

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ISABELA WIPPICH JORGE NOCETTI

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO
CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

SANTOS

2015

ISABELA WIPPICH JORGE NOCETTI

**DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO
CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida

SANTOS

2015

N756d Nocetti, Isabela Wippich Jorge
Desafios da docência no ensino superior: o caso do curso de Publicidade e Propaganda.- / Isabela Wippich Jorge Nocetti; orientadora Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida. -- 2015.
122 f.; 30 cm

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Mestrado em Educação.

Bibliografia:

1. Dissertação. 2. Docência no ensino superior. 3. Publicidade e Propaganda. 4. Desafios da docência. I. Almeida, Patrícia Cristina Albieri de. II. Universidade Católica de Santos. III. Título.

CDU 1997 - 37(043.3)

ISABELA WIPPICH JORGE NOCETTI

DESAFIOS DA DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR: O CASO DO
CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos – UniSantos para a obtenção do título de Mestre em Educação

Orientadora: Profa. Dra. Patrícia Cristina Albieri de Almeida

SANTOS, 12 DE MAIO DE 2015

Prof. Dr. Marcos Tarciso Masetto, PUC-SP _____

Prof. Dr. Paulo Ângelo Lorandi, Unisantos _____

Profa. Dra. Patrícia Albieri de Almeida, Unisantos _____

Aos meus alunos, ex-alunos e futuros
alunos, por me inspirarem e me
motivarem a querer ser cada dia melhor.

AGRADECIMENTOS

Ao meu marido Fabio, por demonstrar seu amor nos pequenos gestos de carinho. Pela paciência, pela parceria e cumplicidade de sempre. Por me acalmar e segurar a barra nas horas difíceis. Por ser meu porto seguro, meu companheiro e por tornar meus dias mais felizes ao seu lado.

Ao meu filhote Guilherme, pelo carinho e amor mesmo quando eu não podia dar a atenção que precisava. Por me fazer feliz e realizada como mãe. Por ser essa pessoa tão maravilhosa, que alegra e ilumina meus dias.

Aos meus pais amados e super companheiros Sonia e Ari, pelo amor, pela preocupação, pelo carinho e dedicação. Por sempre acreditarem que eu seria capaz. Por serem meu exemplo e minha referência.

Às minhas irmãs Camila, Talita, Milena e Giovana, pela força, pela paciência em me escutar e por estarem presentes nos momentos mais importantes da minha vida.

Às minhas “amigas irmãs” Patrícia e Adriana, pelas palavras de incentivo e pelas horas de risada e descontração que enchem meus dias de energia.

Aos meus colegas de mestrado e amigos queridos, Wanderley Camargo e Gil Menin, pelas conversas confortantes e aquela força que só pode vir de quem está no mesmo barco.

À minha querida Arminda, pela amizade de tantos anos e por estar sempre do meu lado, pronta a me ouvir e ajudar.

Ao meu chefe e amigo Fernando Russell e à toda equipe do Marketing da Católica, que me aguentarem e me apoiarem nesse último ano de curso. Por serem sempre leves e divertidos e por compreenderem minhas ausências nessa reta final.

Aos professores do mestrado, pelos preciosos ensinamentos que despertaram em mim a vontade de pesquisar e de querer aprender sempre mais.

À Universidade Católica de Santos, pela concessão da bolsa de estudos, que me possibilitou a realização do curso.

Aos professores entrevistados, pela cordialidade e a seriedade em que se dispuseram participar da minha pesquisa.

Aos meus colegas de mestrado, por compartilharem momentos de dúvida, sofrimento, risadas e conquistas e pela incrível experiência de juntos nos tornarmos pesquisadores.

À minha querida Terezinha Ayub, responsável por poucos deliciosos momentos no início do curso e com quem adoraria ter dividido minhas dores e vitórias.

Ao professor Paulo Lorandi, por suas ricas contribuições e sugestões que engrandeceram e aprimoraram meu olhar de pesquisadora. Por suas aulas maravilhosas em que o tempo não passava. Por ter me dado a honra de fazer parte da minha banca examinadora e contribuir para o meu trabalho.

Ao professor Marcos Masetto, por ter escrito as palavras que sempre se encaixavam perfeitamente ao meu texto. Por ter me proporcionado tanto aprendizado e crescimento por meio de suas leituras. Por me fazer entender meus alunos e me mostrar o caminho para ser uma professora melhor. Por ter me dado a honra de participar da minha banca examinadora e ter feito as contribuições essenciais que deram a direção para o meu trabalho.

À minha querida orientadora Patrícia, a pessoa responsável por me fazer concluir este trabalho. Obrigada por ter me acolhido naquele momento difícil. Por ter me orientado com tanto carinho ao longo desses quinze meses de trabalho intenso. Por ter acreditado em mim, quando eu mesma não acreditava. Por mostrar que a melhor relação de aprendizagem é mesmo aquela realizada com afeto, respeito e companheirismo. Por entender as dúvidas e as inseguranças da publicitária que invadiu o campo da educação. Por aprimorar meu olhar para a pesquisa e para a vida. Por despertar em mim o encantamento pela docência, com seu exemplo de professora e de ser humano. Pelas orientações e conversas, pela parceria e incentivo. E por ter agora se tornado uma amiga tão querida e tão especial.

Ao meu amado e bom Deus, que tornou tudo isso possível.

*“...E há que se cuidar do broto
Pra que a vida nos dê
Flor e fruto”
(Milton Nascimento)*

RESUMO

NOCETTI, I.W.J. **Desafios da docência no ensino superior: o caso do curso de Publicidade e Propaganda** – Universidade Católica de Santos, Santos, 2015.

O presente trabalho tem como objetivo principal depreender das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) do curso de Comunicação Social com habilitação em Publicidade e Propaganda (PP) e de Projetos Pedagógicos, desafios da docência no ensino superior. A intenção foi colocar em evidência desafios para a prática docente em cursos de PP e discuti-los tendo como referência as verbalizações de professores que atuam nesses cursos. Para o desenvolvimento da pesquisa recorreu-se aos estudos de Masetto (1998, 2003 e 2013), Cunha (1989, 2001, 2007 e 2010), Tardif (2005), Roldão (2005 e 2007), Pimenta (2002 e 2011), Isaia (2006), Anastasiou (2004) entre outros. Procedeu-se a um estudo qualitativo e a metodologia abrangeu como fonte de informação as DCNs, os documentos que descrevem os projetos pedagógicos de duas instituições e as respostas fornecidas por três professores entrevistados que atuam em cursos de PP e que trabalham em diferentes instituições privadas de ensino superior, situadas na Baixada Santista. Os principais desafios elencados foram: a mudança do perfil dos ingressantes; as exigências decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo; a relação teoria e prática; as práticas docentes que favorecem a criatividade e o uso de novas linguagens pelo aluno e, por fim, a responsabilidade social da profissão e os compromissos éticos. O estudo resultou em algumas considerações em relação ao perfil do aluno do ensino superior, às facilidades de acesso às informações, às práticas docentes no curso de PP e ao processo de constituição identitária do professor do ensino superior. Discutiu-se que para o enfrentamento dos desafios que se colocam ao exercício da docência no ensino superior é essencial superar a cultura do individualismo. Destaca-se o papel das Instituições de Ensino Superior na criação de espaços formativos sistemáticos que favoreçam o desenvolvimento profissional e o aprendizado da docência, o que implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam na prática docente. Os processos de formação continuada no ensino superior devem considerar também outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre os professores, bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações. Considerou-se que superar o isolamento do trabalho docente é condição essencial para que as instituições apresentem proposições mais avançadas e consistentes em seus projetos formativos.

Palavras-chave: Docência no ensino superior, Publicidade e Propaganda, Desafios da docência.

ABSTRACT

This research aims to infer the National Curriculum Guidelines of the Social Communication course with specialization in Publicity and Advertising and pedagogical projects, challenges of teaching in university education. The intention was to highlight challenges for teaching practice in Publicity and Advertising courses and discuss them as a reference to the utterances of teachers who work in these courses. For the development of the research we used Masetto's studies (1998, 2003 and 2013), Cunha's (1989, 2001, 2007 and 2010), Tardif's (2005), Roldão's (2005 and 2007), Pimenta's (2002 and 2011), Isaia's (2006), Anastasiou's (2004) among others. There was a qualitative study and the methodology included as an information source the National Curriculum Guidelines, the documents describing the educational projects of both institutions and the responses given by three professors interviewed who work in Publicity and Advertising courses and in different private universities, located in Santos. The main challenges listed were: a change in the profile of entering students; the requirements of complexity of contemporary world; the relationship between theory and practice; teaching practices that promote creativity and the use of new languages by the student and, finally, the social responsibility of the profession and the ethical commitments. The study resulted in some considerations in relation to university education student profile, to information of access facilities, the teaching practices in the course of Publicity and Advertising and the identity construction process of the higher education teacher. It was discussed that to confront the challenges facing the practice of teaching in higher education is essential to overcome the culture of individualism. It highlights the role of higher education institutions in creating systematic formative spaces that foster the professional development learning to teach, which implies consider the opinions of teachers and, above all, listen to them talk about the problems they face in teaching practice. Continuing education processes in higher education should also consider other aspects such as attention to the climate of collaboration between teachers as well the support and the presence of the necessary resources to innovation. It was considered that overcoming the isolation of teaching is the essential condition for institutions to show the most advanced and consistent propositions in their formative projects.

Keywords: Teaching in university education. Publicity. Advertising. Teaching challenges.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Evolução da matrícula na educação superior de graduação no Brasil	23
Gráfico 2: Total de docentes no Ensino Superior em exercício no Brasil	25
Gráfico 3: Docentes no Ensino Superior em exercício no Brasil	25
Gráfico 4: Docentes em exercício no Ensino Superior por grau de formação no Brasil – Comparativo 2001 x 2012	27
Gráfico 5: Professores Ensino Superior no Brasil por regime de trabalho (2012)	29
Gráfico 6: Professores do Ensino Superior no Brasil por regime de trabalho – 2012 – Pública x Privada	29
Gráfico 7: Professores do Ensino Superior no Brasil por regime de trabalho 2012 – Rede Pública	30
Gráfico 8: Professores do Ensino Superior no Brasil por regime de trabalho – 2012 Rede Privada	30
Gráfico 9: Alunos matriculados em Instituições Ensino Superior do Brasil em 2012	40
Gráfico 10: Alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior do Brasil em 2012 – Instituições Públicas x Instituições Privadas	40
Gráfico 11: Total de Ingressantes em Instituições de Ensino Superior no Brasil Comparativo entre 2001 e 2012	41

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Número Instituições Educação Superior por organização acadêmica	24
Tabela 2: Descrição sujeitos da pesquisa em relação à formação acadêmica	50
Tabela 3: Descrição sujeitos da pesquisa em relação à experiência profissional	51
Tabela 4: Comparativo estrutura básica curso de Publicidade e Propaganda	61

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

DCNs	Diretrizes Curriculares Nacionais
PPC	Projeto Pedagógico do curso
PP	Publicidade e Propaganda

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1 O DOCENTE E O ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR.....	22
1.1 A docência no ensino superior.....	22
1.2 O aluno do ensino superior.....	38
2 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADOS	45
2.1 Os documentos e os procedimentos de análise	45
2.2 As entrevistas	46
2.2.1 A escolha dos professores	47
2.2.2 Procedimentos de análise das entrevistas	48
2.2.3 Caracterização dos professores entrevistados	50
3 O CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA.....	53
3.1 Contextualização histórica do curso	53
3.2 As DCNs do curso de Comunicação Social e suas habilitações	55
3.3 Os Projetos Pedagógicos do Curso de Publicidade e Propaganda	60
3.3.1 Em relação aos objetivos do curso	61
3.3.2 Em relação ao perfil do egresso	62
3.3.3 Em relação às competências e habilidades	64
3.3.4 Em relação à organização curricular	65
3.3.5. Em relação à interdisciplinaridade	66
4 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E AS EXIGÊNCIAS DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA	68
4.1 Mudança do perfil dos estudantes	68
4.2 Exigências decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo	75
4.3 Relação teoria e prática	81
4.4 Práticas docentes que favorecem a criatividade e o uso de novas linguagens pelo aluno	87
4.5 A responsabilidade social da profissão e os compromissos éticos	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	104
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	109
APÊNDICES	112

INTRODUÇÃO

O presente trabalho propõe identificar os desafios enfrentados pelos docentes que atuam nos cursos de Publicidade e Propaganda (PP), a partir das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) e dos Projetos Pedagógicos do curso (PPCs), além de compreender como esses professores percebem esses desafios.

Trajetória do pesquisador

O interesse pela docência no ensino superior com ênfase na prática didática e nos desafios do professor que atua nos cursos de PP tem origem em minha trajetória profissional. Desde fevereiro de 2012 atuo como docente no curso de PP da Universidade Católica de Santos, ministrando a disciplina de Mídia para os dois últimos anos do curso.

Assim como a maioria dos meus colegas, fui convidada a lecionar por me destacar em uma área específica da publicidade, que é o departamento de mídia. Diferente do setor de criação, que costuma ser o de maior interesse de quem escolhe essa profissão, a área de mídia é responsável pela distribuição da verba do cliente nos veículos de comunicação, o que exige conhecimento do que está disponível no mercado para que o investimento seja o mais rentável possível.

Minha trajetória profissional começa em 1994, quando me formei em Comunicação Social com ênfase em PP, pela Universidade Católica de Santos. Concluí o curso já trabalhando na área desde o último semestre letivo, quando fui convidada por um professor para atuar na sua agência, uma das maiores de Santos na época, como assistente de mídia, área de interesse que surgiu quando estava na faculdade.

Durante o curso alimentei constantemente o sonho de trabalhar em agências de publicidade de São Paulo, um dos maiores mercados publicitários do mundo. A distância entre trabalhar com propaganda em Santos e em São Paulo é grande, uma vez que Santos tem um mercado eminentemente local enquanto São Paulo abriga toda a comunicação e marketing do País.

Após uma experiência frustrada de seis meses em uma agência de São Paulo, que se deu logo no ano seguinte da conclusão do curso, recebi uma proposta para trabalhar em outra grande agência de Santos e percebi que o mercado

publicitário da Baixada Santista vivia um momento de crescimento e profissionalização, com a chegada das emissoras de TV regionais. Foi um período de forte expansão do número de agências e produtoras em busca da nova demanda de anunciantes, que se encontravam ávidos para estar na TV.

Estar inserida nessa nova realidade regional me proporcionou uma vivência completamente diferente da que encontrei em São Paulo. Eram dias de muito trabalho, dedicação e aprendizado constante, que foram essenciais para definir meu futuro como publicitária. Minha experiência mais significativa foi como profissional de mídia em agências de Santos, onde atuei por mais dez anos.

Após atuar em veículos de comunicação como executiva de contas em Santos e em São Paulo, decidi ir à busca de novos conhecimentos. Em abril de 2000 ingressei na pós-graduação *lato sensu* em Marketing, do curso ministrado pela Fundação Getúlio Vargas. Ter uma especialização abriu novos caminhos e, em 2005, fui selecionada para o cargo de analista de marketing na Unimed Santos, já podendo aplicar o conhecimento adquirido na pós-graduação. Em 2007, surgiu uma nova oportunidade profissional, quando fui trabalhar como supervisora de planejamento comercial no jornal A Tribuna¹, consolidando assim, uma carreira profissional de 20 anos, onde atuei nos três maiores *players* da área da propaganda: agência de publicidade, anunciante e veículo de comunicação.

Essa experiência adquirida ao longo dos anos e essencialmente no mercado de Santos contribuiu para que eu me destacasse como profissional de mídia, gerando o convite para que eu lecionasse essa disciplina na universidade.

Então, em 2012, fui para a sala de aula com a minha bagagem profissional e a certeza de dominar completamente o conteúdo que iria ensinar para os alunos. Apesar da segurança em relação ao domínio do assunto, acreditava que iria enfrentar um grande desafio – a profissão docente. Imaginava que o começo seria difícil, mas tinha a convicção de que minha experiência profissional era suficiente para “dar uma boa aula”.

Aos poucos fui percebendo que ao invés de ficar mais à vontade, me sentia cada vez mais intrusa na sala de aula. Eu comecei a perceber que existiam

¹ O Jornal A Tribuna é o principal jornal da Baixada Santista, em circulação há 120 anos. Além de sua importância histórica, é a principal fonte de informação da região até os dias de hoje. Pertence ao Grupo A Tribuna de Comunicação, que possui também a TV Tribuna (emissora afiliada da Rede Globo), além de emissora de rádio, portal de internet e mais dois periódicos.

diferenças entre um professor e um palestrante, até que finalmente percebi que eu precisava aprender a ser professora e que isso ia muito além de dominar o assunto que ministrava. Faltava o conhecimento específico da didática, da pedagogia e do que significava a prática docente.

Como bem destacam Gaeta e Masetto (2013, p.11), “aprender seu ofício significa, para o professor, compreender que, para atuar adequadamente, não basta dar aulas: é preciso desenvolver a profissionalidade docente, o que pressupõe conhecimentos específicos”. Então, neste momento de questionamentos e reflexões, surgiu a oportunidade de cursar o Mestrado em Educação, o que me pareceu uma ótima possibilidade para encontrar respostas para esta lacuna que percebia na sala de aula. A área da educação era um campo totalmente desconhecido para mim, mas entendi que minha nova escolha profissional precisava de uma formação específica: eu precisava aprender a ser professora.

Durante o curso, entrei num mundo completamente diferente do que vivia. O universo acadêmico é extremamente enriquecedor, profundo e reflexivo, quase o oposto da minha área profissional, que é muito prática e dinâmica. Por isso, demorei a me encontrar no curso e entender a proposta do *stricto sensu*. Aos poucos, comecei a me identificar com as questões propostas pelos autores e também percebi que não estava sozinha nos meus questionamentos. A maioria dos alunos do mestrado eram professores universitários que buscavam a titulação com a finalidade de continuar exercendo a docência de forma mais completa.

Escolhi a linha de pesquisa sobre formação de professores por acreditar que encontraria espaço para expor minhas angústias e colocar em discussão meus questionamentos. Finalmente encontrei subsídios para compreender melhor a docência e percebi que estava no lugar certo. O mestrado foi uma trajetória de rico crescimento pessoal e profissional, que resultou numa verdadeira transformação em minhas aulas.

Ao longo do curso fui percebendo uma grande evolução na minha atuação como professora. Aos poucos fui me encantando pela docência, pela sala de aula e pelos alunos. Passei a entender melhor o momento de formação desses jovens, que tão importante quanto o conteúdo das aulas, é a forma que isso faz sentido para quem aprende. Entendi que a construção do conhecimento não acontece apenas com a exposição durante as aulas e sim por meio de um amplo processo de

discussões, debates, troca de informações, relacionamento entre aluno e professor, situações que vão além da sala de aula e do momento da avaliação.

O interesse por este assunto me fez refletir várias vezes, ao longo do curso de Mestrado, sobre a definição da minha pesquisa. Definir o tema da dissertação foi um longo e difícil caminho, porque como me interessava por diversos assuntos, demorei a encontrar o foco da pesquisa. Entretanto, percebi que sempre voltava para a questão do professor do ensino superior, da sua forma de ministrar a aula universitária, das construções das práticas docentes, da importância deste profissional na formação dos futuros profissionais.

Situando o problema de pesquisa e os objetivos

O foco de investigação da presente pesquisa inscreve-se nas discussões acerca da docência no ensino superior. Trata-se de uma temática cada vez mais discutida na área da Educação. No banco da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)², em pesquisa específica nos cursos *stricto sensu*, usando o descritor 'docência no ensino superior', foram localizados 470 trabalhos sobre o tema, sendo 298 dissertações e 136 teses.

