o conhecimento prévio sobre o texto; a contextualização e a retomada. Esse tipo de orientação de leitura pode ser dado como um processo a ser seguido durante a etapa de pesquisa ou toda a vez que os alunos trouxeram até o professor os textos que encontraram durante a sua pesquisa.

O conhecimento prévio diz respeito às primeiras informações, ao assunto, à tipologia do texto e autor. Desse modo, o professor pode falar dos elementos que constituem as estruturas dos textos, o artigo científico onde pode contemplar: o assunto a ser discutido, problema da pesquisa, objetivos, métodos utilizados, apresentação dos resultados e discussão.

Outra orientação é nortear o aluno a buscar informações sobre o autor ou assunto sobre o texto, antes de começar a leitura com fim de pesquisa. Essa dinâmica tem um caráter preventivo, “porque previne mal-entendidos antes que apareçam, em vez de remediá-los depois” (LEMOV, 2011, p.303).

A contextualização consiste em dar aos alunos conceitos chaves ou aspectos externos ao texto que colaborem para a compreensão do assunto abordado durante a leitura. Com a realização da leitura, o aluno deve produzir pequenas sínteses, que vão permitir, ao término, um resumo geral do que fora lido. “Resumos podem ocorrer antes, durante e depois da leitura. [...] é especialmente eficaz como ponto de partida para a continuidade de qualquer leitura” (LEMOV, 2011, p. 307). Desse modo, com os resumos em mãos, os alunos podem sempre que necessário revisar rapidamente as leituras bem como realizar comparações e relações entre as fontes pesquisadas.

6.1.4.4 Avaliação

Por conta do tempo e planejamento despendido para realizar a atividade e o acompanhamento junto aos alunos é aconselhável avaliar a adequação do planejamento à realidade com que a pesquisa se desenvolve.

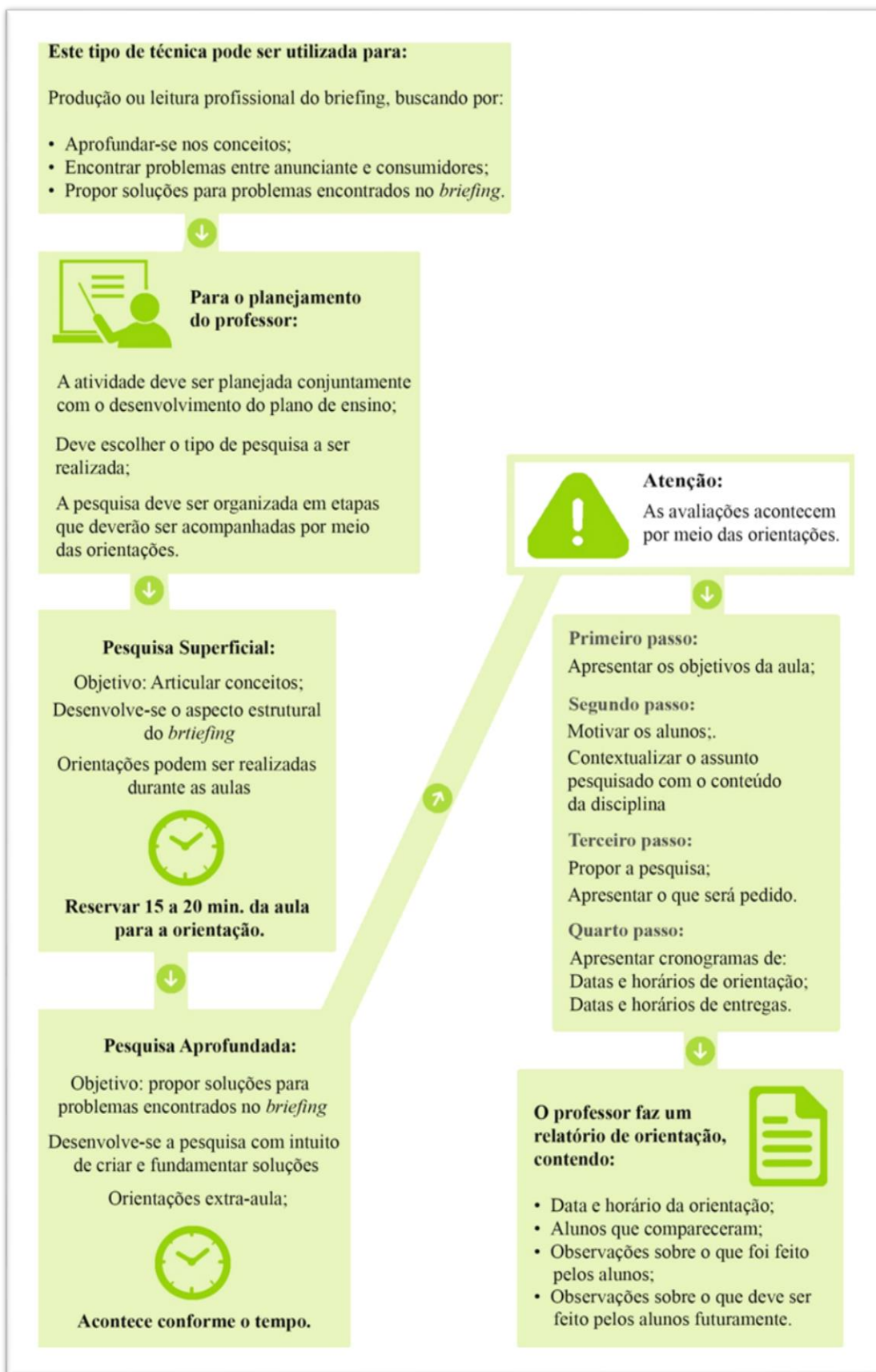
Mesmo quando fazemos o plano do curso juntamente com os alunos, sua implementação pode trazer dificuldades, por exemplo, com as técnicas escolhidas, com textos selecionados, com a organização das atividades, com o conteúdo que se propõe, com o processo de avaliação que se institui de fato, com o cronograma estabelecido (MASETTO, 2003, p. 153).

Esse tipo de avaliação permite que o professor possa mudar, enquanto transcorre a atividade, as técnicas de pesquisa que os alunos estão articulando, apontar novos caminhos

para o desenvolvimento do trabalho ou indicar outros textos que sejam mais didáticos. É importante que o professor anote essas percepções como se o fizesse em um diário, contendo o dia, a hora e o local em que atendeu ao grupo, o tema pesquisado, quais os assuntos que foram discutidos naquele encontro, o que fora percebido como problema no processo de pesquisa e quais foram as propostas de solução.

Outro aspecto que deve ser considerado é o material escrito ou o memorial descritivo que fora produzido por meio da pesquisa, observando-se se fora produzido obedecendo à estrutura que fora definida previamente pelo professor bem como se seguiu as normatizações técnicas, a linguagem culta, etc.

Figura 6: Infográfico – procedimentos do *briefing* associado ao Ensino com Pesquisa.



Fonte: Construído pelo autor..

6.1.5 O *briefing* associado ao seminário

O seminário é uma das técnicas mais comuns utilizadas em sala de aula (MALUSÁ; MELO; BERNARDINO JÚNIOR, 2017; CARLINI, 2004; MASETTO, 2003). O excesso de utilização, muitas vezes sem o preparo adequado para aplicação, relega a esse procedimento didático-pedagógico a ideia de que ela sirva para o professor dividir com o aluno a responsabilidade em transmitir o conteúdo das aulas.

Por causa disso, quando da aplicação, é comum ouvir dos alunos expressões como: “O cara faz isso quando não tá a fim de dar aula. Será que podemos, pelo menos, ser o último grupo a apresentar? Professor, todo mundo tem que falar”? (YAMAGA, 2009, p. 141). Essas são evidências de que essa técnica deve assumir a ideia inicial de estar a serviço da aprendizagem, em que docentes e discentes estejam em uma relação de interação, em um trabalho em equipe, evitando a fragmentação do conhecimento e o processo isolado de aprendizado. Ao trabalhar com essa técnica, o professor deve garantir que todos os alunos envolvidos efetivamente trabalhem na construção do processo.

6.1.5.1 O conceito

A apresentação dos resultados articulados a partir do *briefing*, talvez seja o aspecto mais comum que se associa à técnica de seminário, pois pode ser utilizado para “apresentação de um relato de caso ou resumo de um artigo, livro ou capítulo para um grupo de alunos e professor” (MALUSÁ, MELO, BERNARDINO JÚNIOR, 2017 p.71).

Ao relacionar esses aspectos, observa-se que o seminário assume o objetivo de comunicar aos outros alunos os resultados obtidos, porém de modo ativo, com intuito de promover a discussão sobre o que fora apresentado. “[...] Não se trata de uma atividade em que cada um vai apresentar um resumo de sua pesquisa, mas de retirar das pesquisas elementos necessários para a discussão de um novo tema” (MASETTO, 2003, p. 121).

Por isso, a apresentação e a discussão são características importantes dessa técnica, propiciando que os resultados obtidos pela análise do *briefing* sejam refletidos criticamente, onde os outros estudantes possam compreender a lógica entre problematização e solução, analisar e entender o processo de construção da solução e ponderar sobre a sua viabilidade.

Outro ponto importante é o trabalho em equipe que pode ser desenvolvido, uma vez que o grupo pode “trabalhar cooperativamente, buscando e socializando informações, discutindo e confrontando hipóteses e opiniões” (CARLINI, 2004, p. 70).

6.1.5.2 Desenvolvimento

O momento no planejamento da disciplina em que se exige o uso do seminário está relacionado à socialização de conhecimentos. Esse pressuposto o inviabiliza ser realizado no início do período letivo, porém, isso não ocorre com o seu planejamento. Por isso, a organização dos grupos de trabalhos e a distribuição das tarefas que devem ser organizadas para o seminário podem acontecer no início do semestre letivo. “[...] um aluno ou grupo de alunos recebe a incumbência de apresentar para sala em data previamente determinada um tema a ser pesquisado” (CARLINI, 2004, p.69).

Esse pressuposto estabelece um primeiro perfil dessa atividade, a de que ser realizada ao longo do tempo letivo, desenvolvendo-se entre as aulas e atividade extraclasse. Associada ao *briefing*, a técnica de seminário pode tratar da redação de um *briefing*, no qual o relatório será o produto pedagógico apresentado em aula; pode ter o objetivo de que os alunos desenvolvam um planejamento ou peças criativas, onde se apresentará as soluções e os seus processos de desenvolvimento.

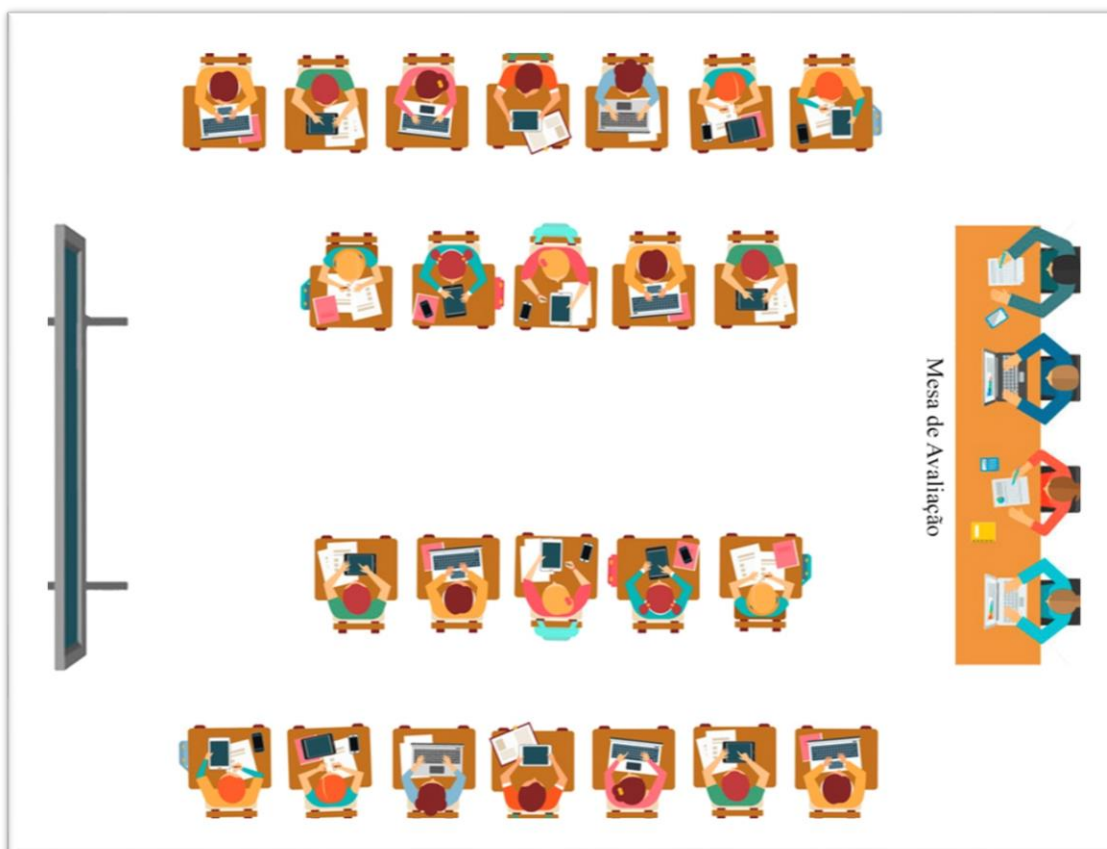
Desse modo, com antecedência, o professor deve apresentar os objetivos de se trabalhar com essa técnica em relação aos conteúdos da disciplina, além da organização de grupos, distribuição de tarefas, o cronograma de apresentação e os recursos tecnológicos que estarão disponíveis (*Datashow* ou equipamento de som, por exemplo), estabelecendo objetivamente o tempo e os critérios para apresentação e/ou debate.