A maioria dos trabalhos realizados nesses cursos, especificamente sobre a docência no ensino superior, aborda as práticas pedagógicas e a formação do professor que atua em diversas áreas do ensino superior. Percebe-se a importância de discutir a necessidade da formação pedagógica do docente universitário, de entender quais são os saberes necessários à docência no ensino superior. Outros dois assuntos abordados são a construção da identidade docente e os aspectos dificultadores e facilitadores do exercício da docência no ensino superior.

Tendo em vista que, normalmente, os professores que trabalham no ensino superior não têm uma formação específica na área, é natural que enfrentem situações desafiadoras em relação aos vários aspectos da docência, como a relação com os alunos, a gestão da sala de aula, a relação com os pares, com a instituição, entre outras questões que passam a conhecer a partir do momento em que entram na sala de aula universitária. É comum, portanto, que tantos pesquisadores queiram entender melhor a constituição do conhecimento pedagógico no ensino superior e as

²Esse levantamento foi realizado em maio de 2015

necessidades e possibilidades de uma formação específica. Cabe destacar que não foi localizado nenhum trabalho *stricto sensu* na área da Educação voltado especificamente para o curso de PP. Entende-se que pesquisar sobre o docente do ensino superior desse curso é extremamente pertinente, tendo em vista as características próprias dos professores que nele atuam e algumas questões enfrentadas por eles.

Trata-se de um curso com algumas peculiaridades, a saber: o conteúdo das aulas é muito dinâmico e deve ser sempre muito atual; as informações estão ao alcance dos alunos, exigindo atualização constante dos professores para acompanhá-los; novas tecnologias e plataformas ao alcance de todos, mudando as formas de trabalhar com essas novas mídias; mudanças de hábitos das pessoas, que levam a constantes questionamentos em relação à forma de se aproximar do consumidor. A área da propaganda se encontra em um cenário de incertezas e isso afeta diretamente o ensino, conforme explicam Figueira Neto e Souza (2010, p. 75):

A propaganda está em transição; novos formatos de comunicação estão se alternando com o discurso publicitário na preferência dos patrocinadores; os consumidores têm mais controle sobre o quê, quando e como querem se relacionar com marcas e instituições. Estas transformações apontam para mudanças que ainda não estão claramente definidas no cenário das comunicações e do seu ensino, inclusive, na questão mais profunda que é sua organização tradicional em disciplinas isoladas e sequenciadas no tempo (organização linear), pressionada de um lado, pela revolução tecnológica dos meios e processos produtivos e, de outro, pelas expectativas e necessidades de empregabilidade dos alunos, normalmente pouco e mal informados sobre a carreira na hora do vestibular.

Apesar de ter mais acesso à informação, o jovem que ingressa no curso de PP não possui ainda conhecimento da área e nem do mercado de trabalho. Entretanto, o número de inscritos no vestibular é cada vez maior nos cursos de graduação em PP.

Na Universidade de São Paulo, por exemplo, o número de candidatos para o vestibular do curso de PP vem aumentando ano a ano. Nos últimos 20 anos do vestibular da Fuvest, entre os anos de 1995 e 2014, mais de 110 mil candidatos concorreram a uma das 50 vagas oferecidas anualmente no curso de PP. A relação candidato/vaga é em média de 54,33. No ano de 2014, 2.499 estudantes

concorreram a uma das 50 vagas oferecidas, com 49,98 candidatos por vaga, ficando atrás apenas dos cursos de Medicina e Engenharia Civil.

Na Universidade Católica de Santos, instituição de ensino particular, é possível também notar o aumento do número de candidatos para o curso de PP nos últimos vestibulares: em 2010 foram 83 inscritos, em 2011 foram 93, em 2012 tiveram 146 inscritos, em 2013 foram 159 e em 2014, o vestibular teve 199 pessoas inscritas para o curso de PP. Nota-se um aumento de 140% na procura pelo curso nos últimos 5 anos de vestibular.

O interesse pelo curso de PP deve-se também ao fato de o jovem se sentir atraído pelo curso uma vez que a publicidade está historicamente ligada à cultura de consumo, que, por meio dos seus discursos sedutores, praticamente traduzem os desejos da juventude. Logo, os jovens estão muito ligados aos meios de comunicação e sofrem forte apelo das mídias em geral. Estão expostos às mensagens publicitárias, não necessariamente como público alvo da campanha, mas como espectador. Isso mostra uma geração de receptores assíduos, consumindo propaganda constantemente, em diversas plataformas.

Este universo é muito próximo do jovem e acaba se tornando extremamente atrativo no momento da escolha profissional. Mas o dia a dia da profissão é muito diferente do que aparece na TV e por este motivo, o aluno que ingressa no curso de PP pode apresentar uma percepção distorcida da realidade da profissão, identificada apenas depois do ingresso no curso.

Além disso, outra peculiaridade do curso de PP, é que muitos conteúdos apresentados nas aulas não se encontram em livros. Eles aparecem diariamente nos meios de comunicação, muitas vezes levados pelos próprios alunos, que têm acesso pelas redes sociais das mesmas informações que seus professores. Isso leva o docente que leciona neste curso a ter uma necessidade maior de entender as novas tecnologias, para acompanhar as novidades e, principalmente, os interesses dos alunos.

Desta forma, o professor que leciona no curso de PP precisa acompanhar as exigências do mercado, mudanças de hábito dos consumidores, evolução do acesso às novas tecnologias e de mídias, entre outros. Logo, essa realidade tem implicação na dinâmica das aulas do curso de PP.

Além de considerar esse cenário diferenciado do curso de PP, é importante ressaltar que os professores devem ter acesso e conhecimento ao que foi definido no Projeto Pedagógico de seu curso. Esse documento, construído à luz das DCNs definidas para a área de Comunicação Social e suas habilidades, traduz as experiências de conhecimento a serem desenvolvidas por professores e estudantes, bem como tudo que se faz para materializá-las nas práticas formativas. .

Diante de tais considerações, o presente trabalho pretende responder aos seguintes questionamentos: Quais os desafios para o exercício da docência em cursos de PP que decorrem das DCNs e dos Projetos Pedagógicos do Curso? Como os professores que atuam nesses cursos percebem esses desafios?

Tendo em vista essas questões, os objetivos da pesquisa foram assim definidos:

Objetivo geral:

- Depreender das DCNs do curso de Comunicação Social com habilitação em PP e de Projetos Pedagógicos, desafios da docência no ensino superior.

Objetivos específicos:

- Analisar os preceitos legais e as definições estabelecidas pelas DCNs para a área de Comunicação Social e suas habilidades.
- Analisar a proposta pedagógica de dois cursos de PP em relação aos objetivos do curso, ao perfil do egresso, às competências e habilidades, à organização curricular e à interdisciplinaridade.
- Discutir os desafios apreendidos das DCNs e dos Projetos Pedagógicos, tendo como referência verbalizações de professores que atuam em cursos de PP.

Para o desenvolvimento da pesquisa recorreu-se aos estudos de Masetto (1998, 2003 e 2013), Cunha (1989, 2001, 2007 e 2010), Tardif (2005), Roldão (2005 e 2007), Pimenta (2002 e 2011), Isaia (2006), Anastasiou (2004) entre outros. A literatura disponível sobre a docência no ensino superior permitiu discorrer sobre a constituição da profissionalidade docente, a necessidade da formação específica, as dificuldades decorrentes da falta da formação pedagógica, entre outros. Foi

realizada uma breve contextualização do ensino superior no Brasil e alguns comentários sobre o aluno universitário. Todos esses aspectos compõem o primeiro capítulo deste trabalho.

O segundo capítulo apresenta a descrição detalhada do delineamento metodológico da pesquisa, especificando os caminhos percorridos em relação aos procedimentos de coleta e análise de dados, bem como a caracterização dos professores que participaram da pesquisa.

No terceiro capítulo foi realizada uma contextualização do curso de PP, apresentando primeiro, um breve histórico do ensino da propaganda no Brasil. Na sequência, segue a análise documental das DCNs do curso de Comunicação Social e suas habilitações, sendo que, foi considerada apenas a habilitação em PP. E finalizando este capítulo, a análise documental de dois Projetos Pedagógicos de instituições particulares de ensino superior de Santos, SP.

O quarto capítulo, apresenta os desafios apreendidos da leitura analítica das DCNs do curso de PP e dos Projetos Pedagógicos de duas instituições de ensino superior tendo como referência as falas dos professores entrevistados à luz dos referenciais teóricos que subsidiaram o estudo.

Por último, são tecidas as considerações finais com o intento de re-visitare os objetivos da pesquisa em relação aos dados analisados, e discorrer acerca das conclusões e encaminhamentos decorrentes da pesquisa em relação aos desafios da docência no ensino superior em cursos de PP.

1 O DOCENTE E O ESTUDANTE DO ENSINO SUPERIOR

Na primeira parte deste capítulo é apresentado um breve relato sobre o ensino superior no Brasil, trazendo dados de evolução do número de matriculados, aumento das instituições de ensino superior, dentre outros aspectos. Na sequência, o texto trata da docência no ensino superior no que diz respeito à constituição da profissionalidade docente, à necessidade da formação específica, às dificuldades decorrentes da falta da formação pedagógica, entre outros. Na segunda parte do capítulo são apresentados dados dos ingressantes no ensino superior no Brasil, a evolução dos matriculados, além do perfil do aluno do ensino superior na atualidade e suas principais características. Também ressalta-se a visão do docente sobre o aluno e uma breve análise das características da nova geração presente nas salas de aula.

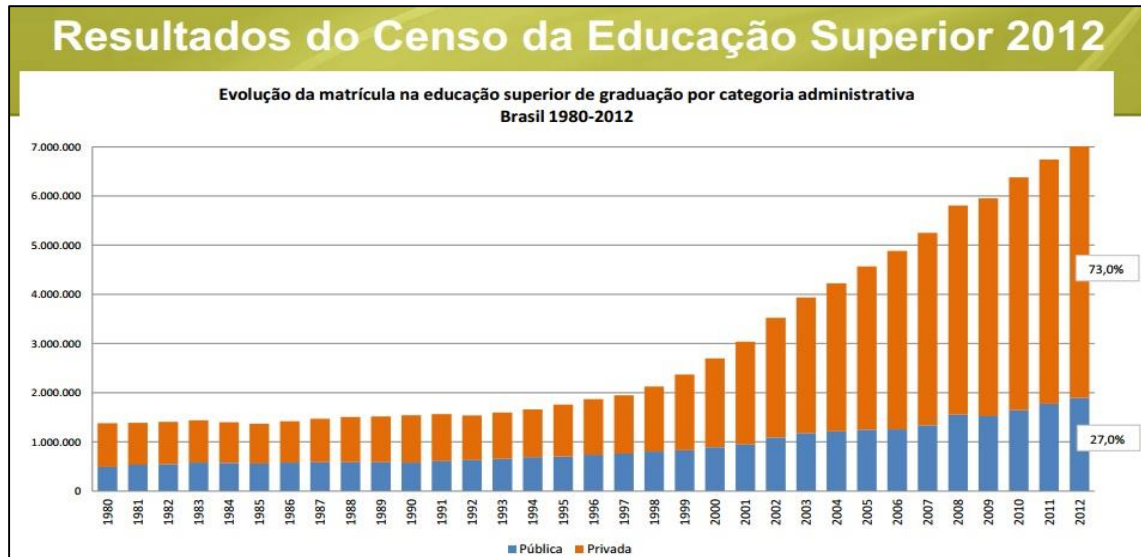
1.1 A docência no ensino superior

O ensino superior no Brasil vem apresentando crescente valorização e expansão ao longo dos anos. Segundo dados do Censo da Educação Superior, divulgado pelo Ministério da Educação (MEC), em 2013, o ensino superior somou 7.305.977 milhões de matrículas na graduação, sendo 5.373.450 em instituições particulares e 1.932.527, em instituições públicas. É possível observar no Gráfico 1 a evolução da matrícula na educação superior entre os anos de 1980 até 2012, sendo o aumento mais relevante na rede privada, devido, dentre outros aspectos, à maior oferta de vagas.

Nota-se no Gráfico 1 que a partir dos anos 2000, deu-se um aumento mais significativo no número de ingressantes nas instituições de ensino superior. Santos (2008) explica que muitos países puderam contar com a ajuda financeira de bancos, e que no Brasil, o governo de Fernando Henrique Cardoso, por meio do Programa de Recuperação e Ampliação dos Meios Físicos das Instituições de Ensino Superior em parceria com o Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES), viabilizou uma linha de financiamento de cerca de R\$ 750 milhões para instituições de ensino superior, com recursos provenientes de empréstimo do Banco Mundial. Esses recursos foram em grande parte canalizados para as universidades privadas: “a transformação da educação superior numa mercadoria educacional é

um objectivo de longo prazo e esse horizonte é essencial para compreender a intensificação da transnacionalização” (SANTOS, 2008, p. 33).

Gráfico 1: Evolução da matrícula na educação superior de graduação no Brasil



Fonte: MEC/INEP 2013

Para Santos (2008), a transnacionalização neoliberal da universidade ocorre desde 2000, sob a égide da Organização Mundial do Comércio no âmbito do Acordo Geral sobre o Comércio de Serviços (GATS). Explica que a educação

[...] é um dos doze serviços abrangidos por este acordo e o objectivo deste é promover a liberalização do comércio de serviços através da eliminação, progressiva e sistemática, das barreiras comerciais. O GATS transformou-se em pouco tempo num dos temas mais polémicos da educação superior, envolvendo políticos, universitários e empresários. Os seus defensores veem nele a oportunidade para se ampliar e diversificar a oferta de educação e os modos de a transmitir de tal modo que se torna possível combinar ganho económico com maior acesso à universidade. Esta oportunidade baseia-se nas seguintes condições: forte crescimento do mercado educacional nos últimos anos, um crescimento apenas travado pelas barreiras nacionais; difusão de meios electrónicos de ensino e aprendizagem; necessidades de mão-de-obra qualificada que não estão a ser satisfeitas; aumento da mobilidade de estudantes, docentes e programas; incapacidade financeira de os governos satisfazerem a crescente procura de educação superior. É este potencial de mercado que o GATS visa realizar mediante a eliminação das barreiras ao comércio nesta área (SANTOS 2008, p. 33).

Com o incentivo do governo, o número de instituições de ensino superior aumenta de forma considerável nos últimos anos. Segundo dados do Censo da Educação Superior (MEC/INEP, 2013), hoje o Brasil totaliza 2.416 instituições de ensino superior, sendo 2.112 particulares e as outras 304 públicas. Na Tabela 1, é possível perceber o aumento de 74% no número de instituições de ensino no País entre os anos de 2001 e 2012. O grande aumento aconteceu principalmente no número de Centros Universitários privados, que eram 64 em 2001 e passaram para 129 em 2012, contabilizando um aumento de 102%.

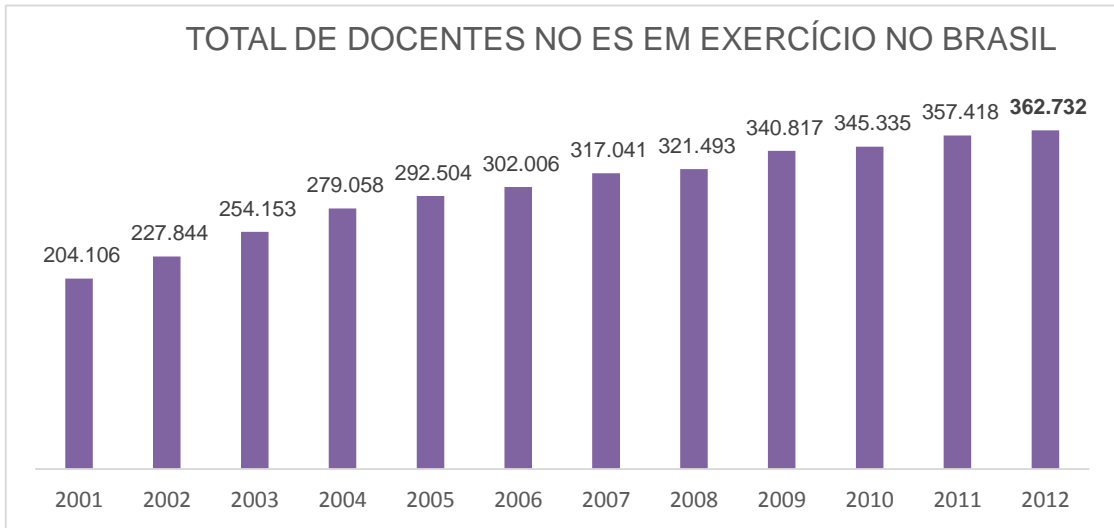
Tabela 1 - Número de Instituições de Educação Superior por Organização Acadêmica e Categoria Administrativa - Brasil - 2001/2012

Ano	Instituições								
	Total	Universidades		Centros Universitários		Faculdades		IFs e Cefets	
		Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada	Pública	Privada
2001	1.391	71	85	2	64	84	1.059	26	-
2002	1.637	78	84	3	74	83	1.284	31	-
2003	1.859	79	84	3	78	86	1.490	39	-
2004	2.013	83	86	3	104	104	1.599	34	-
2005	2.165	90	86	3	111	105	1.737	33	-
2006	2.270	92	86	4	115	119	1.821	33	-
2007	2.281	96	87	4	116	116	1.829	33	-
2008	2.252	97	86	5	119	100	1.811	34	-
2009	2.314	100	86	7	120	103	1.863	35	-
2010	2.378	101	89	7	119	133	1.892	37	-
2011	2.365	102	88	7	124	135	1.869	40	-
2012	2.416	108	85	10	129	146	1.898	40	-

Fonte: Mec/Inep

Essa expansão do ensino superior demandou o crescimento no número de docentes. Nos últimos 12 anos, segundo dados do Censo da Educação Superior de 2012, houve um aumento de 77,7% no quadro de professores em exercício na educação superior no Brasil. Em 2001, os docentes em exercício somavam 201.106 entre rede pública e privada, passando em 2012 para 362.732 professores (Gráfico 2).

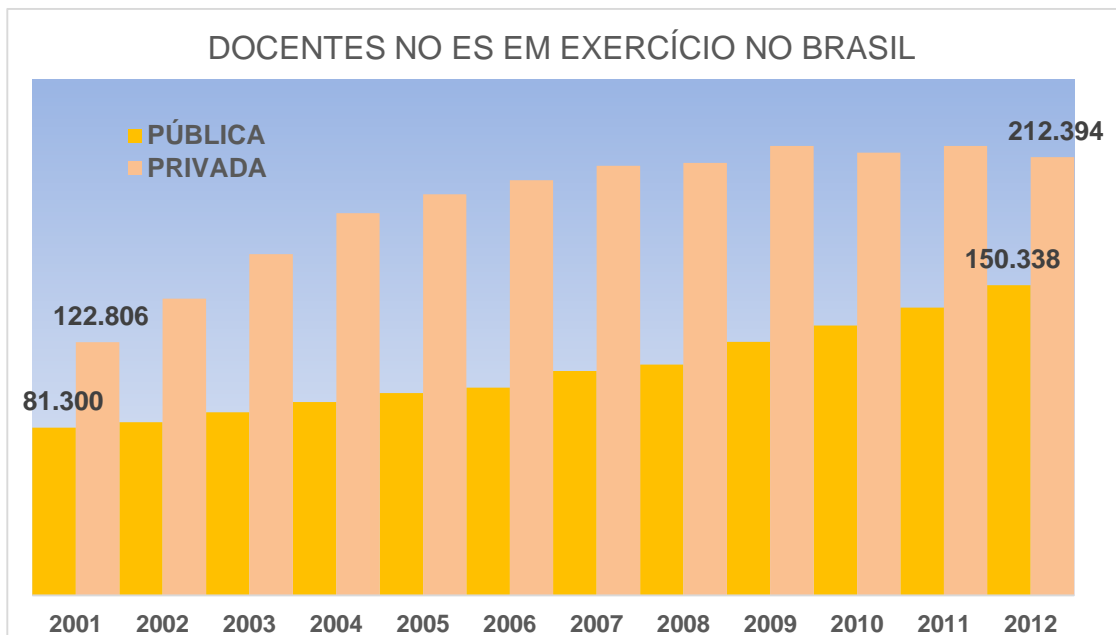
Gráfico 2: Total de docentes no Ensino Superior em exercício no Brasil



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

Analisando separadamente os números de docentes em exercício no Ensino Superior na rede pública e na rede privada do Brasil, notam-se os seguintes dados apresentados no Gráfico 3.

Gráfico 3: Docentes no Ensino Superior em exercício no Brasil



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

O aumento dos docentes em exercício na rede pública foi de 85%, passando de 81.300 em 2001 para 150.338 professores em 2012. Na rede privada o aumento foi de 73%, sendo que em 2001 eram 122.806 docentes em exercício no ensino superior e em 2012 passaram para 212.394 professores.

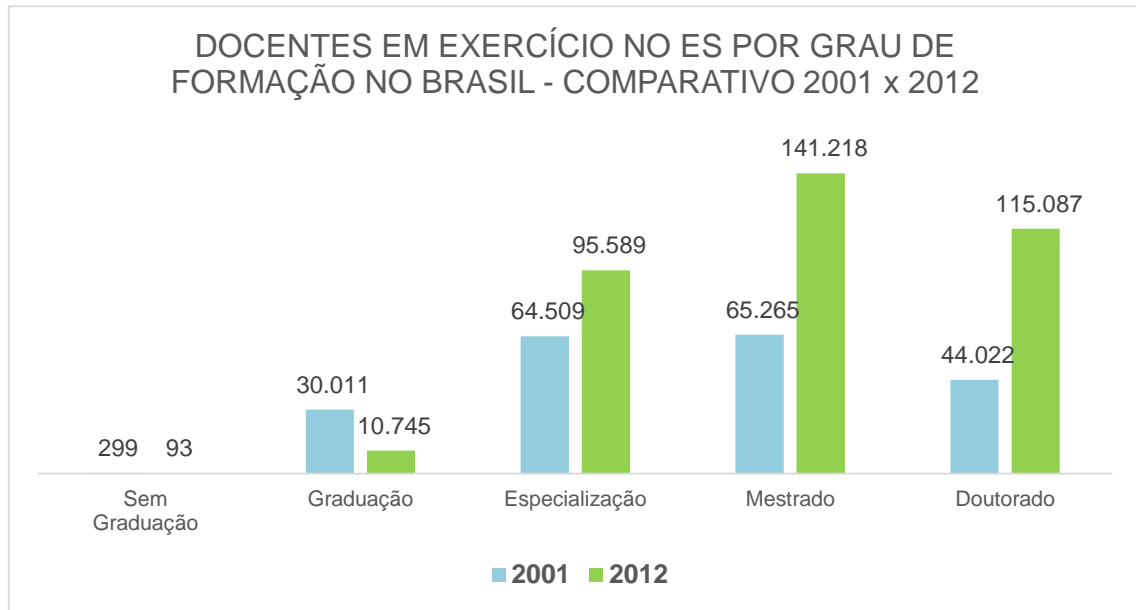
Até a década de 1970 no Brasil o quadro de professores dos cursos superiores era composto praticamente por bacharéis que se destacavam pela sua atuação no mercado de trabalho. Conforme relata Masetto (1998, p. 11), os cursos superiores buscavam profissionais com sucesso em suas atividades para ensinar seus alunos a serem tão bons como eles, exigindo do candidato a docente apenas a graduação no ensino superior e o exercício competente de sua profissão.

Essa situação se fundamenta em uma crença inquestionável até bem pouco tempo, vivida tanto pela instituição que convidava o profissional a ser professor quanto pela pessoa convidada a aceitar o convite: *quem sabe, automaticamente, sabe ensinar*. Mesmo porque ensinar significa ministrar grandes aulas expositivas ou palestras sobre um determinado assunto dominado pelo conferencista, mostrar, na prática, como se fazia; e isso um profissional saberia fazer. (MASETTO 1998, p.11)

Com a aprovação da Lei 9.394/96, que estabelece o limite mínimo de um terço do corpo docente das instituições universitárias com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado, as instituições passaram a exigir essa formação dos seus professores. Isso vem mudando o cenário acadêmico, pois hoje não basta que o professor universitário seja um profissional competente e especialista na disciplina lecionada, ele precisa ser um pesquisador também.

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2012 (MEC/INEP, 2012), percebe-se uma grande transformação no quadro de docentes em exercício no ensino superior em relação ao grau de formação. No Gráfico 4, onde foi feito um comparativo entre os anos 2001 e 2012, pode-se ver o aumento significativo de professores com titulação *stricto sensu*, enquanto professores com graduação e sem graduação diminuiu. Houve aumento também entre os docentes com especialização.

Gráfico 4: Docentes em exercício no Ensino Superior por grau de formação no Brasil – Comparativo 2001 x 2012



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

A análise comparativa entre os anos de 2001 e 2012 revelam o aumento de 161% de professores com doutorado, 116% com mestrado e 48% com especialização. Ao mesmo tempo, apresenta queda de 64% de professores com apenas a graduação e de 69% sem graduação (MEC/INEP, 2012).

A exigência da titulação pelas Instituições de Ensino Superior provocou um movimento de aproximação desses docentes com a pesquisa, desenvolvendo uma consciência mais voltada para as atividades de pesquisa e de produção de conhecimento. Segundo Pimenta e Almeida (2011, p. 25), “a preparação de docentes para a vida acadêmica, ocorre em programas de pós-graduação *stricto sensu*, onde o docente desenvolve os conhecimentos teóricos e instrumentais da atividade de pesquisa”. Dessa forma, é que se percebe a importância dos programas de pós-graduação *stricto sensu*, pois, permitem que sejam desenvolvidos conhecimentos teóricos da atividade da pesquisa, apresentando para muitos professores um novo ponto de vista de seu trabalho. Ele passa a se aprofundar e a produzir conhecimento sobre um assunto antes dominado apenas na prática, no mercado de trabalho. A exigência da pesquisa para o docente dos cursos de graduação qualifica o professor como profissional intelectual, indo além de um repetidor dos grandes clássicos. “Ele tem sua mensagem a dar aos alunos, ele tem

seu pensamento sobre o que discute com seus aprendizes, ele tem sua contribuição à ciência e à própria área de conhecimento.” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 99). Segundo Almeida (2012, p. 63), duas grandes referências constituem a base que fundamenta a docência no ensino superior:

Uma é o mundo do trabalho, sustentando a ideia de que “quem sabe fazer sabe ensinar” e ratificando a influência das corporações na definição do modelo de atuação docente e do profissional a ser formado nos distintos campos do conhecimento. A outra é o universo da pesquisa, que predomina como preocupação formativa nos cursos de pós-graduação, o que torna bastante difícil enfrentar a ênfase historicamente dada à dimensão da pesquisa em detrimento do ensino no contexto das atividades docentes universitárias.

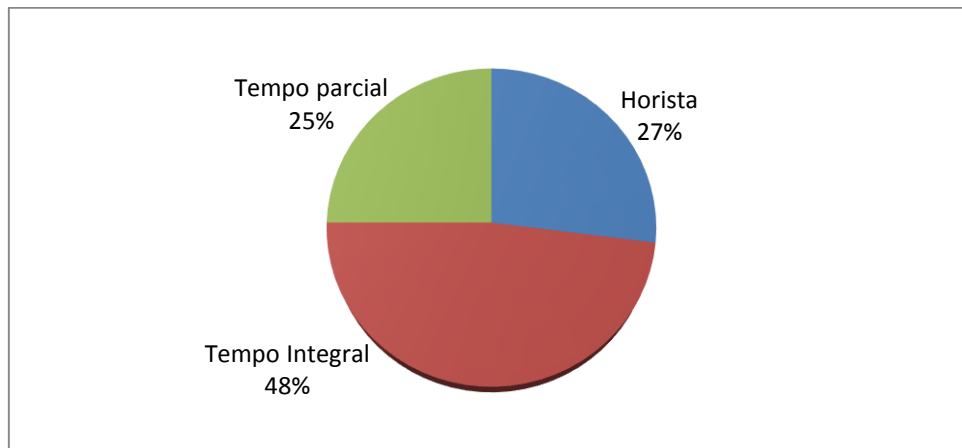
Mas, embora os cursos de pós-graduação *stricto sensu* sejam considerados o espaço de formação do professor do ensino superior, “seus currículos enfatizam fundamentalmente a formação do pesquisador e se omitem em relação à formação para a docência” (CUNHA, 2010, p. 17). Esse aspecto da formação do docente universitário é abordado no texto de Isaia e Bolzan (2006, p. 490) para a Revista Educação (PUCRS), quando afirmam que

[...] a consciência da responsabilidade pela formação de futuros profissionais, bem como do compromisso com a cultura acadêmica, embora existentes não são levados em conta na formação docente, uma vez que a entrada em uma IES e a progressão na carreira estão calcadas na titulação e na produção científica, enfatizando a área de conhecimento específico e a função de ser pesquisador, o que parece não garantir um ensino de qualidade e o conhecimento de ser professor.

O que passa a ser questionado é o aspecto pedagógico da docência, que só é considerado no momento que entende-se a docência como uma profissão, um ofício. Nas palavras de Gaeta e Masetto (2013, p. 97),

[...] ser docente no ensino superior não pode ser confundido com “a boa vontade de dar algumas horas de meu tempo para ajudar os alunos de um curso”; não pode ser confundido com “um bico que vou fazer para melhorar meu salário”; não pode ser confundido com a possível capacidade de comunicar algumas experiências profissionais aos alunos.

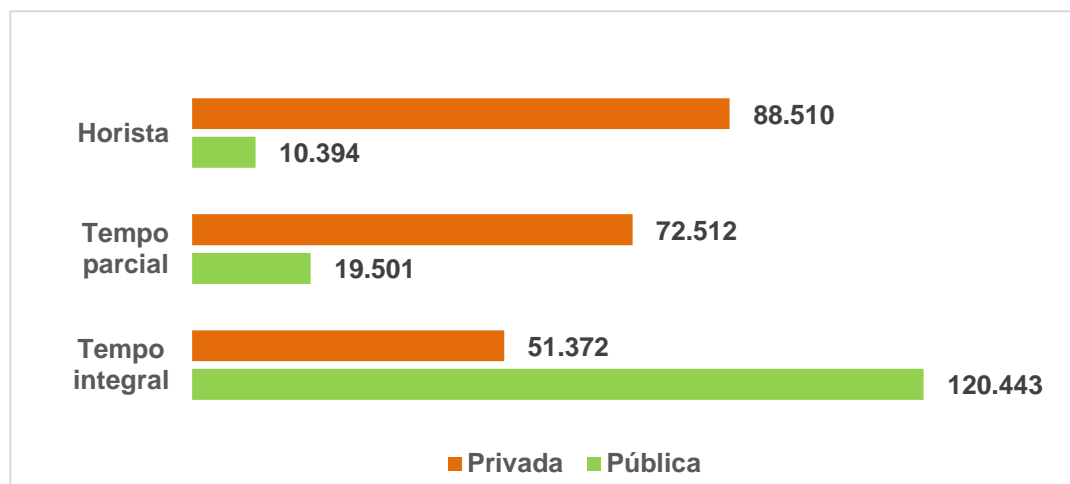
Essa prática, principalmente “o bico para melhorar o salário”, é muito comum nas universidades particulares, com seu quadro formado por professores horistas, que só estão na universidade nos horários das aulas e que optam pela docência em paralelo à sua vida profissional.

Gráfico 5: Professores Ensino Superior no Brasil por regime de trabalho (2012)

Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

Dados do Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP, 2012), mostram que 48% dos professores do Ensino Superior no Brasil trabalham em regime de tempo integral; 25% em regime de tempo parcial e 27% são horistas.

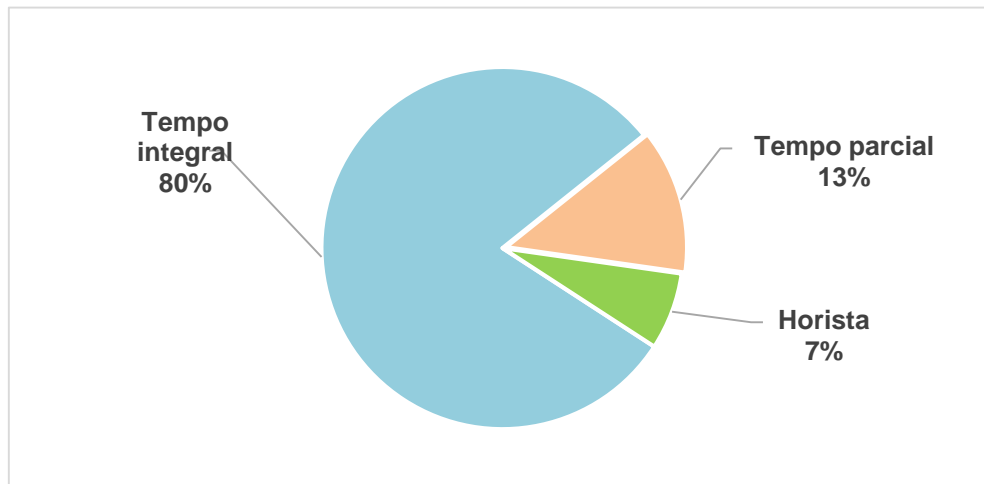
Porém, quando a análise é feita separadamente entre o Ensino Superior na rede pública e na rede privada, percebe-se uma grande diferença no que diz respeito ao regime de trabalho. Conforme apresentado no Gráfico 5, que compara os regimes de trabalho na rede pública e na rede privada, enquanto apenas 10.394 professores são horistas na rede pública, 88.510 professores trabalham sob este regime na rede privada.

Gráfico 6: Professores do Ensino Superior no Brasil por regime de trabalho – 2012 – Pública x Privada

Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

No Gráfico 7 é possível entender, em termos de percentual, como é dividido o regime de trabalho na rede pública:

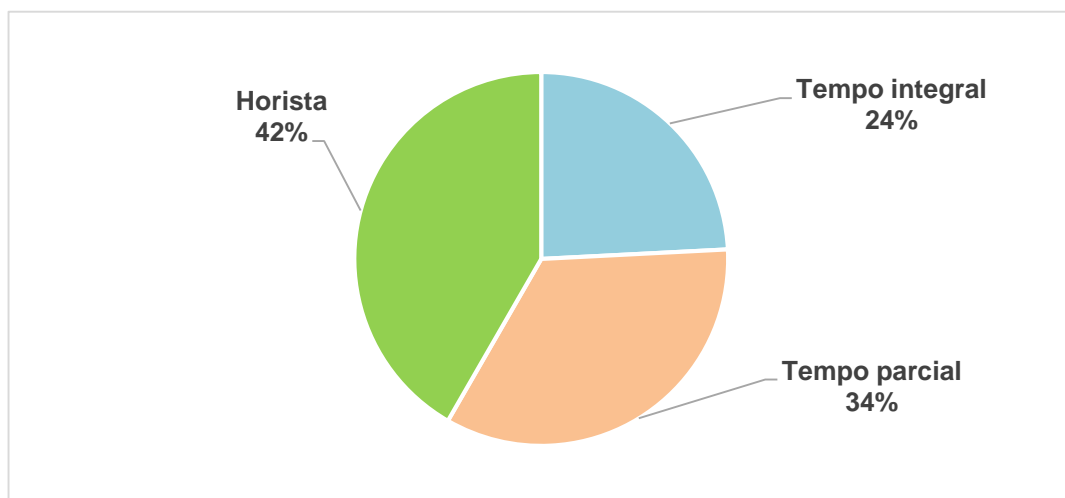
Gráfico 7: Professores do Ensino Superior no Brasil por regime de trabalho 2012 – Rede Pública



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

O Ensino Superior na rede pública é composto principalmente por professores que se dedicam em tempo integral à docência, com 80% do seu quadro de funcionários sob este regime. Os professores horistas, correspondem a apenas 7% do total de docentes em exercício. Situação oposta, acontece no Ensino Superior da rede privada, quando se pode analisar no próximo Gráfico 8, dados sobre o regime de trabalho na rede privada.

Gráfico 8: Professores do Ensino Superior no Brasil por regime de trabalho – 2012 Rede Privada



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

Com apenas 24% de professores dedicando-se em tempo integral à docência e 34% em tempo parcial, o quadro de funcionários na rede privada é formado principalmente por professores horistas, que correspondem a 42%. Essa situação mostra o quanto é diferente o perfil do professor de ensino superior na rede pública e privada. É comum que o professor horista encontre maior dificuldade em fazer uma pós-graduação *stricto sensu*, por vários motivos, como falta de tempo disponível para o estudo, maior envolvimento com o mercado de trabalho e o distanciamento da academia.

O perfil do docente do ensino superior vem mudando, pois, como ressalta Cunha (2010, p. 13), “o modelo de docente universitário porta-voz de um saber dogmatizado, capaz de transferir, pelo dom da oratória, em aulas magistrais, seus saberes profissionais, não mais atende as necessidades da sociedade contemporânea”. Por isso, faz-se necessário a reflexão sobre o aspecto pedagógico da docência universitária, ignorada por grande parte dos professores que estão nas salas de aula das graduações apenas dividindo suas experiências profissionais. Como bem destaca Behrens (1998, p. 61):

O alerta que se impõe, neste momento histórico, é o de que o *professor profissional* ou o *profissional liberal professor* das mais variadas áreas de conhecimento, ao optar pela docência no ensino universitário, precisam ter consciência de que ao adentrar na sala de aula, seu papel essencial é ser professor.

Apesar de acreditar que é possível que um bom profissional do mercado de trabalho se torne um bom professor, é preciso ficar claro que no espaço da sala de aula, espera-se que este sujeito atue mais como professor e menos como um profissional de sua formação inicial. Almeida (2012, p. 64) afirma que, atualmente, na grande maioria das instituições brasileiras de ensino superior, apesar de uma grande parcela de professores possuírem pós-graduação *stricto sensu* além de experiência profissional, “predomina o desconhecimento científico e até o despreparo para lidar com o processo ensino-aprendizagem, pelo qual passam a ser responsáveis a partir do instante que ingressam em sala de aula.” É nesse sentido que fica claro que ser professor do curso superior é um ofício que, como qualquer outra profissão, necessita de formação específica, para que a aula seja muito mais que apenas passar um conhecimento, ou um relato de experiência das situações vivenciadas no dia-a-dia do mercado de trabalho.

Cunha (2010, p. 24) afirma também que “a ausência de saberes pedagógicos limita a ação do docente e causa transtornos de natureza variada ao processo de ensinar e aprender”. Muitos professores não assumem seu papel de educador, de formador. Nas palavras de Freire (2011, p. 47), o professor precisa “saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Roldão (2005, p. 5), ao discutir as especificidades do ensino superior e não superior relata sua própria experiência como formadora de docentes, contando que enquanto alunos, esses sujeitos ficavam surpresos quando percebiam que para ser professor é necessário um grande saber, pois imaginavam que era muito mais simples.