Durante o período de construção do trabalho, o professor pode usar a técnica de *briefing* atrelada ao ensino com pesquisa para a construção dos produtos pedagógicos que serão apresentados. Para o dia da apresentação, deve-se pensar na organização da sala, nos questionamentos que deverão ser utilizados para promover e direcionar o debate para a matéria, além de enumerar as características que serão analisadas.

A organização da sala dependerá da dinâmica de apresentação adotada previamente pelo professor. Se o intuito for apenas a apresentação, é possível organizar a sala de forma elíptica, dispondo as carteiras em torno do ponto de apresentação dos grupos.

Outra disposição que pode ser adotada pelo professor é a mesa de avaliação. A ideia é de que os componentes da mesa se comportem como anunciantes que avaliam a viabilidade de uma campanha ou anúncio publicitário apresentado. O professor enfileira lado a lado as carteiras, totalizando a mesma quantidade do número de grupos, já que a ideia é a de um elemento do grupo faça parte da mesa de avaliação. As outras carteiras são disponibilizadas nas laterais.

Figura 7: Organização da sala de aula com a Mesa de Avaliação.



Fonte: Construído pelo autor.

A FIG. 7 prepara a sala para que cada elemento de um grupo, escolhido aleatoriamente pelo professor, venha compor a mesa avaliadora que deverá analisar o produto didático a partir de critérios previamente definidos e expor sua perspectiva sobre o que fora apresentado, fazendo críticas ao trabalho, sugerindo melhorias e ressaltando os pontos positivos. A cada nova apresentação, a critério do professor, ele pode trocar a mesa por outros alunos, um de cada grupo, para que todos tenham a oportunidade de participar.

É importante que o professor seja o mediador desse processo, intervindo para que as análises e participações, tanto da plateia quanto dos apresentadores, estejam condizentes com o conteúdo, fomentando, quando necessário, o debate por meio de questionamentos. Os outros alunos que estiverem na plateia poderão fazer perguntas ou se manifestar, desde que peçam a palavra.

Esse procedimento pode tornar a prática do *briefing* atrelada ao seminário bastante eficiente, pois constrói a “autonomia dos alunos, no que se refere ao desenvolvimento de habilidades de pesquisa, registro, comunicação e argumentação geral” (CARLINI, 2004,

p.73). Acrescenta-se ainda a esse rol a possibilidade de se trabalhar a capacidade crítica e reflexiva do aluno, colocando-o no papel de alguém que usaria ou não o produto pedagógico apresentado.

6.1.5.3 Técnica de apoio

Como apoio para a técnica de seminário associada ao *briefing*, a técnica de organização da função dos membros do grupo é importante. Ao trabalhar em grupo, “os alunos não aprenderão apenas com o professor, mas também através da troca de conhecimentos, sentimentos e emoções dos outros alunos” (VEIGA, 2000, p.105). Para facilitar esse processo, o professor pode delimitar funções aos membros que contribuam para o processo de ensino e aprendizagem, podendo desempenhar a função de coordenador, relator e cronometrista.

Durante a apresentação, o coordenador do grupo tem o papel de controlar a fala dos integrantes, não deixando que a conversa seja monopolizada ou não permita que a exposição se torne redundante. O relator tem a função de organizar a exposição, principalmente no que concerne às sínteses que são feitas a cada etapa de apresentação do grupo, o seu papel é facilitar “a elaboração de um relatório final” (MASETTO, 2003, p. 112). Esse relatório pode ser solicitado pelo professor ou pode ser usado pelos alunos do grupo para compreender o seu desempenho na apresentação.

Por último, há o cronometrista, que desempenha o papel de mensurar o tempo da apresentação se atentando ao momento de duração de cada etapa do processo, tendo acuidade para que a exposição do grupo aconteça de modo completo ao final da apresentação. Por mais que desempenhem esses papéis, esses alunos participam de todo processo de exposição.

Outro aspecto é a técnica de dramatização, que pode ser utilizada quando o professor opta em realizar a mesa de avaliação. Para que a técnica de dramatização seja efetiva, é importante que os alunos saibam exatamente o tipo de papel que devem desempenhar quando assumem o lugar de analista na mesa de avaliação.

Para Medeiros e Queiroz (2017), existem três passos para organizar a dramatização, a saber: aquecimento; dramatização e comentários.

No aquecimento, o professor explica aos alunos qual o papel que devem desempenhar quando estiverem fazendo parte da mesa de avaliação, orientando-os sobre os aspectos que devem ser analisados nos trabalhos, quais posturas devem tomar, quais aspectos na

perspectiva do anunciante devem interpretar, pode ser pedido para se atentarem à preocupação de custos.

A dramatização corresponde à atuação, “quando são representados em cena os papéis estabelecidos na etapa de aquecimento” (MEDEIROS; QUEIROZ, 2017, p. 149).

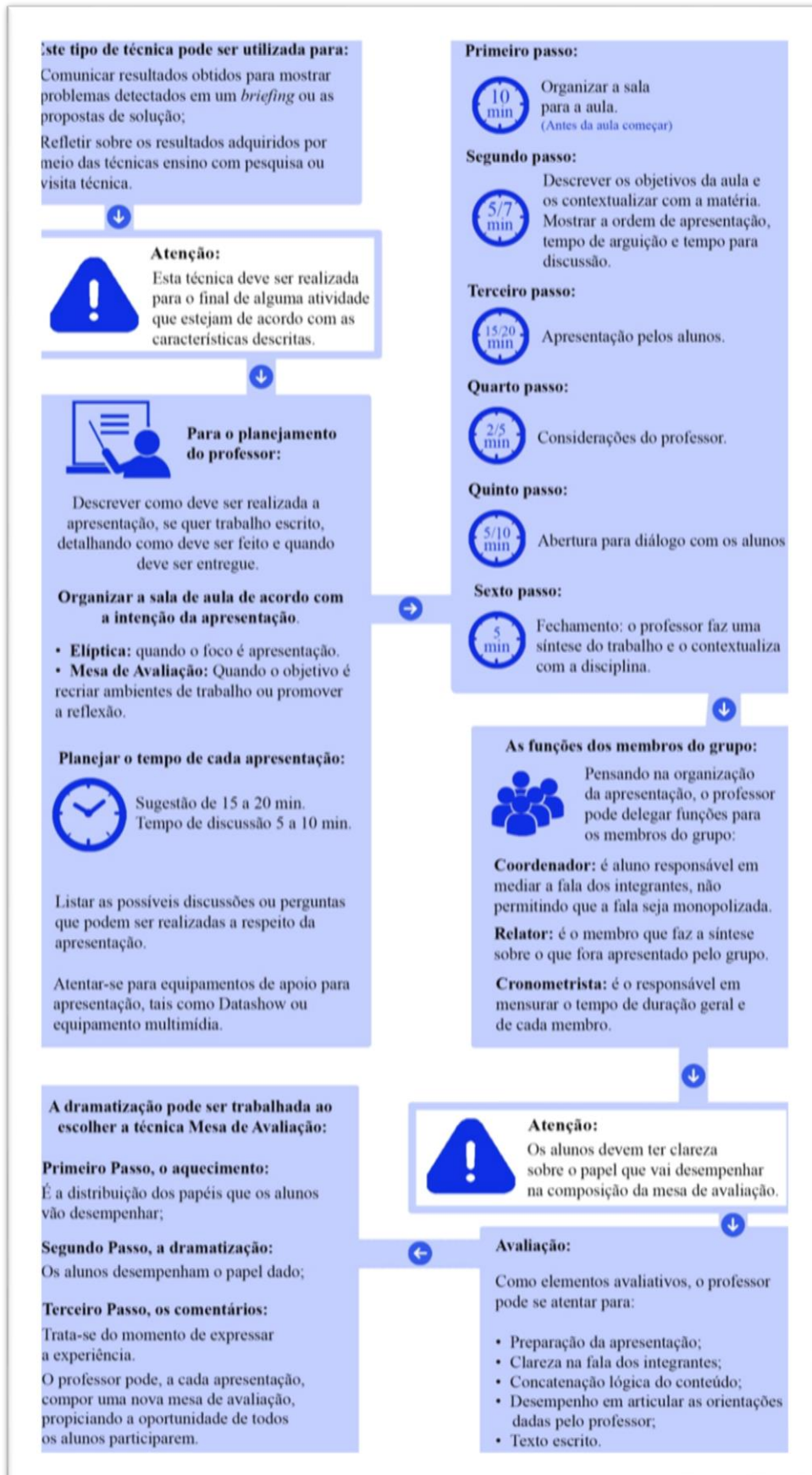
Por fim, após a dramatização se faz os comentários sobre a experiência vivenciada por cada aluno. Como essa técnica é acessória, o professor ao fim de cada apresentação, após o debate, pode solicitar aos alunos que participaram da mesa de avaliação para que falem de suas experiências, de como foi assumir uma posição diferente da do publicitário.

6.1.5.4 Avaliação

A apresentação é o momento em que a técnica do seminário se realiza. Em sua duração, imbuídos ao conteúdo, estão os aspectos que mostram a feitura do trabalho, tais como a preparação da apresentação, a clareza das falas dos integrantes, a concatenação lógica do conteúdo, o trabalho em grupo, o desempenho em seguir todas as especificações detalhadas pelo professor.

Esses são apenas um conjunto de características que podem ser avaliadas pelo professor, afinal há outro momento que também deve ser avaliado, trata-se do teor das discussões levantadas pelo tema e a atuação dos alunos nesse processo. Desse modo, “no sentido de construção de saberes e conhecimentos, é essencial a avaliação de todo o processo e do que foi alcançado por seus participantes” ((MALUSÁ; MELO; BERNARDINO JÚNIOR, 2017 p.75).

Figura 8: Infográfico – procedimentos do *briefing* associado ao Seminário.



Fonte: Construído pelo autor.

7. CONCLUSÃO

As motivações para a realização desta pesquisa vieram dos dilemas vivenciados no cotidiano das aulas como professor-publicitário. Era comum pensar se havia ou não ensinado aos alunos, se tinha sido justo ao corrigir uma prova ou analisar uma apresentação em grupo. Durante o curso de bacharelado em Publicidade e Propaganda, as oportunidades de se estudar temas pedagógicos são ínfimos, então, buscar respostas para essas indagações nos levaria ao interesse pela Docência Universitária e, principalmente, ao desejo de se compreender como os professores-publicitários desenvolvem a sua prática pedagógica.

Assim, os objetivos gerais deste trabalho foram os de estudar e analisar o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda, atribuem às categorias: saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação; visando compreender e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica. Partiu-se, portanto, de dois problemas:

- 1) Qual o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda, atribuem às categorias de estudo: saberes docentes, ensino e aprendizagem e avaliação?

Ao responderem à pergunta referente aos *saberes docentes*, os professores-publicitários entrevistados mostraram que dão importância para a busca do equilíbrio entre o que se pratica no cotidiano da profissão e os conhecimentos pedagógicos, mesmo sem possuírem uma formação específica para a docência. Por isso, articulam seus conhecimentos pedagógicos a partir dos exemplos de seus antigos professores e a reflexão sobre a prática em sala de aula, além de considerarem as experiências, vivências e crenças dos alunos para articularem suas práticas pedagógicas.

Ao analisarmos as respostas sobre a categoria *ensino e aprendizagem*, percebemos que os professores atribuíram importância para o uso do *briefing* como uma ferramenta publicitária que é usada comumente na aula. Repete-se aqui, conforme na categoria *saberes docentes*, o esforço do professor-publicitário em equilibrar em sua prática docente os conhecimentos advindos do mercado de trabalho. Os entrevistados assinalaram a importância que dão ao trabalho em conjunto com seus pares, atuando interdisciplinarmente, além de que, durante a organização da matéria, considerarem o conhecimento prévio dos alunos para reavaliarem e modificarem os conteúdos que são articulados na disciplina. No entanto, durante o processo ensino e aprendizagem, os sujeitos entrevistados mostraram ter uma perspectiva predominante de ensino.

A última categoria, a *avaliação*, mostrou que os professores valorizam a matriz curricular do curso em que estão inseridos como base para elaboração de seu processo avaliativo. Entretanto, dificilmente levam ao conhecimento de seus pares os mecanismos que utilizam para realizar a avaliação. Além disso, os professores mostraram valorar positivamente o uso de avaliações de caráter somativo, cuja aplicação atribui notas ou conceitos às atividades desenvolvidas pelos alunos, ao mesmo tempo em que consideram avaliações formativas, sendo que a criatividade e reflexão são características utilizadas como parâmetros para mensurar a sua prática pedagógica.