Provavelmente têm boas razões para o supor. Foi isso mesmo que viram e ouviram na sua longa experiência de escola e nas outras instâncias várias de socialização em toda a sua vida – a ideia de que ser professor é relativamente fácil desde que se “saiba” a matéria e se consiga “controlar” os alunos. Esta é, como sabemos, uma representação de senso comum muitíssimo generalizada. (ROLDÃO 2005, p. 10)

Baseados nesse senso comum, muitos profissionais se tornam professores do ensino superior, sem saber exatamente o sentido verdadeiro da função de ensinar. Roldão (2007, p. 96) insiste em clarificar a função de ensinar: “é que existe uma estreitíssima ligação entre a natureza da função e o tipo de conhecimento específico que se reconhece como necessário para a exercer”. No mesmo texto, Roldão explica que

Não basta ao professor conhecer, por exemplo, as teorias pedagógicas ou didáticas e aplicá-las a um dado conteúdo da aprendizagem, para que daí decorra a articulação desses dois elementos na situação concreta de ensino. Há que ser capaz de transformar conteúdo científico e conteúdos pedagógico-didáticos numa ação transformativa, informada por saber agregador, ante uma situação de ensino por apropriação mútua dos tipos de conhecimento envolvidos, e não apenas por adição ou mera aplicação. (2007, p. 100)

O conceito do ensino possui diversas definições dadas por autores diferentes, como nas palavras de Charlot (2008, p. 27) que define que “ensinar é, ao mesmo tempo, mobilizar a atividade dos alunos para que construam saberes e transmitir-lhes um patrimônio de saberes sistematizados legado pelas gerações anteriores de seres humanos”. É um processo profundo que envolve a construção de saberes,

mais do que o conhecimento técnico da disciplina e da prática profissional. E essa prática do ensino requer uma formação específica, portanto deve ser aprendida.

É importante ressaltar que essa situação não é causada por displicência ou falta de compromisso por parte dos professores. Conforme constatado por Pimenta e Almeida (2011, p. 36), “raramente se exigiu dos docentes que aprendessem a ensinar, e menos ainda, que obtivessem referências para aprender e lidar com os processos pedagógicos e organizacionais mais amplos do ensino superior”. E por este motivo, a maioria dos professores só percebe a necessidade de ter um preparo pedagógico, quando precisa enfrentar algum desafio na sala de aula ou quando há queixas por parte dos alunos e da coordenação do curso.

Quando se fala especificamente do ensino na universidade, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 103) descrevem que

O ensino na universidade caracteriza-se como um processo de busca e de construção científica e crítica de conhecimentos. As transformações das sociedades contemporâneas consolidam o entendimento do ensino como fenômeno multifacetado, apontando a necessidade de disseminação e internacionalização de saberes e modos de ação (conhecimentos, conceitos, habilidades, procedimentos, crenças, atitudes).

Uma pesquisa desenvolvida por Vasconcelos (1998) ilustra esse cenário. Apesar deste trabalho ter sido desenvolvido há 17 anos, nota-se o quanto ainda são pertinentes e atuais as constatações da pesquisa. A autora buscou traçar o perfil do professor universitário, focando no docente sem formação pedagógica. Ela contou com a participação de 48 professores de 14 instituições de ensino superior da Grande São Paulo, públicas e privadas. Foram distribuídos 280 questionários e apenas 48 foram respondidos, o que significa que somente 17% dos professores atenderam à sua solicitação de responder à pesquisa. Este baixo número de respostas obtidas é um indicio, segundo a pesquisadora, do pouco envolvimento que esses professores têm com a vida acadêmica. Além do questionário, ela realizou entrevistas não-estruturadas para aprofundar algumas questões.

Vasconcelos (1998, p. 79) relata que dos 48 respondentes apenas 8 declararam exercer apenas o magistério como profissão quando questionados sobre a atividade profissional que exercem. Dos outros 40 restantes, 12 (30%) declararam-se “professores” e sua formação inicial – exemplo: engenheiro e professor. Mas os outros 70%, ou seja, 28 pessoas intitularam-se apenas engenheiros, advogados,

arquitetos, etc. Vasconcelos destaca entre as respostas obtidas que um professor que respondeu que sua profissão era engenheiro civil, ministra 36 aulas semanais, o que significa uma carga horária de 7 horas por dia como professor. Outro com uma carga horária de 31 aulas semanais intitulou-se apenas como engenheiro químico. Em outro depoimento, um administrador de empresas com três anos de dedicação exclusiva ao magistério, afirmou: “Eu não sou professor, estou professor. Tão logo a crise econômica do país permita, voltarei ao exercício da minha profissão.” Segundo a pesquisadora, “tal afirmação denota, claramente, a desvalorização de uma carreira, assumida temporariamente apenas como única alternativa de trabalho conseguida.” (VASCONCELOS, 1998, p. 80).

Em vista deste quadro, percebe-se que a docência não é entendida como uma profissão por parte desses professores universitários.

Alguns dos docentes que participaram da pesquisa de Vasconcelos parecem acreditar que a própria prática e os saberes adquiridos pela experiência são suficientes para formar o professor. Alguns exemplos:

O que vale é a realidade do mercado de trabalho com o qual eu convivo. Eu sei o que é mais importante e meus alunos confiam em minha experiência. (Administrador de empresas, dado de entrevista)

O aluno não aguenta mais tanta teoria. O meu recado é real, concreto. Há 25 anos exerço essa função e posso dizer que sei tudo o que se pede aí fora. Na universidade, há uma preocupação excessiva com a teoria, quando o aluno quer é aprender o seu ofício. (Administrador de recursos humanos, dado de entrevista)

O que se percebe nas falas dos professores, é a preocupação em afirmar a importância da ligação com o que se ensina em sala de aula e o mercado de trabalho, onde atuam. Mais do que conectar o estudante com a vida real, o professor afirma que “o aluno não aguenta mais tanta teoria” e que pode trazer para a aula o que acontece no mercado de trabalho. Essa importância de afirmar sua profissão enquanto atua como docente é natural, já que o professor tem outra formação e trabalha realmente em outra área, além de ministrar aulas. Portanto, sua conexão com a formação inicial é mais forte e mais importante como profissão do que sua ligação com a docência.

Ao que parece tem sido difícil definir o que é específico na ação docente, especialmente no ensino superior. Essa especificidade, denominada profissionalidade, tem sido definida como “o conjunto de comportamentos,

conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor” (SACRISTÁN, 1991, p. 65). Como bem destaca Roldão, a função de ensinar é alguma coisa que é específica da docência, é o que diferencia o professor de outros profissionais. Destaca, ainda, que o trabalho docente requer um conjunto de saberes que não são aprendidos espontaneamente:

Uma acepção clássica e muito divulgada de ensino consiste em entendê-lo como um *ofício* que se apoia em saberes adquiridos pela experiência, cuja essência se centra no “saber-fazer” dos professores, sabedoria acumulada através da prática pessoal e colectiva, que só ocasionalmente é codificada. Supõe-se que a própria prática pode dar origem ao saber regulador da mesma. Esta acepção remete para a ideia que os professores são “artesãos”, dominando um ofício no qual se sentem criadores e defensores de um campo de intervenção que lhes pertence. É uma forma de legitimar um estatuto de profissionalidade. (SACRISTÁN 1991, p. 78)

Uma boa aprendizagem precisa de um conjunto de elementos e funções exercidas pelo professor para ser realizada. Segundo Enricone (2007, p. 154), “o maior desafio do docente será aprender a responder às necessidades distintas de aprendizagens dos alunos, notadamente durante um período acadêmico de sua formação profissional e de seu desenvolvimento pessoal.” Esse desafio é muito maior quando o docente precisa enfrentar situações adversas na sala de aula e percebe que não estava preparado para isso. Em sua pesquisa, Vasconcelos (1998, p. 82) relata que 69% dos entrevistados ingressaram no magistério a convite, quase que por acaso. E os relatos de situações difíceis são frequentes, como descritos a seguir (p. 83):

E, de repente, eu me vi diante das feras sem ter a menor ideia do que fazer para ministrar uma aula que fosse ao menos decente!

No início, tudo era muito complicado: o relacionamento, a manutenção da disciplina, a avaliação. (...) Com o tempo, entre um erro e um acerto, fui aprendendo a dar aulas.

[...] Até que, um dia, parei e resolvi começar do zero. Ouvi colegas, li muita bibliografia pedagógica e mudei tudo na minha aula. Hoje, acho que sou uma boa professora, mas no início, coitados dos meus alunos!”.

Segundo Vasconcelos (1998, p. 83), 72% dos professores não fizeram qualquer curso de formação para o magistério e nas observações e entrevistas, a autora percebeu uma forte resistência a frequentar este tipo de curso. A fala de um professor ilustra essa realidade: “Nunca frequentei curso de formação. Sou de

opinião de que se alguém possui voz, com o devido treino, poderá ser bom cantor” (dado de entrevista).

Longe de querer propor uma discussão sobre a importância dos cursos de formação de professores universitários, a intenção é discutir o quanto os professores consideram fundamental ter uma formação específica para o exercício da docência no ensino superior. No momento que entram nas salas de aula, tanto o advogado, quanto o jornalista ou o médico tornam-se professores e passam a praticar uma nova atividade para a qual não foram preparados durante sua formação. Novamente ressaltando que isso se dá com maior intensidade nas Instituições de ensino superior particulares, onde o quadro de professores é preferencialmente formado por profissionais não inseridos na carreira docente, que são pagos apenas para o exercício da docência, sem estar prevista jornada de trabalho relacionada à pesquisa e à extensão. É sobre esse grupo que a presente pesquisa está focada, os chamados professores horistas.

Nesse contexto é onde se percebe de forma mais relevante as diferentes e equivocadas concepções de práticas docentes. Segundo Franco (2011, p. 162), “a mais usual é aquela associada à concepção tecnicista, que considera que a prática docente é uma sucessão de procedimentos metodológicos previamente prescritos e planejados e que devem ser executados pelo professor.” Franco afirma que essa concepção faz com que a prática docente seja resumida a um repasse de informações independente de quem a realiza, considerando que o aluno irá fazer o que for solicitado e sem que haja a necessidade de pesquisa ou reflexão para ser realizada. “A prática docente é sempre mais que o visível das ações técnicas de um professor frente à sala de aula” (p. 163). Continuando com Franco (2001, p. 163):

A prática, não se realiza, apenas, nos procedimentos didático-metodológicos utilizados pelo professor. A prática docente é um trabalho docente que se organiza em vários tempos e espaços. Tempo e espaço de pensar a aula; tempo e espaço de pré-organizá-la; tempo e espaço de propô-la e negociar com as circunstâncias; tempo e espaço formal da aula; tempo e espaço de avaliá-la; tempo e espaço de revê-la; tempo e espaço de reestruturá-la; tempo e espaço de pensar de novo [...].

Considerando o tempo e espaço que as Instituições de Ensino Superior disponibilizam aos professores horistas, parece uma utopia imaginar que a maioria desses docentes se preocupe com todo esse processo descrito acima. O professor é

solicitado a dedicar à Instituição de Ensino apenas nos horários das suas aulas, chegando minutos antes da aula e saindo minutos depois de acabar a aula. Talvez seja por isso que a prática tecnicista seja a mais recorrente, já que este é o tempo e espaço combinado entre ambas as partes para que aconteça o momento de formação do aluno. Somente durante o tempo da aula, apenas naquele local. Para que esse processo seja mais reflexivo, é necessário que o docente enxergue a docência como uma profissão e que para exercê-la, deve vivenciar um processo formativo da mesma forma que fez quando se tornou um profissional de sua área. Acontece, que “quando passam a atuar como professores no ensino superior, no entanto, fazem-no sem qualquer processo formativo e mesmo sem que tenham escolhido ser professor” (PIMENTA; ANASTASIOU 2010, p. 105). Mas isso não é culpa do professor, que é apenas um dos componentes deste processo formativo. Ele não encontra disponível muitas oportunidades para se aperfeiçoar e, como também descrevem Pimenta e Anastasiou (2010, p. 107), o professor “atua em cursos aprovados, com disciplinas já estabelecidas: recebe ementas prontas, planeja individual e solitariamente e é nessa condição que deve responsabilizar-se pela docência que exerce”. Além disso, normalmente “não recebe qualquer orientação quanto a processos de planejamento, metodológicos ou avaliatórios nem sequer necessita realizar relatórios – momento em que poderia refletir sobre a própria ação”. O professor se dá conta de que precisaria saber mais e entender melhor a prática docente, enquanto atua e não antes. Então, essa prática é desenvolvida durante o percurso, quando já é professor e precisa lidar com todas as demandas dessa nova profissão, que ele não sabe como é e nem como será. Franco (2001, p. 164) explica que:

A compreensão da lógica da prática só começa a ser desvelada a partir da consideração desse lugar que o docente “escolheu” ou foi escolhido para ocupar. Para tanto, é preciso considerar que a ação de ensinar é uma prática social permeada por múltiplas articulações entre professores, alunos, instituição e comunidade, impregnadas pelos contextos socioculturais a que pertencem, formando um jogo de múltiplas confluências que se multideterminam num determinado tempo e espaço social, impregnando e configurando a realidade existencial do docente. Assim, o fazer docente estará sempre impregnado com as concepções do mundo, de vida e de existência, dos sujeitos da prática.

Por esse motivo a prática docente não é um processo linear, previsível e estático. Todos os envolvidos nesse processo estão em constante movimento e

devem ser considerados e atualizados sempre que se fizer necessário. Esta análise apresenta de forma clara e coerente a inconsistência de um ensino tecnicista, pré-concebido e planejado, que apenas deve ser aplicado pelo professor, independente de quem ele seja e de quem ele estará ensinando.

Percebe-se assim, que o docente do ensino superior possui características bem peculiares em relação aos outros professores e também em relação às outras profissões. Pelo fato de não ter uma formação específica, enfrenta desafios como a falta de preparo para atuar em sala de aula, para se relacionar com o aluno e se vê, na maioria das vezes, obrigado a aprender atuando, aprendendo com seus erros e acertos. Além disso, sente-se sozinho na maior parte do tempo, o que dificulta tomar decisões e compartilhar suas angústias e dilemas. Por este motivo, o docente do ensino superior merece destaque nos estudos e pesquisas, para que cada vez mais ele possa ser orientado em busca de um crescimento profissional e da valorização dessa carreira tão especial e gratificante.

1.2 O aluno do ensino superior

O aluno que chega ao ensino superior, hoje, apresenta características diversificadas em relação à classe social, econômica e, principalmente, cultural. Isso é resultado da democratização do ensino superior, da possibilidade de acesso dos alunos de classes menos favorecidas, que antes nem imaginavam cursar uma faculdade. Essa heterogeneidade está presente na sala de aula e o professor do ensino superior tem lidado com a diversidade e enfrentado novos desafios.

Costuma-se considerar que este jovem ainda não é adulto. Mas, segundo Zabalza (2004, p. 187), “os 17, 18 anos, dos estudantes do ensino superior são suficientes para lhes dar esse *status* e por isso podemos dizer com razão que são sujeitos adultos, em total posse de sua capacidade de decisão”. Isso significa, conforme Gaeta e Masetto (2013, p. 36), que essas “pessoas têm autonomia e capacidade crítica para definir seus objetivos profissionais, aprender com seus erros e escolher seus próprios interesses e caminhos.” Porém, é necessário que o professor identifique o nível de maturidade dos alunos e conheça quem eles são, o que sabem, quais os seus interesses e expectativas e, principalmente, o que entendem da profissão que escolheram seguir.

Para saber o que os docentes pensam sobre os discentes, Pimenta e Anastasiou (2010, p. 229) apresentam uma pesquisa realizada na Unerj, Centro Universitário de Jaraguá do Sul, realizada com 140 professores do ensino superior, com predominância de cursos noturnos, quando responderam sobre os problemas que percebem em relação aos seus alunos. Os aspectos a seguir foram os mais citados:

- Falta de interesse, de motivação ou de comprometimento com a própria aprendizagem;
- Passividade;
- Individualismo;
- Interesse na nota e em passar de ano e/ou obter diploma
- Falta de disciplina, hábitos de estudo insuficientes.

Além disso, foram acrescentados fatores referentes à escolaridade anterior, como:

- Nível de conhecimento insuficiente para acompanhar a graduação;
- Dificuldades na interpretação, redação, leitura;
- Dificuldades de raciocínio, falta de criticidade;
- Alta heterogeneidade em cada classe e diversidade de maturidade geral;
- Falta de tempo para estudar, com pouco contato extraclasse;
- Aluno trabalhador.

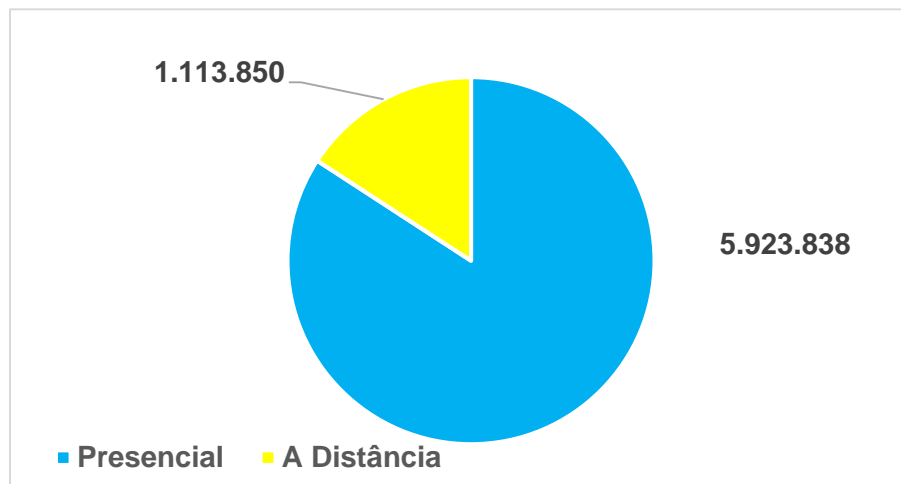
É importante ressaltar que esses alunos chegam com as mais variadas formações no ensino médio, de escolas com diferentes abordagens pedagógicas, mas que tendem a focar seus estudos nas provas de vestibular, ou seja, sendo a memorização do conteúdo um dos aspectos mais fortemente solicitado. Um sistema de ensino que reforça “um comportamento baseado na lógica da exclusão, em pouca criticidade, voltada para os produtos (passar no vestibular) e não para a aprendizagem”, como afirmam Pimenta e Anastasiou (2010, p. 233).

Quando os professores se deparam com esses desafios na sala de aula, precisam saber como lidar com tanta complexidade. Gaeta e Masetto (2013, p. 41) explicam que quanto mais os professores se preocupam em identificar e entender os seus alunos, “mais elementos terão para imprimir ritmos de aprendizagens, escolher

estratégias, proporcionar e mediar espaços de aprendizagem que desafiem e motivem os alunos e, assim, minimizar as dificuldades apresentadas”.

Segundo dados do Censo da Educação Superior 2012 (MEC/INEP, 2012), são mais de 7 milhões de alunos matriculados em instituições de ensino superior, sendo 84% na modalidade presencial e 16% na modalidade a distância.

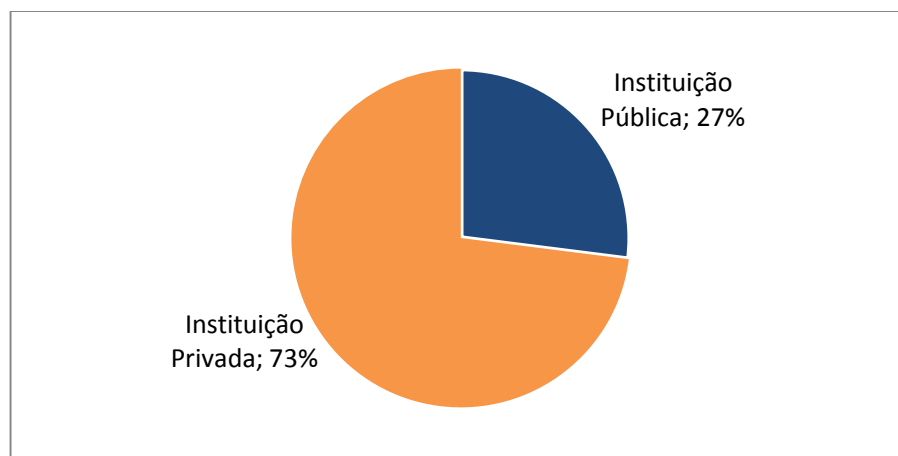
Gráfico 9: Alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior do Brasil em 2012



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

Quando comparados os matriculados em Instituições de Ensino Superior Públicas e Privadas, os números são 1.897.376 e 5.140.312, respectivamente, resultando nas porcentagens representadas no gráfico 10:

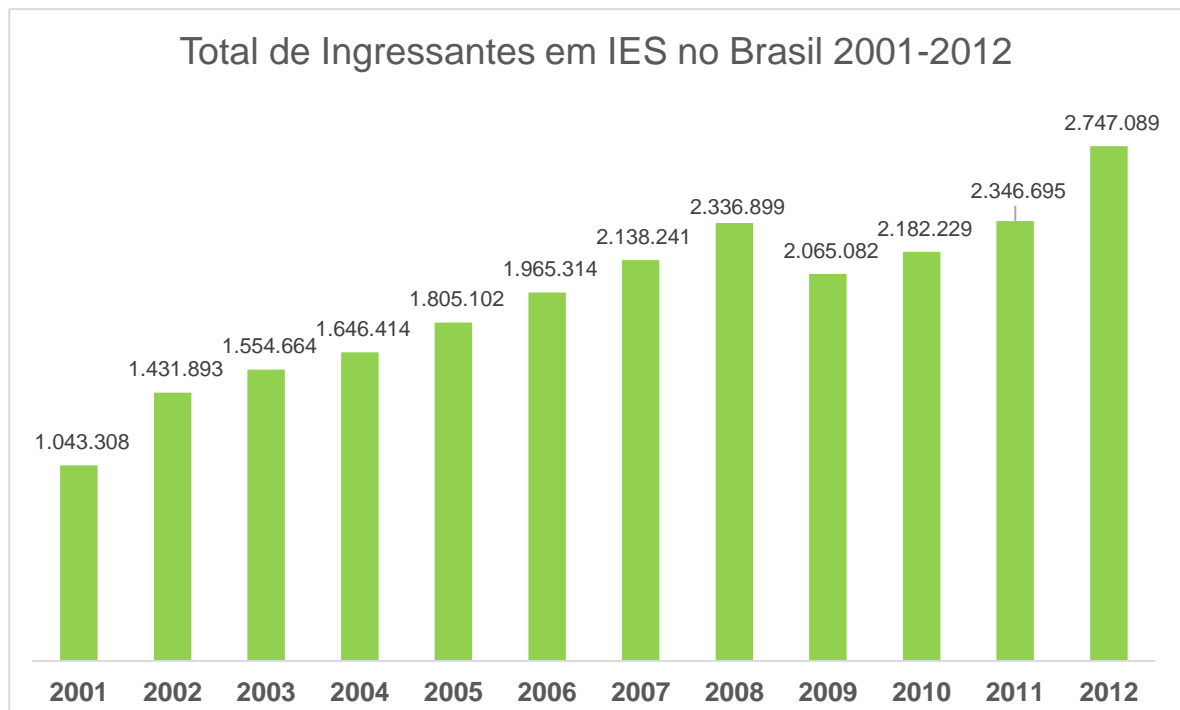
Gráfico 10: Alunos matriculados em Instituições de Ensino Superior do Brasil em 2012 – Instituições Públicas x Instituições Privadas



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

O número de alunos ingressantes no ensino superior em 2012 foi o maior registrado até o período. Num total de 2.747.089 alunos, o aumento foi de 17% em relação ao ano anterior. A evolução entre os anos de 2001 e 2012 é representada no Gráfico 11 abaixo:

Gráfico 11: Total de Ingressantes em Instituições de Ensino Superior no Brasil Comparativo entre 2001 e 2012



Fonte: Censo da Educação Superior de 2012 (MEC/INEP)

Segundo dados do IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, as informações do Censo 2010 são de que existem 6.939.716 de jovens entre 15 e 24 anos no Estado de São Paulo e de 58.208 de jovens nessa faixa etária em Santos – São Paulo. Apenas na cidade de Santos – São Paulo, os dados de 2010 contabilizam 19.315 pessoas que frequentam o ensino superior de graduação.

Sobre o comportamento dos alunos de ensino universitário, é certo afirmar que esta é uma geração com características ímpares, que já nasceu conectada. “Nascidas no final da década de 90 e início do ano 2000, a Geração Z, é caracterizada pela agitação, por serem super ativos, cheios de expectativas, que não gostam de nada tradicional” (CEZAR, 2012, p. 17). São os chamados nativos digitais e são considerados também imediatistas e essencialmente multitarefa.

Também é característica desses jovens a dispersão, pois tendem a concentrar-se momentaneamente em um assunto e desligam assim que estão satisfeitos. Segundo Gaeta e Masetto (2013, p. 38), eles desenvolveram uma “estratégia de sobrevivência [*pois vivem*] em um mundo em que se tem de lidar com a abundância de informações e a facilidade de acesso a elas”.

Esse jovem dentro da sala de aula é capaz de se concentrar em tudo que é importante para ele, desde que perceba que aquilo tem algum significado para sua vida. Continuando com Gaeta e Masetto (2013, p. 38):

Os alunos consideram aquilo que o professor tem a oferecer ou orientar, mas com foco nas metas deles. Nesse sentido, a sala de aula tradicional pode parecer uma única e desestimulante fonte de informação, que provoca alto índice de dispersão dos ‘alunos multitarefas’, tornando-se contraproducente para o processo de aprendizagem.

A pior consequência dessa visão, conforme sugerem esses autores, “é o extremo utilitarismo do conhecimento, a busca pela aplicabilidade imediata a tudo que os rodeia.” (GAETA; MASETTO, 2013, p. 38). Eles afirmam que esses jovens tendem a buscar “a utilidade do aprender, com respostas objetivas às suas perguntas, evitando perder-se nesse enorme universo de informações que estarão sempre disponíveis quando precisarem” (p. 39). Por este motivo, tendem a questionar quando acreditam que aquilo não é interessante para eles ou simplesmente se desconectam do que não lhes interessa, sempre com a certeza de que conseguirão obter aquela informação na hora que lhes convier.

Um dos grandes desafios é ter que lidar com essa diferença de gerações no espaço das salas de aulas. O professor tende a acreditar em um formato de ensino baseado em sua experiência como aluno do ensino superior e acredita que o estudante deveria se preocupar mais, se envolver mais, entendendo que aquela é a forma correta de aprender. Mas o que se percebe hoje nas universidades é a presença de um aluno diferente, com características novas, que, portanto, exige um novo modelo de aula, uma nova forma de aprendizado. E nesse momento é necessário entender que não existe o certo e errado, o aluno antes era certo e este está errado. O que existe é um aluno diferente, que nasceu para um mundo sem fronteiras e repleto de informações, que aprendeu a filtrar o que lhe interessa, descartando tudo que acredita não ser útil naquele momento.

Outro grande desafio do professor do ensino superior seria encontrar as práticas didáticas que permitam que o aluno se aproprie do conhecimento, indo além do simples repasse de informação para que a aula seja produtiva e cumpra-se o objetivo da formação superior do aluno. Anastasiou (2004, p.14) ainda ressalta “a necessidade atual de se revisar o ‘*assistir a aulas*’, pois a ação de apreender não é passiva” (grifo da autora). Para isso, a autora sugere o termo *ensinagem*, uma ação de ensino da qual resulta a aprendizagem do estudante. Ela afirma que na “superação da exposição tradicional como única forma de explicar os conteúdos é que se inserem as estratégias de *ensinagem*”.

Masetto (2003, p. 80) corrobora com essa compreensão quando afirma que:

[...] o sujeito do processo é o professor, uma vez que ele ocupa o centro das atividades e das diferentes ações: é ele quem transmite, quem comunica, quem orienta, quem instrui, quem mostra, quem dá a última palavra, quem avalia, quem dá a nota. Sua grande e constante pergunta é: que devo ensinar aos meus alunos? E o aluno como aparece? Como o elemento que segue, receptor, assimilador, repetidor. Ele só reage em resposta a alguma ordem ou pergunta do professor.

Como o próprio autor afirma na sequência, apesar de parecer exagero, ao parar para refletir, é certo que a maioria dos professores universitários acaba se identificando com esse quadro em algum momento da docência. O caminho apontado por ele é o foco na aprendizagem, porque somente dessa forma será possível alterar

[...] o papel dos participantes do processo: ao aprendiz cabe o papel central, de sujeito que exerce as ações necessárias para que aconteça sua aprendizagem: buscar as informações, trabalhá-las, produzir um conhecimento, adquirir habilidades, mudar atitudes e adquirir valores. Sem dúvida, que essas ações serão realizadas com os outros participantes do processo: com os professores e com os colegas, pois, a aprendizagem não se faz isoladamente, mas em parceria, em contato com os outros e com o mundo. O professor terá substituído seu papel exclusivo de transmissor de informações para o de mediador pedagógico ou de orientador do processo de aprendizagem de seu aluno. Donde sua pergunta agora será: o que meu aluno precisa aprender de todo o conhecimento que tenho e de toda a experiência que tenho vivido para que ele possa desenvolver sua formação profissional? O ângulo é outro. A variação foi de 180 graus. (MASETTO, 2003, p. 81).

Esse novo posicionamento do professor formará melhor os jovens para enfrentar as exigências do mundo moderno. Behrens (1998, p. 67) destaca a importância de o aluno alterar seu papel de “espectador, copião de receitas,

repetidor de informações” e que ele deve “se desacomodar desse papel passivo para se tornar ator do seu próprio sucesso educativo.” Segundo a autora, “o profissional do futuro precisa ter competência para ser autônomo na produção de conhecimentos e acessível para coletivizá-los em grupos. Saber criar seus projetos, vender suas ideias, ser perspicaz, ativo e envolvente”.

Portanto, além do entendimento do professor em relação ao perfil do aluno, este estudante também é capaz de fazer a diferença enquanto está na universidade, na busca por melhora na qualidade do seu aprendizado. Hoje o aluno possui inúmeras ferramentas à sua disposição, além de demonstrar uma incrível habilidade de adaptar-se e quebrar barreiras. A aproximação entre o docente e o estudante, deve ser a maior superação a ser vencida. Somente dessa forma, será possível tornar o ensino cada vez mais próximo do aprendizado.

2 PROCEDIMENTOS DE INVESTIGAÇÃO ADOTADOS

Tendo em vista o propósito de depreender das DCNs do curso de Comunicação Social com habilitação em PP e de Projetos Pedagógicos, desafios da docência no ensino superior, os dados utilizados para as análises que serão apresentadas tiveram origem em três tipos de fontes: as DCNs, os documentos que descrevem os projetos pedagógicos de duas instituições e as respostas fornecidas por três professores entrevistados que atuam em cursos de PP.

A abordagem mais apropriada para o estudo foi de natureza qualitativa, pois entende-se que a presente pesquisa atende as características básicas que configuram investigações dessa natureza.

2.1 Os documentos e os procedimentos de análise

O processo de análise dos projetos de formação de cursos de PP, bem como do principal documento que orienta a estrutura e organização curricular desses cursos, foram essenciais na constituição do presente trabalho.

Procedeu-se a leitura atenta e exaustiva das DCNs da área de Comunicação Social e sua habilitação em PP, além de dois Projetos Pedagógicos do curso de PP, de duas instituições particulares situadas em Santos, SP. Durante as leituras, buscou-se descrever e destacar os possíveis desafios do exercício da docência considerando, dentre outros aspectos, as características e o perfil do egresso dos cursos de PP.

As DCNs do curso de Comunicação Social e sua habilitação em PP tem sua estrutura básica distribuída da seguinte forma: perfil do egresso comum e por habilitação; competências e habilidades – geral e específicas por habilitação; conteúdos curriculares – básicos e específicos; estágios e atividades complementares; estrutura do curso e acompanhamento e avaliação. Todos esses itens foram considerados na análise.

Para proceder à análise de projetos formativos de cursos de PP, buscou-se contato com coordenadores pedagógicos de três cursos da região. Dois cursos retornaram disponibilizando o documento. A escolha das instituições deu-se

basicamente a partir do critério de coletar dados em diferentes realidades e, também, por ser interessante a comparação entre elas.

As instituições de ensino superior possuem características e estruturas diferentes; entretanto, ambas são instituições com mais de 40 anos de existência, tradicionais e conceituadas na baixa santista. Uma é universidade e a outra Centro Universitário. Nas duas instituições o corpo docente é contratado para atividades de ensino, sendo remunerado no formato hora/aula.

Com o propósito de preservar suas identidades, as instituições aqui foram chamadas de Alfa e Beta.

No processo de leitura e análise, os documentos foram cotejados e deles foram extraídos desafios para o exercício da docência no ensino superior. Os desafios elencados pareceram ser os mais proeminentes nos três documentos.

2.2 As entrevistas

Para complementar a análise dos documentos da área de PP, buscando dados que não se encontram em registros, foram realizadas entrevistas com professores do curso. O uso da entrevista foi relevante para entender como que os professores que atuam nesse curso percebem os desafios do exercício da docência no ensino superior.

Utilizou-se como procedimento de coleta de dados um formulário prévio³ com perguntas de caracterização dos participantes e a entrevista com roteiro semiestruturado⁴. A opção por esse procedimento deu-se por se considerar que essa estratégia possibilita um tipo de interação que viabiliza focalizar as questões pertinentes ao problema de pesquisa na perspectiva de cada um dos participantes, ao mesmo tempo em que garante a direção do processo para obtenção das informações necessárias.

Para o preparo e realização das entrevistas, o local e horário foram agendados com antecedência, atendendo às necessidades e possibilidades de cada participante. Teve-se o cuidado de solicitar que os entrevistados assinassem o

³ Apêndice B

⁴ Apêndice A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido⁵, no qual concederam a participação na pesquisa e autorizaram a gravação da entrevista.

Na condução das entrevistas foi realizado um pequeno período de aquecimento e, posteriormente, uma solicitação para que o participante discorresse sobre seu percurso acadêmico e profissional. As entrevistas foram encaminhadas a partir de questões desencadeadoras, tendo-se o cuidado de esclarecer o contexto da pergunta. As questões desencadeadoras foram:

- Conte como você se tornou professor do curso de PP.
- Como você aprendeu ou está aprendendo a ser professor no ensino superior?
- Relate sua rotina de trabalho, preparação das aulas, exercícios e provas.
- Quais os principais desafios que você enfrenta como professor do curso de PP e como lida com estes desafios?
- O que você considera importante na formação do aluno de PP durante o período na Universidade?
- Como são os seus alunos?
- O que você acredita que motiva os estudantes a buscarem o curso de PP?

No decorrer da fala do entrevistado, utilizou-se um check list⁶ para conferir os itens relevantes aos objetivos da pesquisa.

A primeira coleta de dados aconteceu no mês de maio de 2014, para testar o roteiro. A entrevista foi transcrita para avaliar a adequação das perguntas, bem como a sua condução. A leitura da transcrição permitiu avaliar que o roteiro estava adequado aos objetivos da pesquisa. As outras duas entrevistas foram realizadas no mês subsequente, respeitando a disponibilidade de tempo de cada um dos envolvidos.

2.2.1 A escolha dos professores

Os participantes da pesquisa são três professores que atuam no curso de PP, em instituições situadas na Baixada Santista. Alguns critérios foram determinantes para a escolha desses sujeitos, como:

⁵ Apêndice C

⁶ Vide Apêndice A - o *check list* consta do roteiro de entrevista

- a experiência profissional como publicitários e como docentes no ensino superior.
- a atuação em diferentes instituições de ensino superior da Baixada Santista, tendo em vista a diversidade de realidades vivenciadas no que diz respeito à instituição, aos colegas docentes, às práticas de ensino e também ao perfil dos estudantes;
- a boa reputação que possuem como professores perante colegas docentes e seus alunos.

Os três professores se colocaram totalmente à disposição quando foram consultados sobre a entrevista e disponibilizaram horário e local para que a entrevista fosse realizada de forma tranquila e com o mínimo de interferência externa, atendendo às necessidades e possibilidades de cada participante. Os três sujeitos autorizaram a gravação da entrevista, que teve duração média de uma hora e quinze minutos.

2.2.2 Procedimentos de análise das entrevistas

Para proceder à análise de resultados dos dados obtidos nas entrevistas, fez-se uso da técnica de análise de conteúdo, que trata, nas palavras de Bardin (1979, p. 46), da “manipulação de mensagens (conteúdo e expressão desse conteúdo), para evidenciar os indicadores que permitam inferir sobre outra realidade que não a da mensagem”. A análise de conteúdo é considerada por diversos autores, um conjunto de técnicas de tratamento dos dados qualitativos que se aplica a conteúdos diversificados.

Além disso, segundo Moraes (1999, p. 11), a análise de conteúdo não permite uma leitura neutra. Ele explica que analisar os dados por meio desse conjunto de técnicas, requer uma interpretação pessoal do pesquisador em relação aos dados obtidos e que toda leitura constitui uma interpretação. Além disso, a análise de conteúdo tem como características determinantes a objetividade, a sistematização e a inferência. Ressaltando a inferência, Bardin (1979, p. 39), explica que “a descrição é a primeira etapa da análise e a interpretação a última etapa, a inferência é um procedimento intermediário que permite a passagem entre uma e outra”.

Bardin (1979) divide a análise de conteúdo em três momentos: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Foi realizada então, a análise das entrevistas com os docentes do curso de PP utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin, associada ao programa computacional ATLAS TI 7.0, desenvolvido para a análise de dados qualitativos. Este procedimento busca facilitar o gerenciamento dos dados obtidos para que a interpretação seja realizada de forma mais completa e interativa. Com o auxílio dessa ferramenta foi possível destacar e ressaltar os aspectos mais relevantes das falas dos entrevistados, permitindo melhor organização durante a análise dos dados obtidos. Outro aspecto importante foi a possibilidade de categorizar as três entrevistas simultaneamente por assuntos de interesse, para que as falas sejam encontradas mais rapidamente e de forma mais eficaz.

1ª etapa: Pré-análise

Após a transcrição das entrevistas, que foram realizadas pela própria pesquisadora, no processo de análise preliminar, foi necessário ater-se aos significados contidos nas verbalizações de cada sujeito, na tentativa de identificar os aspectos relevantes e pertinentes ao problema de pesquisa, o que ajudou a compreender como os professores do curso de PP percebem os desafios docência a partir de suas experiências e práticas de trabalho. Também foi essencial conhecer o que esses docentes pensam sobre os alunos, além de saber como se tornaram professores. Para preservar a identidade dos sujeitos, foram dados nomes fictícios aos participantes da pesquisa.

2ª etapa: Exploração do material

Nessa etapa foi primeiramente utilizada a ferramenta ATLAS TI 7.0, com o objetivo de examinar e analisar as entrevistas transcritas em sua forma bruta. Para isso, foi necessário codificar as falas dos entrevistados, transformando os dados brutos em informação passível de análise. Assim, foram criados códigos que permitiram selecionar de forma mais rápida no conteúdo bruto, assuntos de maior relevância para a pesquisa, com a categorização dos dados. Esse processo favoreceu a busca das verbalizações que tivessem relação com os desafios que

foram apreendidos da análise documental, bem como outros aspectos que se mostrassem relevantes aos objetivos da pesquisa. .