2º) Quais as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica?

Os professores-publicitários entrevistados idealizam a melhoria de sua prática pedagógica por meio do acompanhamento das técnicas e processos usados nos postos de trabalho. Além disso, buscam ter um ambiente em sala de aula que possa ser capaz de reproduzir essas técnicas, tais como laboratórios e equipamentos que simulam ou reproduzem as práticas da profissão.

Outro aspecto é que as práticas e conhecimentos advindos dos postos de trabalho influenciam a prática pedagógica dos professores. Embora possam estar presentes em sala de aula, há uma preocupação deles em obter conhecimentos pedagógicos para atuarem profissionalmente como docentes.

O uso das abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem (cognitivismo, humanismo e sociocultural) ilustra a prática docente dos professores. Eles levam em conta os alunos para articularem e avaliarem todo o processo. São indícios de que o professor-publicitário busca conhecer as inovações que ocorrem na área, além de obter conhecimentos para saber ensinar.

Em relação aos processos avaliativos, as ideias dos professores não se focam apenas em único modelo, como o somativo, pois entrelaçam aspectos ligados à criatividade, reflexão e articulação do conteúdo da disciplina.

Ao finalizar essas conclusões, em frente dos dois problemas que embasaram esta pesquisa, tem-se como proposta pedagógica a utilização do *briefing* associado às técnicas mais utilizadas em sala de aula, a saber: aula expositiva, aula expositiva dialogada, visita técnica, ensino com pesquisa e seminário.

A ideia das propostas é de que sejam norteadoras para as atividades em que o *briefing* é usado em aula. Ao consultar as propostas, os professores poderão compará-las às suas

práticas, reorganizá-las, adaptá-las de acordo com a sua realidade. Por causa disso, elas são apresentadas em essência, considerando o aluno como sujeito da aprendizagem.

A hipótese inicial deste trabalho era de que os professores formados em Publicidade e Propaganda e atuantes nos cursos de Comunicação Social com Habilitação em PP de universidades públicas estaduais e federais efetivavam sua prática em sala de aula por meio de sua experiência no mercado de trabalho sem, no entanto, se preocuparem com uma formação pedagógica.

Contrariando essa premissa, a pesquisa mostrou que os professores-publicitários se preocupam com a aprendizagem de seus alunos e o modo como eles se desenvolvem em suas disciplinas, entretanto, essa ideação está combinada às abordagens predominantes no que se refere aos conteúdos e conhecimentos técnicos da profissão, principalmente aqueles que são utilizados nos postos de trabalho.

Diante disso, chegou-se à tese de que os professores-publicitários buscam equilibrar, em suas práticas docentes, os conhecimentos técnicos e científicos da profissão com os conhecimentos pedagógicos, estes últimos adquiridos por meio da experiência em sala de aula e de suas vivências como alunos e profissionais e, principalmente, da reflexão sobre a prática e sala de aula.

Espera-se que este trabalho possa colaborar com a prática docente dos professores-publicitários, servindo para que possam ter outros aspectos para refletirem sobre suas práticas, além de fornecer outras perspectivas no modo como preparam e usam as técnicas didáticas-pedagógicas no cotidiano de seu trabalho.

REFERÊNCIAS

ABREU, A. A.; PAULA, C. J. **Dicionário Histórico-Biográfico da Propaganda no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007. ISBN: 978-85-225-0593-7.

ABREU, C. A.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em Aula: prática e princípios teóricos**. 4 Ed. São Paulo:MG Ed. Associados, 1985. ISBN: 85-0463.

AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (Org.). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

ANASTASIOU, L. G. C. Propostas curriculares em questão: saberes docentes e trajetórias de formação. CUNHA, M. I. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 1ª reimpressão. Campinas: Papirus, 2012. p. 43-62. ISBN: 978-85-308-0830-3.

ANASTASIOU, L. G. C. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In. ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (Organizadores) **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 10 ed. Joinville, SC: UNIVILLE, 2015. p.15-44 ISBN: 978-85-87977-69-4.

APOSTOLICO, M. R.; EGRY, E. Y. Uso da Internet na coleta de dados primários na pesquisa em enfermagem. **Revista Brasileira de Enfermagem**. Brasília, nov./dez., 2013. p. 949-955. ISSN: 1984-0446.

AQUINO, V. 40 anos depois. In AQUINO, V. (Org.) **A USP e a invenção da propaganda, 40 anos depois**. São Paulo:Fundac, 2010. p. 13-54. ISBN:978-85-87963-39-0.

ARAÚJO, G. D.; QUARESMA, A. G. Visitas guiadas e visitas técnicas: tecnologia de aprendizagem no contexto educacional. **Revista Competência**. Porto Alegre, RS, v.7, n.2, p. 29-51, jul./dez. 2014. ISSN: 1984-2880.

ARAÚJO, J. C. S. Pedagogia universitária: Gênese filosófico-educacional e realizações brasileiras no século XX. **Revista Linhas Críticas**, Brasília, V. 14, nº 26, jan./jun. 2008. p. 25-42. ISSN: 1981-0431

ARLACÃO, I. O outro lado da competência comunicativa: A do professor. In. FAZENDA, I. C. A (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-30. ISBN:85-308-0502-X.

AUSUBEL, D.P.; Novak, J.D.; Hanesian, J. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro, Interamericana, 1980. ISBN: 9788520100844.

BARCELLOS, F. Ensino da propaganda e relações públicas: Escola-padrão para especialistas em publicidade. In: D'ALMEIDA, A. et al. (Organizadores). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo:São Paulo Press, 1958. p. 517-522.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 6 ed. São Paulo: Edições 70, 2011. ISBN: 9788562938047.

BEHRENS, M. A. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Organizadores). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papyrus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

BEISIEGEL, C. R. **Paulo Freire**. Recife:Editora Massangana, 2010. ISBN: 978-85-7019-511-1.

BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, jan./jun. 2011. p. 25-40 ISSN: 1679-0383.

BERNARDINO JÚNIOR, R. Docência Universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. 2011. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2011.

BERTOMEU, J. V. C. **Filmes publicitários**: o processo de criação e as buscas do mercado global. 2008. 597 f. Tese (Doutorado em Comunicação e Semiótica) – Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica – PUC, São Paulo. 2008.

BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba:IESDE Brasil S. A., 2008. ISBN: 85-7638-365-9.

BOLZAN, D. P. V.; ISAIA, S. M. A. Pedagogia universitária e aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**. Vol. 10, n. 29, jan./abr. Curitiba, 2010. p. 13-26. ISSN:1518-3483.

BONAMINO, A. C.; BESSA, N.; FRANCO, C. (Organizadores) **Avaliação da Educação básica**: pesquisa e gestão. São Paulo: Loyola, 2004. ISBN: 85-15-02879-4.

BORGES, A. Publicidade e Propaganda: Juntando teoria e prática. In. **Mediação**, número 2, Belo Horizonte, 2002. p. 90-98. ISSN: 1676-2827.

BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**. Ano 03, n° 04, Jul./Ago. 2014. p. 119-143. ISSN 2237-7719.

BRITO, A. E; CABRAL, C. L. O., LIMA, M. G. S. B. Docência no ensino superior: apontamentos sobre a pedagogia universitária. . In DIAS, Ana Maria Iorio et all (Organizadores). **Docência Universitária: Saberes e Práticas em construção**. Belém: IFPA/Unama, 2011. P.147-155. ISBN: 978-85-7691-120-3.

BRZEZINSKI, I. Profissão Professor: identidade e profissionalização docente. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília, DF: Plano Editora, 2002. ISBN: 85-85946-35-0.

BUCKLEY, K. W. **Mechanical man: John Broadus Watson and the beginnings of behaviorismo**. New York: The Guilford Press, 1989. ISBN: 0-89862-744-3.

BURLÁ, E. Cursos de treinamento: uma sugestão para a formação de novos quadros, como um meio de atender às crescentes demandas de pessoal das agências. In. D'ALMEIDA, A. et al. (Organizadores). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo: São Paulo Press, 1958. p. 527-531.

CAFÉ, Comunicação. **Eclética...primeira empresa de publicidade**. 2018. Disponível em: <<http://comunicacaocafe.blogspot.com.br/2008/10/em-1914-foi-fundada-primeira-agencia-de.html>>. Acesso em: 02 abr. 2018.

CALIXTO, A. C. **Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica**. 2012. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2012.

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Porto Alegre: Artmed, 2002. ISBN: 85-7307-895-2.

CARDINET, J. A avaliação formativa, um problema actual. In. ALLAL, L; CARDINET; J; PERRENOUD, P. **A avaliação formativa num ensino diferenciado**. Coimbra: Livraria Almedina, 1986. p. 11-27. ISBN: 9724000249.

CARLINI, A. L. Procedimentos de Ensino: Escolher e decidir. In. SCARPATO, M. (Org.). **Os procedimentos de ensino fazem a aula acontecer**. São Paulo: Editora Avercamp, 2004. p. 25-84. ISBN: 85-89311-18-x.

CARNEIRO DOS SANTOS, G. F. Na prática, a teoria é outra? A publicidade & propaganda goianas no bando de escola. **Revista Comunicação e Sociedade**. V. 29, n. 48, 2007. p. 115-135. ISSN: 0101-2657.

CARVAJAL, V. M. El desarrollo de las agencias de publicidade y su relación con el caso costarricense (1900-1950). **Rev. Reflexiones**. Vol. 92, n. 2. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Costa Rica. 2013. p. 43-63. ISSN: 1659-2859.

CARVALHO, C. M.; ALVES, D. A.; MACHADO, A. R. As novas gerações e o trabalho publicitário. In. FREITAS, E. C.; SARAIVA, J. A.; HAUBRICH, G. F. (Organizadores). **Diálogos interdisciplinares: Cultura, comunicação e diversidade no contexto contemporâneo**. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2016. p. 201-214. ISBN: 978-85-7717-203-0.

CARVALHO, R. I. B. **A prática pedagógica do bacharel professor da área de comunicação social**. 2012, 238 f. Tese (doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de pós-graduação em Educação. Brasília, 2012.

CARREIRA, Guia da. **Conheça a história da Publicidade e Propaganda**. 2018. Disponível em: <<https://www.guiadacarreira.com.br/carreira/historia-publicidade-e-propaganda/>>. Acesso em: 03 abr. 2018.

CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 1ª Reimp. Campinas: Papyrus, 2012. p. 63-74. ISBN: 978-85-308-0830-3.

CASTELO BRANCO, R. **Tomei um ita do norte** (memórias). São Paulo: LR Editores, 1981.
CASTRO, W. C. Metáfora do Anel de Möebius: Forças nas redes de aprendizagem *on-line*.
FAZENDA, I. C. A. (Org.) **A virtude da força nas práticas interdisciplinares**.
Campinas: Papyrus, 1999. p. 49 -58. ISBN: 85-308-0567-4.

CGEE, Centro de Gestão e Estudos Estratégicos. **Estudos da demografia da base técnico-científica brasileira**. Brasília: CGEE, 2016. ISBN: 978-85-5569-114-0.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**. Elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artes Medicas Sul, 2000. ISBN: 85-7307-631-3.

CHEURI, C. R.F. E, no princípio, era a verba... In. BRANCO, R. C.; MARTENSEN, R. L.; REIS, F. (Organizadores). **História da Propaganda no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. p. 264-277. ISBN: 85-7182-009-0.

CHIZZOTTI, A. Metodologia do ensino superior: O ensino com pesquisa. In. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Organizadores) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 103-112. ISBN: 85-308-0637-9.

COIMBRA, C. L. A aula expositiva dialogada em uma perspectiva freiriana. In. LEAL, E. A; MIRANDA, G. J; CASA NOVA, S. P. C. (Organizadores) **Revolucionando a Sala de Aula**. Como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. p. 1-14. ISBN: 978-85-97-01190-6.

CORREA, R. S. Desafios criativos: um retrato da práxis pedagógica no ensino de Criação Publicitária. In. TRINDADE; E.; PEREZ, C. (Organizadores) **O Sistema publicitário e a semiose ilimitada: V Pró-Pesq PP**. São Paulo: INMOD/ABP2/PPGCOM-ECA-USP, 2014. p. 262-277. ISBN: 978-85-5514-001-3.

COSI, J. **Hall da Fama da Propaganda Brasileira**: Depoimento [1976]. São Paulo: Revista Propaganda, Editora Abril. Entrevista concedida a Fernando Reis e Márcia Guedes.S/ISBN.

CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 5ª ed. Campinas:Papirus, 1995. ISBN: 85.308.0081-8.

CUNHA, M. I da. Verbete pedagogia universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003. ISBN: 8586260517.

D'ALMEIDA, A. et al. (Org.). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo:São Paulo Press, 1958, p. 5-18.

DELORS, J. Os quatro pilares para a educação. In UNESCO. **Educação um tesouro a descobrir**. Relatório para UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI. São Paulo:Cortez, 2003. p. 89-102. ISBN: 85-249-0673-1.