3ª etapa: Tratamento de resultados

Após a definição das categorias, inicia a próxima etapa do processo, que é o tratamento de resultados. Para cada um dos desafios foi produzido um texto descritivo do conjunto de significados decorrentes da análise dos dados, utilizando primeiramente os dados que constam nos documentos e, posteriormente, as citações diretas das falas originais dos entrevistados. Durante toda a interpretação dos dados, foi utilizado referencial teórico que subsidiou todo o estudo, bem como os conhecimentos anteriormente construídos sobre a temática.

2.2.3 Caracterização dos professores entrevistados

As respostas do questionário prévio foram utilizadas para a apresentação da caracterização dos participantes. Algumas dúvidas que ocorreram no momento da análise dos dados foram confirmadas com os sujeitos posteriormente à realização da entrevista, por meio do envio de *e-mail*.

Quanto à formação de cada sujeito, conforme descrito na Tabela 2, todos são formados em Comunicação Social com ênfase em PP e possuem especialização em áreas diversificadas. São mestres recém-formados e não possuem doutorado.

Tabela 2: Descrição dos sujeitos da pesquisa em relação à formação acadêmica

SUJEITO	IDADE	FORMAÇÃO INICIAL	ESPECIALIZAÇÃO	MESTRADO	DOUTORADO
Ana	49	Comunicação Social habilitação PP (1988)	Administração com ênfase em Marketing (2001)	Educação (2014)	Não possui
Antonio	45	Comunicação Social habilitação PP (1991)	Neuropsicologia (2000)	Comunicação (2013)	Não possui
Pedro	45	Comunicação Social habilitação PP (1991)	Metodologia da Pesquisa e do Trabalho Científico (2002)	Comunicação e Inovação (2014)	Não possui

Em relação à atuação profissional dos entrevistados, segundo a Tabela 3, todos atuam em duas Instituições de Ensino da Baixada Santista há mais de 18 anos. Importante ressaltar que todos também atuam no mercado de trabalho há mais de 22 anos, ficando claro que iniciaram sua vida profissional junto ou logo após sua formação inicial.

Tabela 3: Descrição dos sujeitos da pesquisa em relação à experiência profissional

SUJEITOS	INSTITUIÇÕES QUE LECIONA	TEMPO QUE LECIONA	ATUA NO MERCADO DE TRABALHO	TEMPO DE ATUAÇÃO MERCADO DE TRABALHO
Ana	Alfa e outra	18 anos	Sim	30 anos
Antonio	Alfa e outra	23 anos	Sim	25 anos
Pedro	Beta e outra	19 anos	Sim	22 anos

Ana e Antonio afirmaram ter buscado o curso de especialização para crescimento profissional, por interesse próprio. Já Pedro, fez a especialização por exigência de titulação como docente, aproveitando que uma das instituições de ensino que lecionava, ofereceu o curso com bolsa integral para seus docentes.

Sobre a pós-graduação *stricto sensu*, todos os entrevistados afirmaram ter feito por exigência de titulação das instituições de ensino superior onde já lecionavam. Antonio e Pedro buscaram um curso que fosse da área de interesse deles: comunicação. A escolha da universidade aconteceu principalmente porque a universidade, além de ser bem conceituada na área da comunicação, é próxima da cidade onde residem, permitindo que o curso fosse feito juntamente com o cumprimento do trabalho e da docência.

Ana fez o curso de mestrado em educação, por ser oferecido por uma das instituições de ensino em que leciona e obteve bolsa integral para estudar, o que permitiu a realização do curso, pois, segundo ela, não teria condições financeiras de fazer se não fosse dessa forma.

Em relação à atuação profissional, todos os entrevistados afirmaram que nunca deixaram de atuar como publicitários depois de se tornarem docentes, ou seja, sempre conciliaram as duas profissões e entendem que se complementam. No próximo capítulo, será apresentada uma contextualização do curso de PP, com alguns dados sobre o início do ensino no Brasil e na sequência, a análise realizada nos três documentos referentes ao curso: as DCNs do curso de Comunicação Social com habilitação em PP e os dois Projetos Pedagógicos das instituições selecionadas.

3 O CURSO DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Este capítulo tem como objetivo contextualizar o curso de PP. No primeiro momento é apresentada uma contextualização história do curso e suas mudanças e evoluções ao longo dos anos. Na sequência, serão detalhados os resultados da análise documental realizada nas DCNs do Curso de Comunicação Social com Habilitação em PP em vigor desde 2001. A última parte consta da análise de dois Projetos Pedagógicos de cursos de PP de instituições de ensino particulares situadas em Santos, SP, aqui chamadas de Alfa e Beta.

3.1 Contextualização histórica do curso

Os termos Publicidade e Propaganda são utilizados para designar tanto a atividade profissional quanto a carreira de ensino superior. Segundo Figueira Neto e Souza (2010, p. 73):

O termo propaganda designa o processo; o termo publicidade, a profissão. O primeiro trata da ação de convencer, de “mergulhar” na mente alheia; o segundo indica os meios para concretizar tal objetivo, ou seja, os meios de propagação de uma ideia seja ela de natureza ideológica, política ou comercial. O uso intercambiável dos dois termos para designar a carreira profissional se explica pelo reconhecimento de que o processo persuasivo não se realiza, em escala massiva, sem o concurso dos meios de divulgação, pessoais, impressos, eletrônicos e digitais e, por outro lado, não existe anúncio ou peça publicitária sem ideologia, “neutra” em relação aos valores que propaga; toda publicidade é propaganda de um modo de “ver” a vida.

As primeiras escolas de propaganda no Brasil foram as grandes agências internacionais de publicidade, que se instalaram no País na década de 1930. Os profissionais que atuavam na área não tinham formação específica, aprendiam na “transmissão do cotidiano do trabalho, de forma tão difusa e informal, que o mais que se poderia dizer é que se aprendia, mas não se ensinava publicidade” (DURAND, 2006, p. 436).

Até a década de 50, 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. Mesmo com o surgimento de associações de classe, como a ABP – Associação Brasileira de Propaganda, no Rio de Janeiro, e a APP – Associação Paulista de Propaganda, em São

Paulo, e os cursos de curta duração que ofereciam para o desenvolvimento de profissionais, o trabalho de seleção, informação, treinamento e lapidação dos profissionais era tarefa das agências. (FIGUEIRA NETO e SOUZA, 2010, p. 77)

A história do curso de PP começa em 27 de outubro de 1951, com a fundação da Escola de Propaganda do Museu de Arte de São Paulo. A iniciativa de criar a escola foi de Pietro Maria Bardi, diretor do Museu de Arte de São Paulo – MASP, após o sucesso de uma exposição de propaganda realizada pelo museu em 1950. Bardi, incentivado por Assis Chateaubriant, o maior empresário do setor de comunicação na época, incumbiu o publicitário Rodolfo Lima Martensen de estruturar o curso. A escola teve o MASP como sede durante os quatro primeiros anos, até que se tornou grande demais para o espaço e em 1955, ganha nova sede e passa a ser chamada de Escola de Propaganda de São Paulo.

O primeiro curso de propaganda foi criado com as seguintes disciplinas: psicologia, técnicas de propaganda, técnica de esboço, arte final, produção e artes gráficas, redação, rádio, cinema e TV, mídia, estatística e promoção de venda. Os professores do curso eram os profissionais que mais se destacavam em cada setor do mercado publicitário (DURAND, 2006).

Durante 18 anos (1951-1969), esse foi o único curso ministrado no País na área da Propaganda. A Escola de Propaganda do Museu de Arte de São Paulo, depois denominada Escola de Propaganda de São Paulo e desde 1970, chamada de Escola Superior de Propaganda e Marketing, ESPM, é até hoje uma das maiores e mais renomadas instituições de ensino de propaganda do País.

A escola foi criada para formar o profissional que o mercado queria e precisava, pelas mãos do próprio mercado, que definia o currículo e fornecia os professores. O curso foi reconhecido em 1957, durante o 1º Congresso Brasileiro de Propaganda, “onde ele recebeu o título de Instituto Padrão do ensino da publicidade para todo o Brasil, tendo sido nesta ocasião recomendado seu reconhecimento como ‘entidade de utilidade pública’ pelo governo federal” (Figueira Neto e Souza, 2010, p. 79). Apesar disso, ainda não havia sido reconhecido pelo MEC, Ministério da Educação e Cultura, e continuava sendo ministrado sem vínculos com a estrutura acadêmica governamental. Apenas em 1969 foi embasada resolução 11/69 do parecer 631/69 do MEC instituindo os cursos de Comunicação Social com as habilitações em Jornalismo, Relações Públicas, Publicidade e Propaganda e

Editoração, além do curso com habilitação Polivalente, que parece não ter sido implantada em nenhuma instituição de ensino superior e ficou vigente apenas até 1978.

A partir de 1970, a trajetória da ESPM no ensino de propaganda no Brasil, antes solitária e pioneira, testemunhou a abertura de novos cursos em nível superior: a habilitação em Publicidade e Propaganda da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, ECA/USP, foi instituída em 1970; a da Anhembi–Morumbi e a da Metodista (Instituto Metodista de Ensino), dois anos mais tarde e, às portas do vestibular de 1973, a das Faculdades Objetivo. E isso era só o início da proliferação dos cursos de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda. (FIGUEIRA NETO e SOUZA, 2010, p. 80)

Hoje existem no Brasil mais de 400 instituições de ensino superior de PP⁷.

3.2 As DCNs do curso de Comunicação Social e suas habilitações

O parecer CNE/CES 492/2001, que orienta os cursos de PP foi homologado pelo Ministério da Educação no dia 03 de abril de 2001, tendo como relatores: Eunice Ribeiro Durham, Silke Weber e Vilma de Mendonça Figueiredo. Este parecer tem como assunto: DCNs dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.

O trecho do documento que diz respeito à área de Comunicação Social e suas Habilitações situa-se entre as páginas 16 e 25 do parecer. O curso de PP é uma das habilitações da área de Comunicação Social, que neste documento também apresenta como habilitações Jornalismo, Relações Públicas, Cinema, Radialismo, Editoração, ou outras pertinentes ao campo da Comunicação que venham a ser criadas.

O capítulo do texto que diz respeito à Área de Comunicação Social e suas Habilitações apresenta dois objetivos fundamentais que as Diretrizes Curriculares procuram atender:

- a) 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

⁷ Segundo informações obtidas no Guia do Estudante da Editora Abril, em consulta no mês de abril de 2015, são 404 cursos de Publicidade e Propaganda em todo o País. As informações encontram-se no link: guiadoestudante.abril.com.br/universidades/?qu=publicidade

viabilizar o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras e eficientes;

b) estabelecer orientações para a obtenção de padrão de qualidade na formação oferecida. (BRASIL, 2001, p. 16)

No primeiro objetivo descrito percebe-se a preocupação dos autores em tornar as estruturas dos cursos mais flexíveis para que cada Instituição possa delinear sua própria proposta curricular em consonância com as demandas e necessidades da área e da região em que o curso está inserido, bem como do mercado de trabalho. A flexibilização curricular, prevista nas diretrizes, pode provocar movimentos que favoreçam o surgimento de propostas pedagógicas inovadoras. No segundo objetivo, fica clara a preocupação do documento em criar um padrão de qualidade na formação profissional.

O texto trata das diversas habilitações ligadas à Comunicação Social, portanto, busca estabelecer um padrão básico de referência para todas as instituições que mantenham Cursos de Graduação em Comunicação Social e suas habilitações. Por este motivo, são apresentados aspectos comuns e aspectos específicos para cada item do documento. Cabe ressaltar que em 2013, foram aprovadas as novas Diretrizes Curriculares para os cursos de Jornalismo, Relações Públicas e Cinema. Desde então essas áreas não são mais consideradas habilitações de Comunicação Social e sim, cursos independentes. Essa informação foi divulgada no *website* da Intercom, Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, instituição sem fins lucrativos, destinada ao fomento e à troca de conhecimento entre pesquisadores e profissionais do mercado de comunicação⁸.

O processo de atualização das DCNs para os cursos incluídos na grande área de Comunicação foi iniciado em 2006 com a aprovação das DCNs de Cinema e Audiovisual. A decisão tomada pelo MEC foi a de dar autonomia às habilitações profissionais agrupadas na Resolução 2/84 do antigo Conselho Federal de Educação. As DCNs na Área de Comunicação Social e suas Habilitações apresentam os seguintes itens:

⁸ Essa informação consta no *link*:

http://www.portalintercom.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=4564:ministro-da-educacao-homologa-as-diretrizes-curriculares-para-os-cursos-de-jornalismo-e-relacoes-publicas-&catid=131&Itemid=135

1. Perfil do Egresso – comum e por habilitação
2. Competências e habilidades – geral e específicas por habilitação
3. Conteúdos curriculares – básicos e específicos
4. Estágios e atividades complementares
5. Estrutura do curso
6. Acompanhamento e avaliação

As Diretrizes Curriculares definem, inicialmente, um perfil comum do formando, que deve ser atendido por todas as habilitações de Comunicação Social. Assim, o egresso dos cursos de graduação de Comunicação Social, qualquer que seja sua habilitação, deve ter como características:

1. sua capacidade de criação, produção, distribuição, recepção, e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas;
2. sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo;
3. sua visão integradora e horizontalizada - genérica e ao mesmo tempo especializada de seu campo de trabalho possibilitando o entendimento da dinâmica das diversas modalidades comunicacionais e das suas relações com os processos sociais que as originam e que destas decorrem.
4. utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo, portanto, competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social. (BRASIL, 2001, p. 16)

Nota-se que o comunicólogo, de modo geral, deve ser capaz de apresentar algumas características, independente da habilitação que cursou. Isso significa que todos os cursos devem seguir as orientações propostas no perfil do egresso comum, assim como, as propostas no perfil do egresso por habilitação. Na sequência, são descritos os perfis específicos de cada habilitação, sendo o egresso de PP caracterizado:

1. pelo conhecimento e domínio de técnicas e instrumentos necessários para a proposição e execução de soluções de comunicação eficazes para os objetivos de mercado, de negócios de anunciantes e institucionais;

2. pela tradução em objetivos e procedimentos de comunicação apropriados os objetivos institucionais, empresariais e mercadológicos;
3. pelo planejamento, criação, produção, difusão e gestão da comunicação publicitária, de ações promocionais e de incentivo, eventos e patrocínio, atividades de marketing, venda pessoal, design de embalagens e de identidade corporativa, e de assessoria publicitária de informação. (BRASIL, 2001, p. 18)

O perfil do egresso apresenta as características que se espera de um publicitário que acaba de sair da universidade. Para que este aluno esteja realmente preparado para atuar no mercado de trabalho, o curso de PP deve oferecer durante todo o curso, situações de aprendizagem que permitam ao estudante a oportunidade de se apropriar dos conhecimentos que estão na base da profissão. O segundo item trata das Competências e Habilidades que devem ser desenvolvidas durante a formação acadêmica. Primeiramente, são apresentadas as competências e habilidades gerais, que devem orientar todas as habilitações do curso de Comunicação Social. São elas:

1. Assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias;
2. Usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade;
3. Posicionar-se de modo ético-político;
4. Dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;
5. Experimentar e inovar no uso destas linguagens;
6. Refletir criticamente sobre as práticas profissionais no campo da Comunicação;
7. Ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área. (BRASIL, 2001, p. 20)

Na sequência, são apresentadas as competências e habilidades específicas por habilitação, que devem ser desenvolvidas além das gerais acima referidas. Durante o curso de PP, o aluno deve desenvolver as seguintes competências:

- Ordenar as informações conhecidas e fazer diagnóstico da situação dos clientes;
- Realizar pesquisas de consumo, de motivação, de concorrência, de argumentos etc.;

- Definir objetivos e estratégias de comunicação como soluções para problemas de mercado e institucionais dos anunciantes;
- Conceber meios de avaliar e corrigir resultados de programas estabelecidos;
- Executar e orientar o trabalho de criação e produção de campanhas de propaganda em veículos impressos, eletrônicos e digitais;
- Realizar e interpretar pesquisas de criação como subsídio para a preparação de campanhas publicitárias;
- Dominar linguagens e competências estéticas e técnicas para criar, orientar e julgar materiais de comunicação pertinentes a suas atividades;
- Planejar, executar e administrar campanhas de comunicação com o mercado, envolvendo o uso da propaganda e de outras formas de comunicação, como a promoção de vendas, o merchandising e o marketing direto;
- Identificar e analisar as rápidas mudanças econômicas e sociais em escala global e nacional que influem no ambiente empresarial;
- Identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos;
- Assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à publicidade e à propaganda. (BRASIL, 2001, p. 22).

Analisando o item 3, que diz respeito aos Conteúdos Curriculares, notamos que o mesmo é organizado em duas partes: conteúdo básico e conteúdo específico. O conteúdo básico é referente ao comunicólogo em geral, formado em qualquer uma das habilitações e devem envolver conhecimentos teóricos e práticos. Esses conhecimentos devem respeitar às seguintes categorias: “conteúdos teórico-conceituais; conteúdos analíticos e informativos sobre a atualidade; conteúdos de linguagens, técnicas e tecnologias midiáticas, conteúdos ético-políticos” (BRASIL, 2001, p. 23). Já os conteúdos específicos devem ser definidos pelo colegiado do curso, buscando “favorecer reflexões e práticas no campo geral da Comunicação, como para incentivar reflexões e práticas da habilitação específica”. (p. 23). Assim, cada habilitação “organiza conhecimentos e práticas profissionais, aborda questões teóricas, elabora críticas, discute a atualidade e desenvolve práticas sobre linguagens e estruturas”. (p. 24).

O item 4 diz respeito aos estágios e atividades complementares. Com o objetivo de promover a interação do aluno com o ambiente de trabalho, a prática de estágio e as atividades complementares são a forma de ir além da sala de aula. Podem acontecer por meio de programas de capacitação do estudante, monitorias, atividades de extensão, pesquisa, entre outros. Essas atividades valem crédito e o número máximo de horas dedicadas a este tipo de atividades não pode ultrapassar 20% do total do curso. Cabe destacar que não devem ser incluídas nesta porcentagem as horas dedicadas ao Trabalho de Conclusão de Curso (ou Projetos Experimentais).

Já o item 5, define os formatos de estrutura dos cursos de Comunicação Social e suas habilitações, que pode ser oferecido por créditos, por oferta seriada ou organização modular.

No último item, sobre acompanhamento e avaliação, as Diretrizes orientam que a avaliação deve ser periódica e articulada com o projeto acadêmico da instituição, observando três ângulos:

- a. pertinência da estrutura do curso, observando o fundamento de suas propostas e a adequação dos meios postos em ação para realizá-las;
- b. aplicação dos critérios definidos pelo colegiado de curso, para a sua avaliação;
- c. mecanismos de acompanhamento e avaliação externa e interna do próprio curso. (BRASIL, 2001, p. 25)

3.3 Os Projetos Pedagógicos do Curso de Publicidade e Propaganda

Foram analisados os Projetos Pedagógicos do curso de PP de duas instituições de ensino superior da Baixada Santista, aqui denominadas Alfa e Beta. Neste texto, serão apresentadas as diferenças e as similaridades dos projetos, bem como a relação comparativa com as DCNs do curso. Anexo, encontram-se os dados completos analisados em formato de planilha, separados por itens.

Os Projetos Pedagógicos foram divididos e analisados em cinco partes:

- Em relação aos objetivos do curso
- Em relação ao perfil do egresso
- Em relação às competências e habilidades

- Em relação à organização curricular
- Em relação à interdisciplinaridade

Considerando a estrutura básica dos cursos, as instituições analisadas apresentam-se da seguinte forma:

Tabela 4: Comparativo da estrutura básica do curso de Publicidade e Propaganda

	ALFA	BETA
MODALIDADE DO CURSO	BACHARELADO	BACHARELADO
MODALIDADE DE ENSINO	PRESENCIAL	PRESENCIAL
DURAÇÃO	8 SEMESTRES	8 SEMESTRES
CARGA HORÁRIA	3.250 H/A	3.120 H/A
REGIME	SEMESTRAL	SEMESTRAL
NÚMERO VAGAS	60	60
TURNO	NOTURNO	NOTURNO

Fonte: Projetos Pedagógicos dos Cursos das instituições analisadas

De acordo com as informações apresentadas na tabela 4, as duas instituições possuem a mesma estrutura básica, o que torna mais interessante a comparação, exceto a carga horária, que é um pouco maior na instituição Alfa.

O projeto da instituição Beta apresenta uma redação mais clara e definida em todos os aspectos. Na sequência, serão apresentados os dados analisados separados em subitens, para que sejam dispostos de forma mais estruturada.

3.3.1 Em relação aos objetivos do curso

Os objetivos dos cursos de Publicidade Propaganda das duas instituições estão dispostos no início dos Projetos Pedagógicos e se apresentam de forma a cumprir as DCNs do curso. Enquanto a instituição Alfa expõe um texto corrido, a instituição Beta apresenta objetivo geral e objetivos específicos, dando maior clareza ao documento.

Ambas apresentam uma preocupação em preparar o aluno para o mercado de trabalho, assimilando conceitos e técnicas relativos à área da propaganda, bem

como aprenda a planejar, desenvolver campanhas publicitárias, interpretar *briefings*, entre outros. Mas, também, apresentam a intenção de formar bons cidadãos, como a necessidade de “aliar uma formação ética e humanística às práticas da profissão” (Instituição Alfa) e “praticar a atividade publicitária sob os desígnios da ética e do respeito à cidadania” (Instituição Beta).

Observa-se a disposição das instituições em despertar uma “capacidade empreendedora” (instituição Beta) e um “pensamento sistêmico, lógico e estratégico da comunicação com o consumidor”. Nesse aspecto, percebe-se que as instituições demonstram uma preocupação em formar o aluno para ir além dos conceitos e teorias intrínsecos à formação.

As duas instituições também ressaltam a necessidade de preparar o discente para o trabalho colaborativo, por meio de trabalhos interdisciplinares e atividades complementares, “simulando situações típicas do ambiente de trabalho e do convívio social” (Beta).

Embora os objetivos das instituições sejam dispostos de forma parecida, um parágrafo do texto da Beta destaca-se em relação ao texto da Alfa:

Espera-se que na vivência prática traga sempre uma constante análise de sobre “o que fazer”, “como fazer”, “por que fazer”, buscando constantemente, com criatividade, as soluções para os problemas existentes nas diversas áreas da Propaganda.

Vários aspectos de formação são notados aqui, como a ideia de tornar o aluno mais analítico e crítico para o trabalho, além da questão da criatividade, que deve sempre estar presente no ambiente publicitário, independente da área em que se trabalha.

3.3.2 Em relação ao perfil do egresso

Durante a análise, notou-se que a instituição Alfa optou por utilizar o perfil do egresso definido nas DCNs do Curso de Comunicação Social com Habilitação em PP. Da mesma forma que consta nas Diretrizes, foi considerado o perfil do egresso geral, para todas as habilitações da Comunicação Social e, também, as específicas, definidas para a habilitação em PP.

Mesmo com um texto diferente, a instituição Beta apresenta o perfil do egresso muito próximo do perfil definido pelas Diretrizes Curriculares. Nota-se que,

em alguns itens, o texto está escrito de forma diferente, mas dizendo praticamente a mesma coisa.

Nas duas instituições percebe-se a preocupação em formar um profissional que tenha capacidade de análise crítica, não apenas frente às mídias e práticas profissionais, como também em relação ao instrumental teórico-prático oferecido pelo curso. Da mesma forma, ambas incentivam o discente a desenvolver uma visão integradora e abrangente da área de publicidade, bem como, com as diversas modalidades da comunicação que se relaciona.

Embora a instituição Beta apresente seus propósitos apoiados nas Diretrizes, é interessante notar que existe uma preocupação além da formação técnica, pois não existe no perfil do egresso as competências que o aluno deverá ter, mas sim, as diversas áreas de atuação onde o discente estará capacitado para trabalhar. Portanto, enquanto a instituição Alfa diz que o aluno estará dotado de habilidade para planejar, criar, produzir, difundir e gerir a comunicação publicitária, a instituição Beta afirma que o egresso terá conhecimento suficiente para atuar nas diversas áreas da publicidade, como agência de comunicação, departamento de marketing, veículos de comunicação fornecedores.

Nos dois projetos há um texto em comum, disposto de forma diferente, mas que têm o mesmo propósito. Neste item, as instituições afirmam que o egresso terá “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” (Alfa e DCN). O texto da instituição Beta, apesar de escrito de outra forma, apresenta o mesmo conteúdo. Percebe-se a intenção das instituições e das Diretrizes Curriculares em formar um profissional que saiba fazer um diagnóstico e apresente soluções para os anunciantes, isso baseado no domínio das diversas ferramentas e técnicas que conheceram ao longo do curso.

A instituição Beta finaliza o texto sobre o perfil do egresso, afirmando que a formação baseada na “cultura humanista, no estímulo da sua criatividade e do seu espírito empreendedor, favorecerá sua empregabilidade, na interdisciplinaridade entre o conhecimento e o mercado”. Ou seja, que este aluno estará preparado para ser absorvido pelo mercado, devido a sua preparação acadêmica.

3.3.3 Em relação às competências e às habilidades

Assim como no perfil do egresso, a instituição Alfa apresenta o item sobre competências e habilidades reproduzindo o texto das Diretrizes Curriculares, inclusive apresentando as características gerais e as específicas por habilidade.

Já o texto da instituição Beta é completamente diferente, uma vez que opta por separar as habilidades das competências. Apesar de se basear nas Diretrizes Curriculares, este item talvez seja o que menos se assemelha a ela. Os dois primeiros aspectos citados como habilidades são repetidos do texto do perfil do egresso, por isso, não serão considerados nessa análise.

Ponderando as similaridades dos projetos, nota-se a importância da formação tecnicista do aluno para definir as competências e as habilidades do egresso do curso de PP. Nos dois projetos aparecem como habilidades a capacidade de fazer análises de cenários, definir objetivos e estratégias, realizar pesquisas, planejar e executar campanhas publicitárias, analisar o perfil do consumidor, dominar a linguagem publicitária, aplicar técnicas de criação e produção, entre outros.

Outro fator comum entre os projetos é a intenção de provocar o desenvolvimento da capacidade de análise crítica do aluno, para que ele saiba avaliar cenários para tomadas rápidas de decisão, identificar mudanças econômicas e sociais, sendo capaz de identificar e resolver problemas e, também, corrigir resultados.

Os cursos também propõem desenvolver a comunicação oral e escrita do aluno, favorecendo o desenvolvimento da competência de uso da língua nacional para interpretação de textos gerais e especializados na área.

A reflexão crítica sobre as práticas da profissão também está presente nos projetos, incentivando o aluno a assimilar conceitos, desenvolver iniciativa para a educação continuada e entender a relação das pessoas com as mídias.

As instituições têm também como metas: habilitar os discentes a posicionarem-se de forma ética, a identificar a responsabilidade social da profissão e compreender o exercício profissional “no contexto das sociedades complexas, desiguais, multirraciais e pluriétnicas” (Beta).

Apenas no projeto da instituição Beta estão presentes dois aspectos diferenciados que é desenvolver a iniciativa empreendedora e a capacidade de trabalhar em equipes multidisciplinares.

3.3.4 Em relação à organização curricular

Na análise desse item percebe-se a maior diferença entre as duas instituições. A Alfa apresenta sua matriz curricular baseada em três eixos de formação: eixo básico, constituído pelas disciplinas comuns; eixo profissionalizante, constituído pelas disciplinas específicas e profissionalizantes e eixo de pesquisa, constituído pelos componentes curriculares de iniciação científica e trabalho de conclusão de curso. A proposta curricular está organizada em oito semestres, que só podem ser cursadas de forma sequencial, não ocorrendo ingresso de alunos durante o ano letivo.

Já a Beta, se apresenta de forma completamente diferente. Os eixos de formação que organizam a matriz curricular do curso, são: um eixo de formação geral ou transversal e quatro eixos de formação específica. Segundo descrito no projeto, “o eixo de formação geral ou transversal permeia as atividades acadêmicas, sejam as realizadas em sala de aula ou fora dela. De caráter mais amplo, é gerador das linhas de pesquisa (iniciação científica) e das atividades de extensão do curso. Já os eixos de formação específica são a base de organização dos ciclos e deles derivam os temas interdisciplinares e os subtemas dos módulos no interior de cada ciclo”. Esses ciclos são a base de sua matriz curricular, organizada por ciclos modulares de aprendizagem, tendo como orientação o Projeto Político Pedagógico Institucional, com o intuito de “dinamizar o ensino, trazer significado à aprendizagem, integrar conhecimentos e atribuir uma visão prática à formação profissional do aluno”. Os ciclos são organizados progressivamente e os módulos que compõem cada ciclo não são sequenciais, isto é, o aluno pode cursar qualquer um dos módulos no ciclo vigente, desde que esteja em oferta. Concluídos os módulos do primeiro ciclo, o aluno poderá matricular-se no módulo do ciclo seguinte, e assim sucessivamente, desde que não tenha dependência em mais de duas disciplinas no conjunto de módulos do ciclo anterior, sendo esse o parâmetro que define o grau de flexibilidade da matriz curricular. Além disso, a instituição Beta oferece ao aluno a possibilidade de início do curso no segundo semestre letivo.

3.3.5. Em relação à interdisciplinaridade

A perspectiva interdisciplinar compõe a proposta de ambas as instituições. A instituição Beta apresenta em seu projeto dois pilares, que têm a interdisciplinaridade como interface. São eles: trabalho coletivo dos coordenadores, do corpo docente e dos alunos e conceito de aprendizagem significativa baseado nos pressupostos teóricos do Ausubel (2002).

O primeiro pilar sugere que todos os processos de aprendizagem devem ocorrer por meio de um trabalho coletivo. Somente dessa forma é possível que o movimento seja completo. O segundo pilar, apresenta o conceito de aprendizagem significativa, que se baseia na contextualização do conhecimento e na atribuição de sentidos a ele. O intuito é “promover uma aprendizagem pautada pela construção e apropriação crítica do conhecimento, ampliada pela necessidade de uma formação que garanta ao egresso inserção não só no mercado de trabalho, mas também na vida em sociedade”.

Para que a interdisciplinaridade aconteça de fato, a instituição Beta utiliza várias ferramentas, entre elas, o Trabalho Interdisciplinar Dirigido, que são projetos organizados de forma coletiva, provendo a efetiva participação e contribuição de todos os docentes. Do primeiro ao quarto ciclo, em todos os módulos, o aluno elabora em equipe projetos que integram, articulam e inter-relacionam as unidades curriculares e as competências a serem desenvolvidas.

Sobre interdisciplinaridade, a instituição Alfa afirma que ela se dá não só horizontalmente, mas também verticalmente. Menciona como exemplo a disciplina psicologia da comunicação que propicia aos alunos a preparação adequada para usar conceitos e teorias em análises críticas da realidade em suas atividades. Assim, oferece uma base para as disciplinas de teor mais prático como produção em rádio, TV e cinema e técnicas e procedimentos de pesquisa de marketing.

Nota-se na análise dos projetos, que a instituição Beta parece trabalhar de forma mais atuante e integrada a interdisciplinaridade, pois a proposta é favorecer o envolvimento de toda a equipe pedagógica e, também, dos alunos, que se tornam protagonistas de seu aprendizado. Parte-se do pressuposto que a aprendizagem significativa transforma o ambiente de estudo e se apresenta como uma nova forma de experiência da vida acadêmica, transformando a forma de aprender e de ensinar.

Entretanto, acredita-se que esse processo só é possível com o envolvimento de todos, começando pelos líderes, que, nesse caso, incentivam e propiciam meios para que ela realmente aconteça.

A análise dos documentos comuns à área de PP, foi fundamental para descobrir o que é esperado do aluno que se forma neste curso. Através desse levantamento, foi possível relacionar os maiores desafios que se apresentam aos docentes desse curso, considerando quais são as características necessárias esperadas do egresso. Os resultados dessa análise encontram-se no capítulo a seguir.

4 OS PROJETOS PEDAGÓGICOS E AS EXIGÊNCIAS DA DOCÊNCIA NOS CURSOS DE PUBLICIDADE E PROPAGANDA

Este capítulo tem como objetivo apresentar alguns dos desafios que os docentes do curso de PP enfrentam no exercício da docência. Os desafios elencados foram apreendidos da leitura analítica das DCNs do curso de PP e dos Projetos Pedagógicos de duas instituições de ensino superior, e confrontados com falas de professores que atuam nesses cursos. Cabe destacar que os desafios listados não pretendem esgotar todas as possibilidades, tampouco extrair conclusões definitivas. A intenção foi reconhecer nos documentos analisados e na fala dos professores entrevistados desafios que têm implicação para o trabalho docente.

As análises que seguem compreendem cinco desafios, a saber:

1. Mudança do perfil dos estudantes
2. Exigências decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo
3. Relação teoria e prática
4. Práticas docentes que favorecem a criatividade e o uso de novas linguagens pelo estudante
5. Responsabilidade social da profissão e os compromissos éticos

4.1 Mudança do perfil dos estudantes

Conforme já mencionado anteriormente no capítulo 2, o perfil do estudante ingressante na universidade mudou significativamente nos últimos anos. Com a democratização do acesso ao ensino, alunos oriundos de qualquer classe social e formação escolar, têm tido a oportunidade de ingressar no ensino superior. Na última década, o número de instituições de ensino superior cresceu 30% em todo o Brasil. As ações do governo federal para expandir a oferta de vagas nas universidades federais foram oficializadas em 2007, com a instituição do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). A partir daí, nota-se um significativo aumento na procura do ensino superior principalmente nas instituições privadas, que passam a aceitar os alunos pelas iniciativas do governo federal, como PROUNI e FIES, que viabilizam a dificuldade

financeira e, também, a forma de ingresso nas universidades por meio da nota do ENEM.

Esse processo é chamado por Gaeta e Masetto (2013, p. 35) de massificação do ensino. Os autores assim descrevem a diversidade dos alunos:

[...] a variação social, econômica e cultural, a diferenciação no histórico escolar e dos saberes e competências anteriormente desenvolvidos, a divergência de motivações e expectativas profissionais, as diferenças individuais e os traços de personalidade, sejam por suas características genéticas, sejam por suas experiências de vida.

Deste modo, como bem destaca Fanfani (2007, 337), os docentes têm enfrentado um duplo desafio: o de atender mais alunos e atender a “outros” alunos. Esses “outros” “en muchos casos provienen de sectores socialmente excluidos como consecuencia de las transformaciones en los modos de producción, la concentración en los sistemas de distribución de la riqueza y las inéditas facetas de cuestión social contemporánea”.

Dessa realidade emergem diferentes desafios para o professor, como, por exemplo, as lacunas na formação da educação básica, bagagens culturais heterogêneas, diversos traços de personalidade que influenciam a forma que cada indivíduo entende o processo de ensino. Essas várias características implicam em tratamentos diferenciados dentro de uma mesma turma.

A mudança no perfil dos estudantes também é percebida pelos professores entrevistados. O professor Antonio, a esse respeito, comenta:

[...] Eu dou aula há muito tempo, mas o que eu percebo é que foi mudando (os alunos), foi acontecendo uma transformação nesses anos.

Gaeta e Masetto (2013, p. 37) explicam que “hoje quando observamos a sala de aula, notamos claramente que a geração que a frequenta é outra. Muitas características de comportamento e expectativa a distinguem”. E essas características de comportamento aparecem como desafios citados em entrevista sobre o novo perfil do aluno.

Não se pode, porém, ignorar que, somado a tudo isso, essa é uma fase particularmente especial para o jovem que chega à universidade. É uma etapa da vida repleta de mudanças e questionamentos:

São jovens que estão amadurecendo, mudando gradativamente sua forma de ver e se relacionar consigo mesmo e com o mundo. Estão passando de um estado de dependência para um de independência e responsabilidade. Estão aprimorando sua capacidade de autocognição para adquirir novos conhecimentos, para desenvolver outras competências e até para mudar seu comportamento e rever seus valores. Estão se tornando adultos (GAETA; MASETTO, 2013, p. 43)

Com a intenção de esmiuçar a análise, os desafios observados em relação ao perfil dos ingressantes foram assim organizados: as lacunas na formação básica e estudantes mais pragmáticos e utilitaristas.

As lacunas na formação básica

Nas Diretrizes Curriculares do curso de PP, no item sobre competências e habilidades, é estabelecido como desejável que o estudante seja capaz de “assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias” e, também, de “usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade”. Assim como nas Diretrizes, o projeto pedagógico da instituição Alfa estabelece esses itens como competências e habilidades que devem ser aprendidas pelos estudantes. O desenvolvimento dessa competência, por si só, já representa um desafio tanto para o professor como para o aluno, sobretudo nos casos em que se identifica, por parte de uma parcela dos estudantes, a falta de domínio dos bens culturais e simbólicos, ferramentas essenciais para o desenvolvimento acadêmico e profissional.

Para desenvolver a competência de “assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias”, bem como valorizar esse processo, é fundamental que o estudante coloque em ação operações de pensamento⁹ que lhe permitam apreender ideias, conceitos e princípios. Segundo Anastasiou (2004, p. 28), o aluno realiza a operação de pensamento crítica, quando é capaz de “efetivar julgamento, análise e avaliação, realizando o exame crítico das qualidades, defeitos, limitações. Segue referência a um padrão ou critério”. Essa ação do aluno depende de vários fatores, inclusive de uma base na formação que até pode ser suprida, mas que exige maior atenção e direcionamento do professor para que aconteça.

⁹ As operações de pensamento são descritas por Anastasiou (2004, p. 26), como um processo realizado quando buscamos o aprendizado além da simples memorização: “propõe ao aluno o exercício de processos mentais de complexidade variada e crescente à observação, à comparação, à tomada de decisões, a inferências como operações mentais, racionais, de julgamento, conclusão e decisão”.

A questão da formação básica também foi abordada pelo professor Antonio ao falar sobre o interesse dos alunos em assistir às aulas:

[...] o que está acontecendo é que com as redes sociais, com as linguagens, com a falta de ética, com a falta de formação [...] a gente pega um aluno na graduação muito malformado. 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].

Observa-se que o professor Antonio constata, com base em sua experiência, a precariedade da formação básica em relação ao domínio dos bens culturais e simbólicos, como também em relação à postura de estudante.