DIAS, E. P; CORRÊA, R. Curso de Comunicação Social no Brasil: do empírico ao formal. In. LAMEGO, F. M.; RAMOS, L. F (Organizadores). **Publicidade: textos do Brasil 20***. Brasília: Ministério das Relações Exteriores, 2014. p. 158- 217. ISSN: 2179-7730.

DURAND, J. C. G. Educação e ideologia do talento no mundo da publicidade. **Cadernos de Pesquisa**. v. 36, n. 128. Mai./ago., 2006. p. 433-450. ISSN: 1980-5314.

DURAND, J. C. G. **Formação do campo publicitário brasileiro 1930-1970**. Relatório de pesquisa 10/2008. FGV-EAESP, 2008.

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: Histórias, teoria e pesquisa. Campinas:Papirus, 1994. ISBN: 85-308-0307-8.

FAZENDA, I. A aquisição de uma formação de professores. In. FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 18ª Ed. Campinas:Papirus, 2008. p. 11 – 20. ISBN: 85-308-0502-X.

FAZENDA, I. C. A. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro**. Efetividade ou ideologia. 6ª Ed. São Paulo:Edições Loyola, 2011. ISBN: 978-85-15-00506-2.

FELIX, G. T.; BERTOLIN; J. G.; POLIDORI, M. M. Avaliação da educação superior: um comparativo dos instrumentos de regulação entre o Brasil e Portugal. Revista da Avaliação da Educação Superior. Vol. 22, n.1, março, Sorocaba, 2017. p. 35-45. ISSN: 1414-4077.

FELTRAN, R. C. A; PAGOTTI, A. W. Avaliação de Juízo Moral de Universitários como contribuição a docência no ensino superior. In. FELTRAN, R. C. S. (Org.) **Avaliação na Educação Superior**. Campinas: Papirus, 2002. p. 165-190. ISBN: 85-308-0665-4.

FERNANDES, M. C. Verbete prática pedagógica. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2006. ISBN: 8586260517.

FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: Tarefa de quem? In MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012. p.103-122. ISBN: 978-85-308-0509-8.

FERRARI, F. **Planejamento e Atendimento: a arte do Guerreiro**. São Paulo: Edições Loyola, 1998. ISBN: 85-1500122-5.

FERRARI, Márcio. Jean Piaget, o biólogo que colocou a aprendizagem no microscópio. **Nova Escola**. São Paulo, online. 1 out. 2008a. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/1709/jean-piaget-o-biologo-que-colocou-a-aprendizagem-no-microscopio>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FERRARI, Márcio. Lev Vygotsky, o teórico do ensino como processo social. **Nova Escola**, São Paulo, online, 1 out. 2008b. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>>. Acesso em: 10 abr. 2018.

FERREIRA, E. A; GESSER, V. Do currículo mínimo aos novos referenciais curriculares de 2009: a trajetória curricular dos cursos de Comunicação Social no Brasil. **Revista Internacional de Ciências Sociais**. V. 3, nº 2. 2014. p. 69-80. ISSN: 2530-4909.

FERREIRA, C. A. L. Pesquisa Quantitativa e Qualitativa: perspectivas para o campo da educação. **Revista Mosaico**, v. 8, n. 2, jul./dez., 2015. P. 173-182. ISSN: 1983-7801.

FERREIRA, J. C. B. **Docência Universitária: Elementos norteadores da prática pedagógica no curso de jornalismo**. 2013. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FAGED, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2013.

FIGUEIRA NETO, A. O.; SOUZA, S. A formação em propaganda. In AQUINO, V. (Org.) **A USP e a invenção da propaganda, 40 anos depois**. São Paulo:Fundac, 2010. p. 73-92. ISBN:978-85-87963-39-0.

FIGUEIRA NETO, A. O. Novas Diretrizes Curriculares para o Curso de Publicidade e Propaganda – Reflexões e Inflexões. **Anais do XXXVIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Rio de Janeiro, RJ, 2015. ISSN: 2175-4683.

FIGUEIRA, A. M. R.; GHEDIN, E. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel e o ensino de ciências. In: GHEDIN, E. (Org.). **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012. p. 233-254. S/ISBN.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2 ed. Porto Alegre:Bookman, 2004. ISBN: 978-85-363-0414-4.

FONTANIVE, N. O uso pedagógico dos testes. In: SOUZA, A. M. (Org.). **Dimensões da avaliação educacional**. Vozes: Petrópolis, 2000. ISBN: 8532631975.

FORBELONI, J. V. **Caderno de práticas pedagógicas e o uso das TICs**. Mossoró: EdUFERSA, 2014. ISBN: 978-85-63145-52-9.

FRANCO, M. A R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Revista Brasileira de Estudos de Pedagogia**. V. 97, n 247, set./dez, Brasília, 2016. p. 534-551. ISSN: 2176-6681.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. 2 ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005. ISBN: 85-9884-332-6.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17ª Ed. Rio de Janeiro:Paz e Terra, 1987. ISBN: 85-7753-164-3.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. ISBN: 9788577531776.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo:Paz e Terra, 2011. ISBN: 978-85-7753-163-9.

GAMA, Z. Avaliação educacional: para além da unilateralidade objetivista/subjetivista. In. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 20, n. 43, mai./ago., Fundação Carlos Chagas, 2009. p. 187-200. ISSN: 0103-6831.

GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. In. **Estudos em Avaliação Educacional**. V.20, n.43, maio/ago. 2009. p. 201-214. ISSN: 0103-6831.

GATTI, B. A. Estudos quantitativos em educação. **Revista Educação e Pesquisa**. V. 30, n.1, São Paulo. jan./abr., 2004. p. 11-30. ISSN:1517-9702.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. ISBN: 85-85946-31-8.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. 3. ed. Ijuí, Rio Grande do Sul: Editora Unijuí, 2013. ISBN: 978-85-419-0048-5.

GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. 1ª ed. 5ª reimp. São Paulo:Atlas, 2010. ISBN: 978-85-224-4392-5.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 12 ed. Rio de Janeiro: Record, 2011. ISBN: 978-85-01-09680-7.

GOMES, M. F. Avaliação e natureza administrativa das instituições de ensino superior. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, n.68, jul./set. 2010. p. 589-610. ISSN: 1809-4465.

GREY, R. C. Subsídio para o estímulo do ensino de propaganda e relações públicas. In. D'ALMEIDA, A. et al. (Organizadores). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo: São Paulo Press, 1958. p. 514-517.

GRILLO, M. C.; GESSINGER, R. M. Constituição da identidade profissional, saberes docentes e prática reflexiva. In. GILLO, M. C. et al (Organizadores). **A gestão da aula universitária na PUCRS**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 35-42. ISBN: 978-85-7430-826-5.

GUEDES, S. **Orígenes Lessa e a propaganda brasileira**. 2007, 88 f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Social) – Universidade Metodista do Estado de São Paulo, Faculdade de Comunicação Social, Programa de pós-graduação em Comunicação Social. São Bernardo do Campo, 2007.

HANSEN, F. **(In)verdades sobre os profissionais de criação: poder, desejo, imaginação e autoria**. Porto Alegre: Entremeios, 2013a. ISBN: 978-85-61818-24-1.

HANSEN, F. As formações imaginárias e seus efeitos de sentido no ensino e na aprendizagem de criação publicitária. **Educação e Pesquisa**. V. 39, n.2, São Paulo, abr./jun., 2013b. p. 465-476. ISSN: 1678-4634.

HOFFMANN, J. **Avaliar para promover: as setas do caminho**. Porto Alegre: Mediação, 2009. ISBN: 978-85-87063-46-5.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In. NÓVOA, A (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 31-61. ISBN: 9720341033.

ISAIA, S. M. A. Professor universitário no contexto de suas trajetórias como pessoa e profissional. In. MOROSINI, M. C. (Org.). **Professor do Ensino Superior: Identidade, docência e formação**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000. ISBN: 978-85-859-4619-7.

ISAIA, S. M. A. Verbete ciclos de vida profissional docente. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003a. ISBN: 8586260517.

ISAIA, S. Verbete Docência no Ensino Superior. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2003b. ISBN: 8586260517.

JACKS, N. A publicidade vista pela academia: tendências dos anos 90. In. RAMOS, R. (Org.) **Mídia, Textos e Contextos**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001. p.205-220. ISBN: 85-7430-219-8.

JOHNSON, T. **Pesquisa social mediada por computador**: questões, metodologia e técnicas qualitativas. Rio de Janeiro: E-papers, 2010. ISBN: 978-85-7650-252-4.

LATTES, Plataforma. **Painel Lattes**: Distribuição geográfica. 2016. Currículo Lattes. Disponível em: <<http://estatico.cnpq.br/painelLattes/mapa/>>. Acesso em: 22 set. 2017.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem**: O que o professor disse. São Paulo: Cengage Learning, 2016. ISBN: 978-85-221-2504-3.

LEITÃO, A.; ALARCÃO, I. Para uma nova cultura profissional: uma abordagem da complexidade na formação inicial de professores do 1º CEB. **Revista Portuguesa de Educação**, vol. 19, n.2, Braga, Portugal. 2006. p. 51-84. ISSN:0871-9187.

LEITE, D. B. C. Verbete Pedagogia Universitária. In: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**: Glossário. Vol. 2. Porto Alegre: RIES/ INEP, 2006. ISBN: 8586260517.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade de Porto. In CUNHA, M. I. (Org.). **Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. p. 43-62. ISBN: 978-85-308-0830-3.

LEMOV, D. **Aula nota 10**: 49 técnicas para ser um professor campeão de audiência. São Paulo: Da Boa Prosa: Fundação Lemann, 2011. ISBN: 85-10-13456.

LIBÂNEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2013. E-ISBN: 978-85-249-2108-7.

LOPES, A. O. Aula Expositiva: Superando o Tradicional. In: VEIGA, I. P. A (Org.). **Técnicas de Ensino**: Por que não? São Paulo: Papirus, 1991. ISBN: 9788530801823.

LUCARELLI, E. Aprendizaje em la Universidad, ¿Nuevo campo problemático? In. ENGERS, M. E. A; MOROSINI, M. C. (Organizadores). **Pedagogia Universitária e Aprendizagem**. Porto Alegre:EDIPUCRS, 2007. p. 75- 86. ISBN: 978-85-7430-687-2.

LUCARELLI, E.; CUNHA, M. E. Inovações pedagógicas e saberes docentes: experiências de investigações e formação que aproximam Argentina e Brasil. In. ISAIÁ, S. M. A. et al. (Org.). **Pedagogia Universitária**: Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 63-78. ISBN: 978857391125-1.

LUCARELLI, E. Pedagogia Universitária e Inovação. In: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. 1ª Reimp. Campinas: Papyrus, 2012. p. 75-91. ISBN:978-85-308-0830-3.

LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 19ª Ed. São Paulo:Cortez, 2008. ISBN: 978-85-249-0550-6.

LUPETTI, M. **Gestão estratégica da Comunicação Mercadológica**. São Paulo:Thomson Learning, 2007. ISBN: 85-221-0449-2.

MACIEL, A. M. R. O processo formativo do professor no ensino superior: em busca de uma ambiência (trans)formativa. In. ISAIA, S. M. A. et al. (Org.). **Pedagogia Universitária: Tecendo redes sobre a educação superior**. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 63-78. ISBN: 978857391125-1.

MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M.F.; URBAN, A.C. **Didática**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba: IESDE Brasil S.A. 2009. ISBN: 978-85-387-2048-5.

MALUSÁ, S.; MONTALVO, M. R. B. S. Novas abordagens de ensino e aprendizagem: possibilidades de inovação no ensino superior. **Comunicações** – Revista do PPGE da Unimep. Piracicaba, SP. Ano 9, n.1, Junho de 2002. ISSN: 0104-8481.

MALUSÁ, S. Investigação sobre a atualização docente no ensino superior. In. MALUSÁ, S; FELTRAN, R. C. S. (Organizadores) **A prática da Docência Universitária**. São Paulo:Factash Editora, 2003. p. 137-174. ISBN: 85-89909-05-0.

MALUSÁ, S; SANTOS, A. F; PORTES, R. M. L. Docência universitária numa perspectiva inclusiva: concepções e práticas no ensino superior. **Revista Linhas**. Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação. Florianópolis, v. 11, n.02, 2010. p. 145-168. ISSN: 1984-7238.

MALUSÁ, S; SILVA, V. A. Saberes e formação pedagógica: pensando a prática da docência universitária. In. FONSECA, S. G. (Org.). **Currículos, saberes e culturas escolares**. Campinas: Editora Alíneas, 2011. p. 207-226. ISBN: 978- 85-7516-432-7.

MALUSÁ, S; OLIVEIRA, G. S; MIRANDA, G. Concepções de Pedagogia Universitária: uma análise do ensino ministrado nos cursos de Administração de Empresa, Ciências Contábeis e Direito no Brasil. In. MALUSÁ, S; MELO, G. F. (Organizadores). **Profissão Docente na Educação Superior**: múltiplos enfoques. Jundiaí:Paco Editorial, 2015. p. 103-130. ISBN: 978-85-8148-885-1.

MARQUES DE MELO, J. ECA, antes de depois da propaganda. In AQUINO, V. (Org.) **A USP e a invenção da propaganda, 40 anos depois**. São Paulo:Fundac, 2010. p. 55-60. ISBN:978-85-87963-39-0.

- MARQUES, L. A educação do publicitário. In. D'ALMEIDA, A. et al. (Organizadores). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo: São Paulo Press, 1958. p. 534-540.
- MARTENSEN, R. L. et al. A escola de propaganda de São Paulo. In. D'ALMEIDA, A. et al. (Organizadores). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo: São Paulo Press, 1958. p. 561-561.
- MARTENSEN, R. L. O ensino da propaganda no Brasil. In. BRANCO, R. C.; MARTENSEN, R. L.; REIS, F. (Organizadores). **História da Propaganda no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. ISBN: 85-7182-009-0.
- MASETTO, M. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003a. ISBN: 85-323-0831-7.
- MASETTO, M. Docência Universitária: Repensando a aula. In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. 2 Ed. São Paulo: Mackenzie/Cortes, 2003b. p. 79-106. ISBN: 8524909285.
- MASETTO, M. Professor universitário: Um profissional da educação na atividade docente. In MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 11ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2012. p. 9-28. ISBN: 978-85-308-0509-8.
- MATOS, D. A. S., et al. Avaliação no Ensino Superior: Concepções múltiplas de estudantes brasileiros. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 24, n. 54, jan./abr. São Paulo, 2013. p. 172-193. ISSN: 0103-6831.
- MATTOS, S. Mudanças positivas no Ensino de Comunicação: Fortalecimento da Sociedade Democrática. In. GOBBI, M. C. (Org.) **Ciências da Comunicação no Brasil Democrático**. Coleção Verde e Amarela, V. 4. São Paulo: Intercom, 2008. p. 19-39. ISBN: 978-85-88537-45-3.
- MCDONOUGH, J; EGOLF, K. **The advertising age: Encyclopedia of advertising**. Routledge, 2002. ISBN: 1-57958-172-2.
- MEDEIROS, C. R. O; QUEIROZ; Z. C. L. S. Encenando o ambiente de negócios: a representação teatral como técnica pedagógica. In. LEAL, E. A; MIRANDA, G. J; CASA NOVA, S. P. C. (Organizadores) **Revolucionando a Sala de Aula**. Como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. p.141-152. ISBN: 978-85-97-01190-6.
- MELO, M. do C. et al. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista Portuguesa de Educação**, nº13(2), 2000, p.125-156. ISSN: 0871-9187.

MIRANDA, A. B. O estudo é dirigido, mas o aluno é o piloto! In. LEAL, E. A; MIRANDA, G. J; CASA NOVA, S. P. C. (Organizadores) **Revolucionando a Sala de Aula**. Como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. p. 77-92. ISBN: 978-85-97-01190-6.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: As abordagens do processo. São Paulo:EPU, 1986. ISBN: 85-12-30350-6.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. M. Q. O. As representações sociais de professores a respeito da pesquisa científica. In. LEÃO, M. A. B; OLIVEIRA, E. F. **Desenvolvimento humano, interdisciplinaridade e pesquisa**. Estudos de um programa de Pós-Graduação. Taubaté: EdUNITAU, 2012. p. 131-150. ISBN:978-85-62326-97-4.

MOREIRA, M. A. Organizadores Prévios e Aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**. Vol. 7, Nº. 2, 2008 , pp. 23-30. ISSN 0717-9618.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo:EPU, 1999. ISBN: 85-12-32140-7.

MOURA, C. P. **O curso de comunicação social no Brasil**: do currículo mínimo às diretrizes curriculares. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. ISBN:8574302708.

NGANGA, C. S.; MIRANDA, G. J. Ensino e pesquisa: duas faces de uma mesma moeda. In. LEAL, E. A; MIRANDA, G. J; CASA NOVA, S. P. C. (Organizadores) **Revolucionando a Sala de Aula**. Como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. p. 31-42. ISBN: 978-85-97-01190-6.

NOCETTI, I. W. J. **Desafios da docência no ensino superior**: o caso do curso de Publicidade e Propaganda. Dissertação (Mestrado). Universidade Católica de Santos. Programa de Mestrado em Educação. 2015. 122 f.

NÓVOA, A. Percursos profissionais e aprendizagem ao longo da vida. In. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (Portugal) (Org.). **Conferência desenvolvimento profissional de professores para a qualidade e para a equidade da Aprendizagem ao longo da vida**. Lisboa: Ministério da Educação, 2008. p. 21-28. S/ISBN.

NÓVOA, A. **Professores**: Imagens do futuro presente. Lisboa: Educa, 2009. ISBN: 978-989-8272-02-7.

NUNES, S. I. **Docência Universitária em Educação Física**: ideias sobre o acadêmico e o pedagógico. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2014.

OBERLAENDER, R. **História da Propaganda no Brasil**. Rio de Janeiro: Shogun Arte, 1984. S/ISBN.

OBERLAENDER, R. A. Legislação e novo currículo: Uma reflexão sobre as Escolas de Comunicação. **Revista Logos: Comunicação e Universidade**. V. 6 n. 2. Rio de Janeiro, 1999. p. 59-62. ISSN: 0104-9933.

PAIVA, L. F. R. O emprego da avaliação emancipatória na universidade. In. FELTRAN, R. C. S (Org.). **Avaliação na Educação Superior**. Campinas: Papyrus, 2002. p. 109-136. ISBN: 85-308-0665-4.

PARRA, N. **Caminhos do Ensino: Instrutor, professor, mestre**. São Paulo: Thomsom Pioneira, 2002. ISBN:8522102716.

PARRA, N; PARRA, I. C. C. **Técnicas audiovisuais de educação**. São Paulo: Pioneira, 1985. ISBN: 85-0439.

PEREIRA, J. C. R. **Análise de dados qualitativos: Estratégias metodológicas para as Ciências da saúde, humanas e sociais**. 3 ed. 1 reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. ISBN: 85-314-0523-8.

PERRENOUD, P. **A prática reflexiva no ofício do professor: profissionalização é razão pedagógica**. Porto Alegre:Artemed, 2002. ISBN: 85-7307-9630.

PIAGET, J. **Psicología de la inteligencia**. Argentina: Editorial Psique, 1972. S/ISBN.
PIGNATARI, D. **Contracomunicação**. 2ª ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 1973. ISBN: 9788574802077.

PIMENTA, S. G; ANASTASIOU, L. G. C. **Docência no Ensino Superior**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2010. ISBN: 978-85-249-0857-6.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA (Org.), S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed., São Paulo: Cortez, 2012. p. 15-38. ISBN: 978-85-249-1936-7.

PINHO, J. B. Trajetórias e demandas do ensino de graduação de publicidade e propaganda no Brasil. In. TARSITANO, P. R. **Publicidade: Análise da produção publicitária e da formação profissional**. Mauá:PR, 1998. p. 156-170. ISBN: 85-900638-1-x.

PINTO, R. O; ROCHA, M. S. P. A avaliação formativa: reflexões sobre o conceito no período de 1999 a 2009. In. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 22, n. 50, set./dez. 2011. p. 553-576. ISSN: 0103-6831.

POLITI, K. et al. **Mapeamento de competências didático-pedagógicas para o corpo docente da ESPM/RJ** – Escola Superior de Propaganda e Marketing. 2006. (Monografia). Especialização em Engenharia de Produção. Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006. 59f.

POMPEU, B. Consumo, semiótica e currículo – Proposta de arranjo disciplinar para o ensino de publicidade. In. PEREZ, C.; TRINDADE, E.(Organizadores) **Por uma publicidade Livre Sempre** – IV Pró-Pesq PP – Encontro Nacional de Pesquisadores em Publicidade e Propaganda. São Paulo: INMOD/ABP2/PPGCOM ECA-USP, 2013. p. 1332-1348. ISBN: 978-85-87963-91-8.

RAMOS, M. P. Métodos quantitativos e pesquisa em Ciências Sociais: Lógica e utilidade do uso da quantificação nas explicações dos fenômenos sociais. **Mediações** – Dossiê – Análises quantitativas e indicadores sociais. Londrina, v. 18, n.1, jan./jun., 2013. p. 55-65. ISSN: 2176-6665.

RAMOS, R. **Do reclame à comunicação**: Pequena história da propaganda no Brasil. 3ª ed. São Paulo:Atual, 1985. ISBN: 46-810-097-53.

RAMOS, R. 1500-1930 – Videoclipe das nossas raízes. In. BRANCO, R. C.; MARTENSEN, R. L.; REIS, F. (Organizadores). **História da Propaganda no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. p. 1-6 ISBN: 85-7182-009-0.

RANIERI, N. B. **Educação superior, direito e estado**: na Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9.394/96). São Paulo: EdUSP: FAPESP, 2000. ISBN: 85-314-0550-5.

REIS, F. São Paulo e Rio: a longa caminhada. In. BRANCO, R. C.; MARTENSEN, R. L.; REIS, F. (Organizadores). **História da Propaganda no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. p. 301-378. ISBN: 85-7182-009-0.

RICHARDSON, R. J. Pesquisa Social: Métodos e técnicas. 3 ed. 8 reimpr. São Paulo:Atlas, 2008. ISBN: 978-85-224-2111-4.

ROGERS, C. R. **Liberdade para Aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. ISBN 978-85-7019-545-6.

ROSS, B.; RICHARDS; J. I. **A century of advertising education**. American Academy of Advertising, 2008. ISBN: 978-0-931030-36-9.

ROSSATO, R. Repensando a universidade brasileira a partir das humanidades: (re)encontrando a essência formadora. n. ISAIA, S. M. A. et al. (Org.). **Pedagogia Universitária**: Tecendo redes sobre a educação superior. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2009. p. 19-34. ISBN: 978857391125-1.

SÁ E SILVA; G; RICHERS, R. Subsídio à organização do ensino da propaganda no Brasil. In. In. D'ALMEIDA, A. et al. (Organizadores). **Anais do I Congresso Brasileiro de Propaganda**. São Paulo:São Paulo Press, 1958. p. 547-561.

SÁ, S. O.; ALVES; M. P.; COSTA; A. P. A avaliação formativa no ensino superior: o contributo do *feedback* interativo e construtivo na aprendizagem ativa dos estudantes. In.

Comunicação & Informação. V. 17, n. 2, p. 55-69, Jul./dez. Goiânia, 2014. p. 55-69. ISSN: 1415-5842.

SAMPAIO, R. **Propaganda de A a Z**. Como usar a propaganda para construir marcas e empresas de sucesso. Rio de Janeiro: Campus, 1997. ISBN: 85-7001-986-6.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. A. Pesquisa qualitativa: superando tecnicismos e falsos dualismos. **Revista Contrapontos**. Itajaí, V. 3, n.3, set./dez. 2003. p. 393-405. ISSN: 1984-7114.

SANTANA, E. R.; GOMES, F. Visita técnica como prática pedagógica para o ensino de química. **Anais do XVIII Encontro Nacional de Ensino de Química (XVIII ENEQ)**. 2016. ISSN: 2358-1697.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. São Paulo: Cortez, 2008. ISBN: 978-85-249-0952-8.

SANTOS, C. P; SOARES, S. R. Aprendizagem e relação professor-aluno na Universidade: duas faces da mesma moeda. In. **Estudos em Avaliação Educacional**. V. 22, n.49, mai./ago., 2011. p. 305-328. ISSN: 0103-6831.

SANTOS, G. **Princípios da Publicidade**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005. ISBN: 978-85-704-1463-2.

SARAVIA, Enrique. Notas sobre as indústrias culturais: arte, criatividade e economia. **Revista Observatório Itaú Cultural**. São Paulo, p. 29-33. jan. abr. 2007. Disponível em: <http://d3nv1jy4u7zmsc.cloudfront.net/wp-content/uploads/itau_pdf/000312.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2018.

SARMENTO, A. M. As agências estrangeiras trouxeram modernidade, as nacionais aprenderam depressa. In. BRANCO, R. C.; MARTENSEN, R. L.; REIS, F. (Organizadores). **História da Propaganda no Brasil**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990. p. 20-24. ISBN: 85-7182-009-0.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2 ed. São Paulo : Autores Associados, 1998. ISBN: 9788585701048.

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In. NÓVOA, A (Org.). **Vidas de Professores**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1992. p. 80-92. ISBN: 9720341033.

SCHÖN, D. **Educando o profissional reflexivo: Um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2000. ISBN: 978-85-363-1012-1.

SEVERINO, A. J. A importância do ler e do escrever no ensino superior. In. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Organizadores) **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 2001. p. 71-82. ISBN: 85-308-0637-9.

SEVERINO, A. J. O conhecimento pedagógico e a interdisciplinaridade: o saber como intencionalização da prática. In. FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 18ª Ed. Campinas:Papirus, 2008. p. 31 – 44. ISBN: 85-308-0502-X.

SIEGEL, S. **Estatística não-paramétrica para as Ciências do Comportamento**. 2ª ed. Bookman, 2006. ISBN 8536307293.

SILVA, A. F.; LÓS, D. E. S; LÓS, D. R. S. Web 2.0 e Pesquisa: Um estudo do Google Docs em Métodos Quantitativos. **RENOTE – Revista Novas Tecnologias na Educação**, Rio Grande do Sul, v. 9, n.2, 2011. p. 1-10. ISSN 1679-1916.

SILVA, G. F. C. Na prática, a teoria é outra? A publicidade & propaganda goianas no banco de escola. **Revista Comunicação e Sociedade**. V. 29, nº 48, São Bernardo do Campo: Unesp, 2007. p. 115-135. ISSN: 0101-2657.

SILVA, N. L; MENDES, O. M. Avaliação formativa no ensino superior: avanços e contradições. In. **Revista Avaliação**. V. 22, n.1, mar., Campinas, 2017. p. 271-297. ISSN: 1982-5765.

SIMÕES, H. C. G. Q. **Docência universitária: concepções de prática pedagógica do professor da educação jurídica**. 2013. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação – FACED, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia. 2013.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1973. S/ISBN.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. 7ª ed. São Paulo:Cultrix, 2002. ISBN: 85-316-0360-9.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11ª ed. São Paulo:Martins Fontes, 2003. ISBN: 85-336-1935-9.

SOARES, S. R. Pedagogia Universitária: Campo de prática, formação e pesquisa na contemporaneidade. NASCIMENTO, A. D., HETKOWSKI, T. M., (Organizadores). **Educação e contemporaneidade: pesquisas científicas e tecnológicas [online]**. Salvador: EDUFBA, 2009. p. 91-108. ISBN 978-85-232-0565-2.

SORDI, M. R. L. Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não? In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Organizadores). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas-SP: Papyrus, 2001, p. 171-182.

SOUSA, E. G; LEAL, E. A. Visita técnica: uma viagem pela teoria-prática-ensino-aprendizagem. In. LEAL, E. A; MIRANDA, G. J; CASA NOVA, S. P. C. (Organizadores) **Revolucionando a Sala de Aula**. Como envolver o estudante aplicando técnicas de metodologias ativas de aprendizagem. São Paulo: Atlas, 2017. p. 15-30. ISBN: 978-85-97-01190-6.

SOUZA, O. C. Aprender e ensinar: significados e mediações. In: TEODORO, A. e VASCONCELOS, M. L. (Organizadores). **Ensinar e aprender no ensino superior**: por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária. São Paulo: Editora Mackenzie; Cortez, 2003. ISBN: 85-249-0928-5.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. **Glossário Jurídico**. 2018. Consultar letra "p". Disponível em: <<http://www.stf.jus.br/portal/glossario/default.asp?letra=Q>>. Acesso em: 7 abr. 2018.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação**: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade. 3.ed. rev. atual e ampl. – São Paulo: Érica, 2001. ISBN: 9-788-5365-039-05.

TARDIF, M. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. Elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In **Revista Brasileira de Educação** – nº 13 jan/fev/mar/abr 2000. P. 5 – 24. ISSN: 1809-449X.

TARDIF, M.; GAUTHIER, C. O professor como “ator racional”: que racionalidade, que saber, que julgamento? In: PERRENOUD, P. *et all.* **Formando professores profissionais**: quais estratégias? Quais competências? Porto Alegre: ARTMED, 2001. ISBN: 9788573077742

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 11ªed. Petrópolis:Vozes, 2010. ISBN: 978-85-326-2668-4.

TOMITA, I. Y. **Em busca do sujeito**: a formação do olhar no ensino superior de publicidade e propaganda. 2006. 123 f. Dissertação (mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá. Programa de Pós-graduação em Educação. Maringá, 2006.

TRINDADE, E. Caminhos para pensar a formação docente em publicidade e propaganda. In: AQUINO, V. (Org.). **A USP e a invenção da propaganda**: 40 anos depois. São Paulo: FUNDAC, 2010. p. 105-118. ISBN: 978-85-87963-39-0.

TUNGATE, M. **Adeland**: A global history of advertising. 2 ed. London: Kogan Page, 2013. ISBN: 978-0-7494-6432-5.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas, SP: Papyrus, 1989, p.59. ISBN: 85.308.0069-9.

VEIGA, Ilma P. A. O seminário como técnica de ensino socializado. In: Veiga, I.P. A. (Org.). **Técnicas de ensino: Por que não?** Campinas: Papyrus. 2000. ISBN: 9788530801823.

VELOSO, M. P. **Visita Técnica** – Uma investigação acadêmica. Goiânia: Kelps, 2000. ISBN:9788577661961.

VERONEZZI, J. C. **Mídia de A a Z: Conceitos, critérios e formas dos 60 principais termos de mídia.** 3ª ed. São Paulo: Pearson Brasil, 2009. ISBN: 85-760-523-34.

VIEIRA, F. et al. **Concepções de pedagogia universitária.** Um estudo na universidade do Minho. Portugal, Braga: Centro de investigação em Educação, 2002. ISBN: 972-8746-00-8.

VIELLA, M. A. L. Das intenções aos objetivos educativos. In. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Organizadores) **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papyrus, 2001. p. 113-124. ISBN: 85-308-0637-9.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes. 1991. ISBN: 978-85-336-2264-7.

WACHOWICZ, L. A. O Método dialético na didática da educação superior. In. CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Organizadores) **Temas e textos em metodologia do ensino superior.** Campinas: Papyrus, 2001. p. 37-46. ISBN: 85-308-0637-9.

WOODARD, J. P. Marketing Modernity: The J. Walter Thompson Company and North American Advertising in Brazil, 1929-1939. **Hispanic American Historical Review.** Vol. 82. N. 2, May. Duke University Press. 2002. p. 257-290. ISSN: 1527-1900.

YAMAGA, R. **A graduação em Publicidade e Propaganda** – Uma pesquisa em sala de aula sobre a educação para a comunicação. 2009, 288 f. Dissertação (mestrado em Ciências da Comunicação) – Universidade de São Paulo, Escola de Comunicação e Artes, Programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação. São Paulo, 2009.

ZABALA, A; ARNAU, L. **Como aprender e ensinar competências.** Porto Alegre: Artemed, 2010. ISBN: 978-85-363-2171-4.

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 978-85-363-0214-0.

ZIMRING, F. **Carl Rogers.** Recife:Editora Massangana, 2010. ISBN: 978-85-7019-545-6

REFERÊNCIAS ELETRÔNICAS

ABRAMOWICZ, M.; STANO; R. C. M.; GONÇALVES, Y. A. O epistemológico e o curricular na formação docente em exercício. In Revista Eletrônica Pesquiseduca. V. 9, n.18, mai./ago., 2017. p. 282-298. ISSN: 2177-1626. Disponível em: <<http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/711/pdf>>. Acesso:em 22 de setembro de 2017.

ALMEIDA, J. E. B. ESPM uma história de pioneirismo e sucesso. **Revista da ESPM**. São Paulo, jan./fev., 2001. p. 72-76. ISSN: 1676-1316. Disponível em: <http://arquivo.espm.br/revista/Janeiro_2001/files/assets/basic-html/toc.html>. Acesso em 25 de julho 2017.

ANDRE, M. Pesquisa em Educação: Buscando rigor e qualidade. In. **Revista Cadernos de Pesquisa**, n. 113, julho, 2001. p.51-64. Disponível em: <http://nead.uesc.br/arquivos/Biologia/modulo_7_bloco_1/tcc/texto_2_pesquisa_em_educacao_buscando_rigor_e_qualidade.pdf>. Acesso em 17 de novembro de 2017. ISSN: 0100-1574.

BARTHOLOMEW, A. **Behaviorism's impact on advertising: then and now.** (These) University of Nebraska. Journalism and Mass Communication, Lincoln, 2013. Disponível em: <<https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1042&context=journalismdiss>>. Acesso em 17 de janeiro de 2017. S/ISSN.

BOLZAN, D. P. V.; POWACZUK, A. C. H. Docência Universitária: A construção da professoralidade. Revista Internacional de Formação de Professores (RIFP). V. 2, n.1, 2017. p 160-173. ISSN: 2447-8288. Disponível em: <<https://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/660/652>>. Acesso em 7 de dezembro de 2017.

BOLZAN; D. P. V; et al. Formação de professores: a construção da docência e da atividade pedagógica na Educação Superior. Revista Diálogo Educacional. V.13, n. 38, jan./abr., Curitiba, 2013. p. 49-68. ISSN: 1518-3483. Disponível em: <<https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/7817/7550>>. Acesso em 22 de setembro de 2017. doi: 10.7213/dialogo.educ.7625

BRASIL. Decreto nº 20.158, de 30 de junho de 1931. Organiza o ensino comercial, regulamenta a profissão de contador e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-20158-30-junho-1931-536778-publicacaooriginal-34450-pe.html>>. Acesso em 10 jan.2017.

BRASIL. Lei 12.772, de 18 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistérios Federal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112772.htm>. Acesso em: 15 março 2017.

BRASIL. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em: 5 março 2016.

BRASIL. **Parecer CNE/CNS 492/2001** – Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf> . Acesso em: 25 de janeiro de 2017.

CAMILO, E. J. M; GONÇALVES, G. A publicidade no Ensino Superior: novas perspectivas, novos rumos. In. **BOCC**. Biblioteca on-line de ciências da Comunicação. Portugal, 2006. p. 1-25. ISSN: 1646-3137. Disponível em: <<http://globalcitizenship.unisinos.br/pag/camilo-eduardo-publicidade-ensino-superior.pdf>>. Acesso em 4 de setembro, 2017.

CASTELLO BRANCO, H. O futuro é o presente projetado. **Revista da ESPM**. São Paulo, jan./fev., 2001. p. 91-94. ISSN: 1676-1316. Disponível em: <http://arquivo.espm.br/revista/Janeiro_2001/files/assets/basic-html/toc.html>. Acesso em 25 de julho de 2017.

CASTRO; P. M. R.; PORTO, G. S. Avaliação de resultados da capacitação via estágios pós-doutorais: breves notas sobre a produção científica em periódicos. In. Ensaio: Avaliação, políticas públicas. V. 20, n. 74, jan./mar., 2012. p. 51-72. E-ISSN: 1809-4465. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/html/3995/399538140004/>>. Acesso em: 4 de setembro de 2017.

CHIOCCA, B.; FAVRETTO, L. H.; FABRETTO; J. Escolha profissional: fatores que levam a cursar uma segunda graduação. **RECAPE** – Revista de Carreiras e Pessoas. V. VI, n. 01, Jan./Fev./Mar./Abr., São Paulo, 2016. p. 20-34. ISSN: 2237-1427. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/ReCaPe/article/view/28021/19723>>. Acesso em 07 de setembro de 2017.

CONCEIÇÃO, J. S.; NUNES, C. M. F. Saberes docentes e professores iniciantes: dialogando sobre a formação de professores para o ensino superior. **Revista Docência do Ensino Superior**. V.5, n.1, abr., 2015. p. 9-36. ISSN: 2358-6338. Disponível em: <<https://seer.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/909/701>>. Acesso em 7 de outubro de 2017.

CROCE, M. L. O ensino com pesquisa na formação do pedagogo: uma metodologia para a prática em gestão educacional. In: **XXIII Simpósio da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE)**. 2007. ISSN: 1677-3820. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/congressos_antigos/simposio2007/329.pdf>. Acesso em 01/10/2017. Acesso em 25 de março de 2017.

CUNHA, M. I.; ZANCHET, B. A. Sala de aula universitária e inovações: construindo saberes docentes. **Educação e Linguagem**. N. 15, ano 10, jan./jun., 2007. p. 227-249. ISSN: 2176-1043. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/164/174>>. Acesso em: 7 de novembro de 2017. <<http://dx.doi.org/10.15603/2176-1043/el.v10n15p227-249>>

DAVOGLIO, R. T.; SPAGNOLO, C.; SANTOS, B. S. Motivação para a permanência na profissão: a percepção dos docentes universitários. **Psicologia Escolar e Educacional**. V. 21, n. 2, mai./ago., 2017. p. 175-182. ISSN: 2175-3539. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pee/v21n2/2175-3539-pee-21-02-00175.pdf>>. Acesso em: 7 de dezembro de 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2017/02121099>>.

DIAS SALES, L. M. Shazam! Eis a ESPM de ontem, hoje e sempre. **Revista da ESPM**. São Paulo, jan./fev., 2001. p. 95-97. ISSN: 1676-1316. Disponível em: <http://arquivo.espm.br/revista/Janeiro_2001/files/assets/basic-html/toc.html>. Acesso em 25 de julho de 2017

DUAILIBI, R. Retrato de uma escola quando jovem. **Revista da ESPM**. São Paulo, jan./fev., 2001. p. 77-78. ISSN: 1676-1316. Disponível em: <http://arquivo.espm.br/revista/Janeiro_2001/files/assets/basic-html/toc.html>. Acesso em 25 de julho de 2017.

FIGUEIREDO, L. C. P. A injustiça do Gracioso! **Revista da ESPM**. São Paulo, jan./fev., 2001. p. 79-85. ISSN: 1676-1316. Disponível em: <http://arquivo.espm.br/revista/Janeiro_2001/files/assets/basic-html/toc.html>. Acesso em 25 de julho de 2017.

FRANCO, M. A. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educação e Pesquisa**. V. 41, n.3, jul./set., São Paulo, 2015. p. 601-614. ISSN: 1517-9702. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v41n3/1517-9702-ep-41-3-0601.pdf>>. Acesso em 07 de novembro de 2017. <<http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702 2015 07140384>>.

FREITAS, L. C.; FERNANDES, C. O. **Indagações sobre currículo: currículo e avaliação**. Brasília: Ministério da Educação, 2007. S/ISBN. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag5.pdf>>. Acesso em 18 de setembro de 2017.

GATTI, B. A. Formação de professores: condições e problemas atuais. In. **Revista Internacional de Formação de Professores**. V.1, n.2, Itaperitinga, 2016. P161-171. ISSN: 2447-8288. Disponível em: <<http://itp.ifsp.edu.br/ojs/index.php/RIFP/article/view/347/360>>. Acesso em 21 de setembro de 2017.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses estatísticas da educação superior – graduação 2014. Brasília, 2014. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses estatísticas da educação superior – graduação 2007. Brasília, 2007. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Sinopses estatísticas da educação superior – graduação 2001. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/superior-censosuperior-sinopse>>. Acesso em 15 de outubro de 2016.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Prática docente no Ensino Superior: a formação pedagógica como mobilizadora de mudança. **Perspectiva**. V. 33, n.1, jan./abr., 2015. p. 285-317. ISSN: 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v33n1p285/31220>>. Acesso em 19 de dezembro de 2017.

JUNGES, K. S.; BEHRENS, M. A. Uma formação pedagógica inovadora como caminho para a construção de saberes docentes no Ensino Superior. In. **Educar em Revista**. n. 59, jan./mar. Curitiba, 2016. p. 211-229. ISSN: 1984-0411. Disponível em: <http://revistas.ufpr.br/educar/article/view/42282/27725>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

LACERDA, C. R. Saberes necessários à prática docente no ensino superior: olhares dos professores dos cursos de bacharelado. In. **Revista Docência do Ensino Superior**. V. 5, n.2 out., 2015. p. 79-100. ISSN: 2237-5864. Disponível em: <https://seer.lcc.ufmg.br/index.php/rdes/article/view/1025>. Acesso em 27 de setembro de 2017.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. In: **Cadernos de Pesquisa**. N. 107, julho, 1999. p. 187-206. ISSN: 0100-1574. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>>. Acesso em 20 de agosto de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15741999000200008>.

LEITÃO, V. R.; PASSERINO, L. R. M.; WACHOWICZ, L. A. Novos tempos, novas práticas... repensando metodologia e avaliação no Ensino Superior – Relato de Pesquisa. **Revista Diálogo Educacional**. V. 4, n.10, set./dez. Curitiba, 2003. p. 1-16. ISSN: 1981-416X. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6461/6365>. Acesso em: 27 de setembro de 2017.

LUGLI, R. S. G. O novo público do ensino superior brasileiro e a tradição acadêmica: o caso das humidades na UNIFESP (Universidade Federal de São Paulo). **Revista Linhas**. V. 15, n.29, jul./dez., Florianópolis, 2014. p. 297-316. E-ISSN: 1984-7238. Disponível em: http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723815292014297/pdf_12. Acesso em 3 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.5965/1984723815292014297>

MARCELO, C. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**. Revista de Ciências da Educação, 8, Portugal: Universidade de Lisboa, 2009. p. 7-22. Disponível em: http://www.unitau.br/files/arquivos/category_1/MARCELO__Desenvolvimento_Profissional_Docente_passado_e_futuro_1386180263.pdf. Acesso em 26 de junho de 2017. ISBN-e: 1649-4990.

MARQUES, A. C. T. L; PIMENTA, S. G. É possível formar professores sem os saberes da pedagogia? : Uma reflexão sobre a docência e saberes. **Revista Metalinguagens**. N.3, mai.,

2015. p. 135-156. ISSN: 2358-2790. Disponível em:
<http://metalinguagens.spo.ifsp.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Amanda-Cristina-Teagno-Lopes-MARQUES-e-Selma-Garrido-PIMENTA.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2017.

MARTÍNEZ, R. H. El papel de las TIC en el aula universitaria para la formación em competencias del alumnado. In. **Revista de Medios y Educación**. n 45, jul. España, 2014. p. 173-188. E-ISSN: 2171-7966. Disponível em:
<http://www.redalyc.org/html/368/36831300011/>. Acesso em: 2 de setembro de 2017.
<http://dx.doi.org/10.12795/pixelbit.2014.i45.12>

MARZARI, M. Didática no ensino superior: Perspectivas de mudanças. **Instrumento: Revista de Pesquisa em Educação**. V. 17, n.1, jan./jun. 2015. p. 79-88. ISSN: 1984-5499. Disponível em:
<https://instrumento.ufjf.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2859/1963>. Acesso em 21 de outubro de 2017.

MENEZES, P. K. A formação de professores e os desafios da docência no Ensino Superior. **Revista de formação (ONLINE)**. Vol. 4, n. 23, set./dez., 2016. p. 57-72. ISSN: 2178-7298. Disponível em: <http://revista.fct.unesp.br/index.php/formacao/article/viewFile/4201/3705>. Acesso em: 21 de novembro de 2017.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. In SOUZA, C. A; MORALES, O. E. **Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens**. Coleção Mídias Contemporâneas. Vol. II. Ponta Grossa:UEPG/PROEX, 2015. p. 15-33. ISBN: 978-85-63023-14-8. Disponível em: <http://www.youblisher.com/p/1121724-Colecao-Midias-Contemporaneas-Convergencias-Midiaticas-Educacao-e-Cidadania-aproximacoes-jovens-Volume-II/> acesso em 22 de setembro de 2017.

OLIVEIRA, V. B. Concepções e perspectivas da avaliação de aprendizagem: Uma revisão analítica. In. **Cadernos de Pesquisa**. V. 23, n. 2, mai./ago., São Luis, 2016. p.136-148. ISSN: 2178-2229. Disponível em:
<http://www.periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/5350/3273>. Acesso em 26 de set. 2017. <http://dx.doi.org/10.18764/2178-2229.v23n2p138-148>

OLIVEIRA, V. S; SILVA, R. F. Ser bacharel e professor: Dilemas na formação de docentes para a educação profissional e ensino superior. In **Revista Hologos**. Vol. 2, ano 28. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, 2012. p. 193-205. ISSN: 1518-1634. Disponível em: <http://www.redalyc.org/pdf/4815/481549265017.pdf>. Acesso em 25 de setembro de 2017. <https://doi.org/10.15628/holos.2012.913>

OLIVEIRA-CRUZ; M. C. B. F; PETERMANN, J. Entre a prática e a teoria: Algumas propostas para pensar o ensino de Publicidade. In. TARSITANO, P. R; GONÇALVES, E. M. (Organizadores) **Publicidade no plural: Análises e reflexões**. São Bernardo do Campo: UNESCO/METODISTA, 2011. p. 95-104. ISBN: 978-85-7814-209-4. Disponível em: https://portal.metodista.br/comunicacao/publicacoes/arquivos/publicidade_no_plural.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2017.

PETERMANN, J.; HANSEN, F. CORREA, R. S. Práticas no ensino de criação publicitária: Entre a institucionalização e a busca por ludicidade. In. **Animus**. Revista Interamericana de Comunicação Midiática. V. 14, n. 28, 2015. p. 203-216. E-ISSN: 2175-4977. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/20358>. Acesso em 22 de setembro de 2017.

PILATI, O. Especialização: falácia ou conhecimento aprofundado? In. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**. V. 3, n.5, jun. 2006. p. 7-26. ISSN: 2358-2332. Disponível em: <http://ojs.rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/93/89>. Acesso em 2 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.21713/2358-2332.2006.v3.93>

PINTO, M. G. G. O lugar da prática pedagógica e dos saberes docentes na formação de professores. **Acta Scientiarum Education**. V.32, n.1., 2010. p. 111-117. ISSN: 1807-8621. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/3033/303324733013/>. Acesso em 8 de dezembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.4025/actascieduc.v32i1.9486>

PUENTES, R; AQUINO, O. F. A aula universitária: resultados de um estudo empírico sobre o gerenciamento do tempo. In. **Linhas Críticas**. V. 14, n. 26, jan./jun. Brasília, 2008. p. 111-129. ISSN: 1981-0431. Disponível em: <http://www.redalyc.org/html/1935/193517442001/>. Acessado em 24 de setembro de 2017.

RECHE, B. D.; VASCONCELLOS, M. M. M. Formação docente para o ensino superior e os motivos bacharéis frequentarem um programa de mestrado em educação. In. **EDUCERE – XIII Congresso Nacional de Formação**. Paraná, 2017. p. 10721-10734 ISSN: 2176-1396. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/27032_13803.pdf. Acesso em 04 de outubro de 2017.

SANCHES, C. E. Power Point como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs. **Revista Tecnologias na Educação**. A. 8, v. 15, 2016. p.1-9. ISSN: 1984-4751 Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/08/Texto7-Powerpoint-como-ferramenta-educacional-e-sua-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-nas-TICs.pdf>. Acesso em 2 de set. 2017.

SILVA, L. M. G. Avaliação: Um instrumento de aperfeiçoamento da prática pedagógica. **TC Brasil**. V. 1, n. 2. João Pessoa, 2017. p. 227-241. Disponível em: <http://revistatcbrasil.com.br/wp-content/uploads/2017/09/1217.pdf>. Acesso em 07 de novembro de 2017. ISSN: 2527-0532.

SIMÕES; H. C; MALUSÁ, S. A prática pedagógica contemporânea e as concepções docentes no magistério superior: coerências e contradições. In. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**. v. 8, n. 1., 2013. p. 17-35. E-ISSN: 1982-5587. Disponível em: <http://seer.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/viewFile/6471/4780>. Acesso em 21 de set. 2017. DOI Prefix: 10.21723/riaee

SIMON, F. C.; FRANCO, L. F. R. Estudos das metodologias ativas no ensino superior: Revisão sistemática. **Boletim Técnico Senac**. V.41, n.1, jan./abr., 2015. P. 24-35. ISSN:

2448-1483. Disponível em: <http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/54>. Acesso em: 25 de novembro de 2017.

SUDBRACK, E. M.; GAZZOLA, J. S. Políticas e processo de formação pedagógica no ensino superior: aportes e inflexões. *Revista Roteiro*. V. 41, n. 3, set./dez., Joaçaba, 2016. p. 677-696. INSS: 2177-6059. Disponível em: <https://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/8547/pdf>. Acesso em 21 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.18593/r.v41i3.8547>

TAVARES, D. Conceito de interatividade no ensino de publicidade. In. **XXXIII Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**. Caxias do Sul, 2009. p. 1-15. ISSN: 2177-7896. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3309-1.pdf>. Acesso em 21 setembro de 2017.

TRINDADE, E. Caminhos, Ações e Reflexões para a reformulação das Diretrizes Nacionais Curriculares em Publicidade e Propaganda. In. ALMEIDA, F. F; SILVA, R. B.; MELO, M. B. M. **O ensino de comunicação frente às Diretrizes Curriculares**. São Paulo: Intercom, 2015. p. 166-183. ISBN:978-85-8208-093-1. Disponível em: <http://www.portalintercom.org.br/publicacoes/jornal-intercom/2016/04/ano-12-n-332-sao-paulo-18-de-abril-de-2016-issn-1982-372x/lancamentos-393/o-ensino-de-comunicacao-frente-as-diretrizes-curriculares>. Acesso em: 12 de junho de 2017.

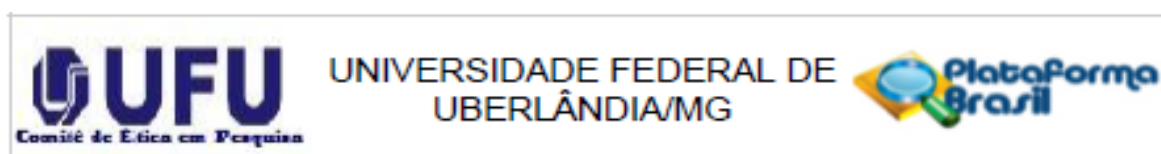
VAGULA, E.; TORRES, P. L.; BEHRENS, M. A. Avaliação da Aprendizagem no Ensino Superior: O uso do portfólio como técnica avaliativa. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**. V. 16, n. 1, Jan. Londrina, 2015. p. 35-40. ISSN: 2447-8733. Disponível em: <http://pgsskroton.com.br/seer/index.php/ensino/article/view/340/317>. Acesso em 6 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.17921/2447-8733.2015v16n1p34-40>.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da introdução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**. V. 7, n. 1, 2003, p. 11-19. ISSN 2175-3539. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572003000100002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em 22 de setembro de 2017. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572003000100002>.

VERDUM, P. Prática pedagógica: o que é? O que envolve? **Revista Educação por Escrito**. V.4, n.1, jul. PUCRS, 2013. p.91-105. Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/viewFile/14376/9703>. Acesso em 07 de novembro de 2017. ISSN: 2179-8435.

VIERA; R. A.; ALMEIDA, M. I. Contribuições de Georges Snyders para a pedagogia universitária. **Educação e Pesquisa**. V.43, n.2, abr./jun., 2017. p. 499-514. ISSN: 1678-4634. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/136767/132508>. Acesso em 19 de dezembro de 2017. Doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201605141169>.

Anexo A: Parecer do Comitê de Ética



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ideias de docentes atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53488915.8.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.559.982

Apresentação do Projeto:

A proposta de trabalho deste protocolo pretende "compreender a Pedagogia Universitária dos cursos de Publicidade e Propaganda (PP) no âmbito das Universidades públicas, tanto de natureza Federal quanto Estadual, de todo o país".

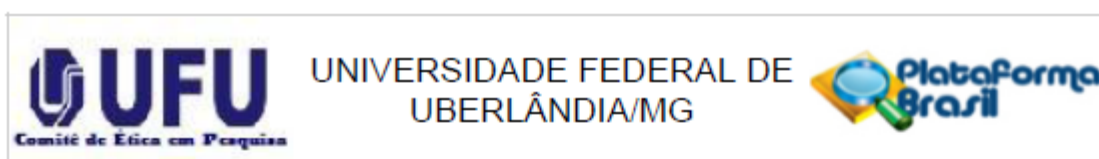
Objetivo da Pesquisa:

O protocolo tem como objetivo geral: "investigar e analisar as ideias que os professores publicitários têm sobre a pedagogia universitária". E como objetivo específico: "perfilar os docentes publicitários que atuam nas IES públicas, revelando o seu percurso de formação teórico-científica e pedagógica; verificar as concepções pedagógicas dos professores publicitários que serão entrevistados, abrangendo na esfera da pedagogia universitária os saberes docentes e a formação profissional para atuar em sala de aula; verificar e analisar os elementos norteadores dos professores publicitários no que concerne o ensino e aprendizagem e, por conseguinte, sua metodologia de ensino e avaliação".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

O protocolo identifica que os riscos da pesquisa são: "risco de interrupção temporária da pesquisa", pois o risco que se pontua é "a não participação imediata de uma amostra significativa". E os benefícios são "a comunidade acadêmica da área de Publicidade e Propaganda, além de trazer

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.559.982

contribuições importantes para a área da Educação de Adultos".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A estratégia metodológica deste protocolo define a diretriz da abordagem qualitativa e quantitativa, tomando como universo os cursos de publicidade e propaganda do sistema universitário brasileiro público: vinte e quatro cursos, com 18 federais e seis estaduais) que tenham o curso de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, segundo o relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referente à divulgação das estatísticas do Censo da Educação de 2011 (BRASIL, 2011).

Apresenta o plano de recrutamento dos participantes da pesquisa, com os seus critérios de inclusão e exclusão, vinculados aos objetivos da proposta investigativa.

O procedimento técnico da coleta de dados será o questionário disponibilizado na internet. E com uma amostra em 80 participantes.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram apresentados.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências apontadas no parecer consubstanciado número 1.464.595, de 24 de Março de 2016, foram atendidas.

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12, o CEP manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto.

O protocolo não apresenta problemas de ética nas condutas de pesquisa com seres humanos, nos limites da redação e da metodologia apresentadas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: Abril de 2017.

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

a- segundo a Resolução 466/12, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLÂNDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.559.982

e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.

b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.

c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução CNS 466/12, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

- O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 466/12) e deve receber uma via original do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado.
- O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS 466/12), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa que requeiram ação imediata.
- O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS 466/12). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária – ANVISA – junto com seu posicionamento.
- Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_579449.pdf	13/04/2016 17:13:29		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura	brochuraigor5.pdf	13/04/2016 17:13:06	Silvana Malusá Baraúna	Aceito

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
 Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
 UF: MG Município: UBERLÂNDIA
 Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br



Continuação do Parecer: 1.559.982

Investigador	brochuraigor5.pdf	13/04/2016 17:13:06	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Recurso Anexado pelo Pesquisador	comitedeeticaufuresposta.pdf	13/04/2016 17:11:46	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	tclerefeito4.pdf	23/02/2016 18:57:14	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termodecompromissoequipeexecutora.pdf	26/10/2015 12:55:24	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Outros	linkslattespesquisadores.pdf	26/10/2015 12:53:51	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Outros	instrumentofinalsemtcle.pdf	26/10/2015 12:52:58	Silvana Malusá Baraúna	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoigor.pdf	14/10/2015 14:17:24	Silvana Malusá Baraúna	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERLANDIA, 10 de Maio de 2016

Assinado por:

Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

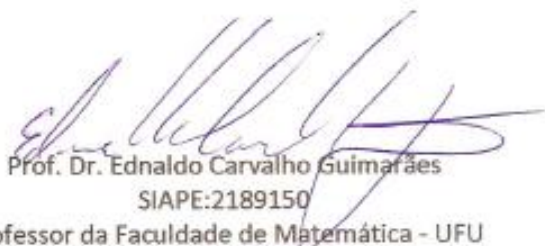
Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica CEP: 38.408-144
UF: MG Município: UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 Fax: (34)3239-4335 E-mail: cep@propp.ufu.br

Anexo B: Termo de responsabilidade estatística

TERMO DE RESPONSABILIDADE PELA ANÁLISE ESTATÍSTICA

Declaro que avaliei e procedi a Análise Estatística Descritiva e de Correlação da Tese intitulada **“Docência Universitária: Ideações sobre a prática docente de professores atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda”** do autor Igor Aparecido Dallaqua Pedrini.

Uberlândia, 27 de outubro de 2017



Prof. Dr. Ednaldo Carvalho Guimarães
SIAPE:2189150
Professor da Faculdade de Matemática - UFU

Apêndice A: Instrumento de pesquisa

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO (FORMAÇÃO CIENTÍFICA, PEDAGÓGICA E PROFISSIONAL)		
1.1	Titulação, ano de conclusão e área de formação :	
	a) (...) Graduação/ano: _____ Área (s): _____	b) (...) Especialização/ano: _____ Área: _____
	c)(...) Mestrado/ano: _____ Área (s): _____	d)(...) Doutorado/ano: _____ Área: _____
	e)(...) Pós-doutorado/ano: _____ Área: _____	e)(...) Outros-Quais? _____
1.2	Há quantos anos você atua como professor universitário?	
	a) _____	
1.3	Você fez algum curso de docência?	
	a) () Sim	b) () Não
	Qual o tipo?	
1.4	Você já atuou profissionalmente na área publicitária?	
	a) () sim	b) () não
	Há quanto tempo? _____	
Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS		
2.1- SABERES DOCENTES		
Item	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.1.1	A minha atuação em sala, enquanto docente, assemelha-se à postura de um publicitário em uma agência de publicidade. (CARVALHO, 2012; TARDIF 2010; TRINDADE, 2010).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2	Meus antigos professores são inspiradores e contribuem para a minha atuação em sala de aula. (AMARAL, 2012; TARDIF, 2010; TARDIF 2000)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.3	Preocupo-me constantemente em refletir e compreender a minha prática docente e pedagógica. (PIMENTA, 2012; SHÖN, 2000; TARDIF 2000)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.4	As crenças, experiências e afetividades dos alunos são importantes para construção e	(1) (2) (3) (4) (5)

	mudanças no plano de aula. (AMARAL, 2012; ANASTASIOU, 2012; MALUSÁ; SILVA, 2011)	
2.1.5	Para você, quais fatores são capazes de melhorar ainda mais a sua prática docente? (CARVALHO, 2012; MALUSÁ; SILVA, 2011; TARDIF, 2010)	ABERTA
2.2- PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM		
2.2.1	Na maior parte do semestre letivo, proponho ao aluno que resolva problemas a partir de <i>briefings</i> reais ou fictícios. (LUPETTI, 2007; MASETTO, 2003)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.2	Desenvolvo aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com os professores de outras disciplinas do curso. (FAZENDA, 2011; FAZENDA, 2008; SEVERINO, 2008)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.3	Os questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas são referências para reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina. (CORDEIRO, 2012; GIL, 2010; MASETTO, 2003)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.4	Os trabalhos práticos são aplicados para comprovar aquilo que foi dito em aulas expositivas. (CUNHA 2012; BORGES, 2002).	(1)(2)(3)(4)(5)
2.2.5	Como você facilita o ensino-aprendizagem de seus alunos? (GIL, 2010; PIMENTA; ANASTASIOU, 2010; ABREU; MASETTO, 1985)	ABERTA
2.3- AVALIAÇÃO		
2.3.1	As habilidades, competências e valores descritos na matriz curricular do meu curso são norteadores na elaboração do processo avaliativo de meus alunos. (ANASTASIOU, 2012; GIL, 2010; PAIVA, 2002)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.2	O processo avaliativo da minha disciplina é discutido e pensado juntamente com os outros professores do curso. (GIL, 2010, MASETTO, 2003)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.3	Elaboro avaliações que certifiquem que o aluno seja capaz de realizar o conteúdo ministrado em aula. (GARCIA, 2009; LUCKESI, 2008)	(1)(2)(3)(4)(5)
2.3.4	Avalio os alunos pela capacidade criativa e reflexiva na solução de problemas ao longo dos bimestres. (GARCIA, 2009; PAIVA, 2002)	(1)(2)(3)(4)(5)

2.3.5	Para você, em que momento o aluno aprendeu? (GIL, 2010, SANTOS; SOARES, 2009; MASETTO, 2003)	ABERTA
-------	--	--------

Apêndice B: Termo de consentimento livre e esclarecido – TCLE



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FACED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Linha de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas

E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121– Campus S. Mônica – Bl.“G”. CEP 38.400-092–Uberlândia/MG. Telefax: (34)3239-4212

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Prezado(a) Docente,

Você está convidado(a) a participar da pesquisa intitulada “**PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: ideias de docentes atuantes em cursos de Publicidade e Propaganda**”, sob a responsabilidade dos pesquisadores **Silvana Malusá Baraúna e Igor Aparecido Dallaqua Pedrini**.

A pesquisa tem o objetivo principal de compreender como os professores universitários dos cursos de Publicidade e Propaganda (PP), das Instituições de Ensino Superior das esferas Federal e Estadual, pensam sobre a pedagogia universitária no curso em apreço, considerando os saberes docentes, ensino-aprendizagem e avaliação.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido será obtido pelo pesquisador Igor Aparecido Dallaqua Pedrini por meio de um *link* na *web* que, antes de se adentrar ao instrumento de pesquisa, apresentará as opções “**concordo participar**” ou “**discordo participar**”, lembrando que a pesquisa será aberta às respostas após a sua anuência, obtida e registrada, unicamente, por meio da opção “**concordo participar**”.

Ao participar, você será submetido a um instrumento de pesquisa contendo três etapas, em uma única fase, embasada por formulário eletrônico. A primeira etapa trata-se dos “**Dados Gerais sobre o sujeito pesquisado**” e pretende conhecer a sua formação profissional, acadêmica e pedagógica, tempo em que atua como docente e profissionalmente como publicitário; A segunda etapa, por meio de escala Likert, requer a sua opinião sobre expressões valorativas, embasadas no pensamento de autores, no que se refere às categorias: **Saberes docentes; Ensino-aprendizagem e Avaliação;**

Rubrica Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

Rubrica Igor Aparecido Dallaqua Pedrini
ia.pedrine@gmail.com

Participante da pesquisa

A terceira etapa é composta por questões abertas sobre a prática docente frente à pedagogia universitária, construídas a partir das categorias apresentadas acima.

Em nenhum momento você será identificado. Os resultados da pesquisa serão publicados e ainda assim a sua identidade será preservada. Você não terá nenhum gasto e ganho financeiro por participar desta pesquisa.

Quanto ao risco dos participantes serem identificados, lembramos que a equipe executora desta pesquisa se compromete de imediato com o sigilo absoluto de sua identidade.

Sua participação irá gerar benefícios a toda comunidade acadêmica dos cursos de Publicidade e Propaganda do país, uma vez que, em posse dos dados, será possível obter um panorama completo sobre a formação do docente publicitário, bem como a sua perspectiva sobre as categorias já citadas.

Você é livre para deixar de participar da pesquisa a qualquer momento sem nenhum prejuízo ou coação. Uma via original deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ficará com você.

Qualquer dúvida a respeito da pesquisa, você poderá entrar em contato com a **Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna pelo e-mail: silmalusa@yahoo.com.br** ou com **Igor Aparecido Dallaqua Pedrini pelo e-mail ia.pedrine@gmail.com** ou na Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco G, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394212. Poderá também entrar em contato com o Comitê de Ética na Pesquisa com Seres-Humanos – Universidade Federal de Uberlândia: Av. João Naves de Ávila, nº 2121, bloco A, sala 224, Campus Santa Mônica – Uberlândia –MG, CEP: 38408-100; fone: 0XX34-32394131.

Uberlândia, 23 de fevereiro de 2016

Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna
silmalusa@yahoo.com.br

Igor Aparecido Dallaqua Pedrini
ia.pedrine@gmail.com

Eu concordo participar do projeto citado acima, voluntariamente, após ter sido devidamente esclarecido.

Participante da pesquisa