O professor do ensino superior, certamente, nem sempre está preparado ou disposto a lidar com essa demanda. No entanto, o docente que deseja ser mais que um “dador” de aulas, precisa assumir o desafio de conduzir os estudantes a aprender e apreender o conhecimento que é objeto de ensino. Como bem destaca Young (2011, p. 613), o professor precisa conhecer os alunos para que seja possível mobilizá-los de forma que aconteça uma aprendizagem ativa:

Como a maioria dos professores sabe bem, eles têm de levar em conta as experiências e o conhecimento anterior que os alunos levam para a escola e o que os motiva inicialmente. Isso faz parte dos recursos que os professores têm para mobilizar estudantes, e constitui a base para que os estudantes se tornem aprendizes ativos

Libâneo (2003, p. 6), afirma, de forma mais radical, que a maioria dos professores universitários “desconsidera o mundo do aluno, a prática do aluno, as diferenças entre os alunos. Quanto mais distância do aluno, melhor”. A falta da proximidade, a decisão de não se envolver com o universo do aluno acontece com frequência no ensino superior, porque as relações são diferentes da escola, principalmente levando em conta o contrato de trabalho da maioria dos professores universitários, o que implica na disponibilidade de tempo e envolvimento com as questões pedagógicas do curso. E não deixa de ser realmente um grande desafio dar conta de tantos aspectos no curto tempo da sala de aula. Como é possível ensinar o conteúdo previsto e ainda ter que lidar com as lacunas que os alunos trazem da formação básica? Esse novo perfil do aluno ingressante demanda reflexões e novas práticas por parte do docente, e isso acaba gerando conflitos, porque exige do professor maior investimento emocional e pedagógico, conforme descrito por André *et al* (2010, p. 135-136):

Emocional porque se trata de um trabalho “consumidor” de uma boa dose de energia afetiva, que é decorrente da natureza interpessoal das relações professor/alunos, e, conseqüentemente, pedagógico porque as atuais demandas do perfil e das necessidades dos estudantes colocam em xeque a profissionalidade docente e pressionam o professor a rever os objetivos formativos e as práticas desenvolvidas.

Assim, a proximidade com o aluno é uma rica possibilidade de estabelecer vínculos e conhecer as necessidades e a bagagem de vida dos estudantes, sendo fator determinante para que o processo de aprendizagem aconteça. Isso é confirmado por Cunha (1989, p. 63), quando diz que “parece consequência natural, para o professor que tem boa relação como os alunos, preocupar-se com os métodos de aprendizagem e procurar formas dialógicas de interação”.

Alunos mais pragmáticos e utilitaristas

Os alunos de hoje são mais pragmáticos, buscam soluções imediatas para seus problemas. Tardif e Lessard (2005, p. 147) chamam esse processo de “pragmatização dos conhecimentos, da formação e da cultura”, que mantém forte relação com a constituição de uma “sociedade totalmente orientada para o funcional e o útil”. Gaeta e Masetto (2013, p.38), afirmam que, embora seja o novo perfil do aluno, “a consequência disso é o extremo utilitarismo do conhecimento, a busca pela aplicabilidade imediata a tudo o que os rodeia”.

Esse aspecto é abordado em dois momentos na fala do professor Pedro, que ilustra exatamente essa característica ao afirmar que os alunos:

[...] vêm [para a universidade] com mais informação, mas isso acaba prejudicando, essa facilidade, essa rapidez, porque ele não se aprofunda. [...] fica tudo superficial e muito rápido, porque as primeiras informações que eles conseguiram, [o trabalho] está pronto, resolvi meu problema, está pronto, está aqui, está feito. [...] São imediatistas, querem aprender logo, querem ter arte, ilustrar e não entendem que para chegar nisso tem todo um processo. Achem que não, que é só sentar e fazer uma arte bonita ou escrever um título legal, mas você tem que ter conceito, pesquisa, base. É difícil entender isso. Quem entende, sai na frente. (Pedro)

Esse imediatismo, uma superficialidade aparente, a necessidade de resolver de forma prática e rápida os problemas, são características comuns entre os jovens difíceis de o professor do ensino superior entender. Almeida (2009, p. 52) afirma que os fatores decorrentes desse perfil pragmático e utilitarista do jovem que chega hoje

no ensino superior, resultam em inúmeros dilemas que o docente nem sempre está preparado para enfrentar.

Mas, apesar de os estudantes demonstrarem uma visão superficial e fragmentada da realidade, Gaeta e Masetto (2013, p. 38) afirmam que estes jovens são também capazes de inter-relacionar as informações para obter uma visão do todo. “Os detalhes, o aprofundamento e o conhecimento específico vêm depois, se isso for de interesse”. O professor Pedro, em seu relato, também menciona que os alunos cumprem com a obrigação de forma rápida e superficial, mas se o assunto interessar, eles possuem todas as ferramentas e suporte para apresentar um trabalho de melhor qualidade.

A professora Ana faz uma reflexão interessante sobre como são os seus alunos:

No primeiro ano, segundo ano, são mais aplicados, mais focados, estão sedentos, os olhos brilham. Depois eu acho que eles vão se acostumando com esse ambiente. Comigo eu acho que de princípio eles são muito curiosos, ficam depois da aula, muito engraçado o perfil. Depois eles vão se acomodando, relaxando. [...] Eles vão entrando naquela coisa da atlética¹⁰, da bebida, do barzinho, daquelas más companhias. Eles ficam mais relaxados, entram mais aplicados e o sistema estraga os alunos, o próprio sistema os estraga.

Nesse relato é possível notar uma característica dessa geração: enquanto estão interessados, eles se mostram aplicados, focados, com brilho nos olhos. Isso é percebido no primeiro ou segundo ano, quando ainda estão encantados com o novo mundo que entraram: o contexto universitário. Depois que esse universo já foi dominado, eles precisam de novos desafios para não se acomodarem e relaxarem. A atlética e o barzinho são elementos extremamente atrativos no contexto da formação do jovem durante o período da universidade. As interações sociais são necessárias, mas não podem acontecer no momento da aula. Sobre a afirmação da professora de que o “sistema estraga os estudantes”, é preciso levar em consideração vários aspectos para que seja possível sustentar essa afirmação, pois existem vários alunos que participam dessas interações sociais e nem por isso, deixam de ser alunos interessados e presentes nas aulas. O professor Antonio faz um relato bem parecido com o da professora Ana:

¹⁰ As atléticas são organizadas pelos cursos da universidade com o objetivo de incentivar a participação dos alunos em torneios esportivos, organizados pela própria universidade e também por outras instituições.

Hoje a gente tem uma realidade assim: [...] o aluno vem assistir a primeira aula e no intervalo vai para o bar e volta no segundo horário, às 22h, com bafo de cerveja, tipo - cadê a lista para assinar? [...] Hoje eu vejo assim: primeiro ano 100 alunos. Aí, tem a queda dos matriculados, mas vamos supor que ninguém saia. Então tem 100 alunos na sala de aula no primeiro semestre, no segundo semestre já tem 80, os outros 20 vêm um dia ou outro e vai caindo, segundo ano, terceiro ano, quarto ano, a ponto de no quarto ano você ter 30% de uma classe que assiste sua aula no geral. Vão assistir uma disciplina ou outra que é fundamental, mas se forem aulas sequenciais, tipo pesquisa que teve no terceiro ano já nem aparece no quarto ano, porque já aprendeu tudo, então acaba tendo um esvaziamento muito grande. E isso se dá por causa da internet, mas também por causa do comportamento social, a sociedade mudou e a gente tem que entender.

Sim, a sociedade mudou e o comportamento do aluno também. É preciso lembrar que a maioria dos alunos ingressa muito jovem na universidade. E há situações cotidianas que incomodam e dificultam a relação dos docentes com os estudantes: “como o desrespeito às regras, o comportamento displicente durante as aulas, a insuficiente valorização do conhecimento teórico e sistematizado, o imediatismo, entre outros” (ANDRÉ *et al*, 2010, p.130):

Os entrevistados mostram-se angustiados com o comportamento do aluno em relação a si próprio e ao curso. Deste modo, é preciso problematizar, questionar os fatores que contribuem para que o aluno não se interesse pelas aulas: As aulas não são interessantes? Por que é comum os alunos não perceberem a utilidade e significância de determinado conteúdo? O que faz com que um aluno entregue um trabalho realizado de “qualquer jeito”, como mencionado pelo professor Pedro?

Inevitavelmente essa reflexão passa pelas escolhas metodológicas do professor: que tipo de mudanças empregadas na organização das aulas pode mobilizar os estudantes a ponto de o barzinho ficar para depois da aula e o trabalho entregue retrate maior empenho e dedicação?

Para dar conta de enfrentar os desafios do momento atual, Fanfani (2007, p. 350) propõe uma nova identidade do trabalho docente. “A racionalidade técnica instrumental do ofício deverá ser reforçada para melhorar as competências dos professores na resolução de problemas complexos e sem precedentes de ensino e aprendizagem”. Mas o autor ressalta que é necessário que essa dimensão racional e técnica deva ser acompanhada também de elementos afetivos. “A docência requer um acréscimo de compromisso ético/moral, respeito, cuidado e preocupação com o outro”. Gaeta e Masetto (2013, p. 51) ressaltam que “para o professor do ensino

superior, promover a aprendizagem de seus jovens alunos exige um envolvimento com o novo perfil docente, com cada aluno e com todos eles”.

4.2 Exigências decorrentes da complexidade do mundo contemporâneo

O mundo contemporâneo apresenta diversas complexidades, mas talvez a mais assustadora seja a velocidade com que ocorrem as mudanças na atualidade. A impermanência das coisas, uma sensação de que as informações mudam a cada minuto estão mais constantes e por este motivo, os conceitos precisam ser sempre revistos. O que era realidade fica obsoleto rapidamente.

Essas mudanças refletem na universidade, pois quando foi criada e ao longo da sua história, encontrava-se em um contexto completamente diferente do atual e que, portanto, a universidade precisa ser pensada sob uma nova perspectiva. Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 163) afirmam que a universidade “assim como outras instâncias educativas, necessita viabilizar formas educativas que conduzam a rupturas com um projeto que já não responde aos apelos de nossa circunstância vivencial”.

De acordo com a descrição do perfil comum do egresso das DCNs do curso de Comunicação, o aluno deve apresentar como uma das características:

[...] sua habilidade em refletir a variedade e mutabilidade de demandas sociais e profissionais na área, adequando-se à complexidade e velocidade do mundo contemporâneo.

Na instituição Beta, uma das características definidas no perfil do egresso, é que o aluno:

[...] tenha habilidades e competências para transitar pelas diversas redes de transmissão de informação e conhecimento com uma visão abrangente, trabalhando como mediador na relação entre velocidade tecnológica e reais necessidades sociais, culturais, econômicas e políticas do mundo que o cerca.

Nos documentos relativos aos cursos de PP, nota-se uma preocupação com a formação do perfil do egresso, no sentido de desenvolver uma habilidade diferenciada, para que ele consiga se preparar para enfrentar um mundo em constantes mudanças.

A professora Ana e o professor Antonio abordam esse contexto de mudanças e a velocidade dessas mudanças na sociedade de hoje:

[...] Eu acho que de todos os cursos, um dos mais difíceis de ser professor é o de PP [Publicidade e Propaganda], porque a comunicação sofre transformação diária, em segundos, minutos, as coisas vêm mudando, mudando, internet, blog, muita coisa. Essas mudanças todas exigem muito mais que um curso de matemática, de direito. A literatura não está no livro, a gente tem que ir atrás de um case. [...] Os nossos olhos têm que estar muito mais focados no dia a dia, no minuto a minuto, no que tá acontecendo em rede social, nessa nova forma de comunicação que não acontece com cursos de matemática, português, história. As coisas não mudam tanto! (Ana)

[...] Eu tenho essa percepção de que, eu acredito muito mesmo, é uma crença, que o aluno quer ouvir coisas que não estão nos livros ou na internet, não adianta eu falar que hoje a McCann pegou a conta do Itaú, sei lá, qualquer bobagem, eles falam: pô isso tá no Meio & Mensagem¹¹. Então eles querem saber, ontem rolou isso e aquilo, falar coisas que não estão nas mídias e não estão nos livros e isso você vive e consegue trazer. (Antonio)

O universo da propaganda é completamente ligado às novas tecnologias, às novas plataformas de comunicação e, além disso, é responsável pela divulgação dos lançamentos de novos produtos. Ele está sempre um passo à frente, um mundo de vanguarda e inovações em todas as áreas. Quem está inserido neste mercado precisa se antecipar as novidades, o universo publicitário respira inovação. Portanto, realmente o curso de Publicidade é mais sensível à velocidade de mudanças do mundo contemporâneo, porque deve sempre se apresentar da forma mais atual e moderna. Esse conteúdo novo não está nos livros. A teoria deve vir acompanhada de exemplos recentes e o professor que está mais próximo do mundo profissional, tende a trazer para a sala de aula situações que acabaram de acontecer, para tornar o ensino mais consistente no âmbito teórico e prático, bem como atual.

Os professores entrevistados demonstram essa preocupação de atualizar suas aulas com mais frequência nos dias de hoje, de trazer novos exemplos para os alunos, com a intenção de aproximá-los da realidade. É possível também notar nas falas desses entrevistados, os desafios que percebem no momento de preparar as aulas, recorrentes da complexidade e velocidade do mundo moderno:

[...] o modelo é como se já estivesse pronto. O que eu faço é atualizar, mudar os exemplos, falando de uma técnica e você tem que ilustrar e eu já trago algo mais atual e não ficar usando as coisas de antigamente. (Pedro)

¹¹ Meio & Mensagem é o maior periódico da área de Propaganda, que traz as novidades e notícias relevantes ao setor. Tem periodicidade semanal e é muito atuante no site e nas redes sociais.

[...] É pesquisando, atualizando, melhorando. Eu olho para as coisas e falo 'já está velho', preciso melhorar. [...] É um desafio maluco trazer o que acontece no mundo lá na frente e criar sincronismo com o conteúdo que precisamos passar. Porque aí sim a gente consegue a atenção deles. [...] Porque têm muitos professores que estão lá dando as mesmas coisas do século passado, mas o mundo está mudando. [...] Então, eu acho que tenho que melhorar muito, mas a primeira aula foi pior do que é hoje, mas ainda tenho muito para melhorar. Isso [a vontade de melhorar] tem que estar presente no professor de PP [Publicidade e Propaganda], pelo amor de Deus! (Ana)

[...] Então a gente tem que estar muito atualizado, porque gera respeito para esse público, esse grupo, que são as pessoas que efetivamente vem fazer publicidade, mas já acha que sabe tudo. (Antonio)

A necessidade de estar atualizado gera uma tensão nesses professores, porque eles entendem que devem chegar antes dos alunos com a informação. A velocidade e a complexidade das mudanças afetam todas as áreas de ensino na universidade, porque atingem antes e principalmente os jovens, que vivem neste universo de forma intensa e que estão mais abertos e propensos às mudanças. Os professores universitários, inseridos neste ambiente jovem, acabam descobrindo as novidades tecnológicas muitas vezes por meio dos próprios alunos e percebem as facilidades e praticidades que essas mudanças podem proporcionar em termos de inovação. O desafio é encontrar o ponto de equilíbrio entre o que é necessário e o que não é, e estar sempre preparado para as mudanças que certamente ocorrerão. Gaeta e Masetto (2013, p. 115) resumem o desafio de ser professor do ensino superior nos dias de hoje:

[...] exige uma atuação que supera a experiência profissional e o domínio de um conhecimento específico a serem transmitidos aos alunos. A conjuntura é tal, que nós, professores, precisamos constantemente buscar alternativas para desenvolver com nossos alunos um processo de aprender interessante e significativo, que lhes proporcione uma efetiva formação profissional. Precisamos inovar a cada dia, a cada turma, a cada curso de que participamos.

Como vivemos em um mundo globalizado, com fácil acesso à internet e a tudo que o ambiente virtual oferece, as informações estão igualmente disponíveis para todas as pessoas, de forma rápida e simples. Isso significa que o conhecimento hoje é mais acessível, abrindo novas oportunidades para quem antes nunca teve acesso à informação e também possibilitando que se consiga cada vez mais dados sobre qualquer assunto.

A universidade foi fortemente impactada pelo fenômeno da globalização, conforme descreve Cunha (2007, p. 232):

O fenômeno da globalização tem tido importantes impactos na universidade que, por sua própria história e constituição, procurou ser uma instituição global. O advento das novas tecnologias da informação acelerou esse processo que, ao agilizar a transmissão de imagens e informação, favoreceu, também, a mercantilização do conhecimento e da cultura.

O docente, inserido no universo do ensino superior passa a ter um papel diferenciado, já que o acesso à informação é igualmente de todos. Charlot e Silva (2010, p. 54) afirmam que o acesso fácil à informação é a mudança mais importante que aconteceu, porque exige uma nova postura do professor frente a esse desafio.

A nosso ver, a mudança mais importante é o crescimento exponencial de informações de acesso fácil, graças às novas tecnologias. Por muito tempo, o professor foi a principal fonte de informações e conhecimentos. Acabou essa época. O docente que focaliza o seu ensino sobre dados e palavras a serem memorizados e decorados na prova não tem mais espaço na sociedade contemporânea: já perdeu o combate contra a Internet e o Google, que providenciam informações, esquemas, fotografias, links, melhores do que o professor mais bem-formado pode oferecer.

Os professores entrevistados apresentam, em suas falas, as tensões causadas pelo desafio de lecionar nos tempos de hoje, com o conhecimento tão socializado:

[...] Antes você tinha que obrigar os caras a irem à biblioteca, ler, para poder acrescentar alguma coisa na formação deles, motivar em relação a isso, tal. E hoje está tudo na mão, tudo fácil, o acesso é muito grande, eles acessam isso com uma facilidade também e talvez esse seja o problema, essa facilidade, porque aí tudo acaba sendo imediato, você não tem uma pesquisa mais profunda, você pega um trabalho eles não se aprofundam, fica tudo superficial e muito rápido, porque as primeiras informações que eles conseguiram, 'está pronto, resolvi meu problema, está pronto, está aqui, tá feito'. Porque eles entendem que se eles recebem a informação muito rápido, eles têm que devolver essa informação muito rápido também e aí a qualidade dessa informação vai se perdendo. (Pedro)

Nota-se no relato do professor, que mesmo o fácil acesso à informação, não significa que o aluno faça um trabalho de pesquisa melhor. Apesar de ter acesso, nem sempre ele sabe se aprofundar no assunto. Charlot e Silva (2010, p. 54), explicam que esse movimento de pesquisa deve partir do docente, que o professor tem condições de incentivar a prática de pesquisa, ensinando como procurar e fazendo conexões para que o aprendizado faça sentido para o aluno.

Está agonizando o professor de informações, mas torna-se cada vez mais indispensável o professor de saber, ou seja, aquele docente que consegue ensinar como procurar e ligar informações para

produzir sentido, para entender o mundo, a vida, as nossas relações com os demais e conosco mesmo.

Outro relato, agora do professor Antonio, mostra que essa socialização do conhecimento pode gerar no aluno a sensação de já saber tudo, de não precisar assistir as aulas para ser publicitário:

[...] O cara antes de fazer Publicidade foi numa feira de profissões, assistiu uma palestra minha ou sua, assinou o Meio & Mensagem, ele acha que já é publicitário. [...] Então ele acha que é bobagem, que a aula é muito infantil, isso e aquilo. Esse é um conflito que eu vejo por parte dos alunos que é muito grande, que o cara acha que já sabe tudo e que não precisa do professor e efetivamente é uma situação mais vulnerável, em todas as áreas. (Antonio)

Na fala da professora Ana, é possível perceber a tensão em estar sempre atualizada, em ser do mundo, como ela relata:

[...] Eu acho que é um desafio muito grande pra quem encara PP [Publicidade e Propaganda], estar no mundo, ser do mundo. Não basta estar, porque senão o aluno sabe de coisas que aconteceram nas redes sociais, já, nesse minuto e você não sabe e fica órfão. (Ana)

O professor Antonio mostra também a ambiguidade de sentimentos que o acesso à informação traz para o docente. Apesar de saber o quanto a tecnologia pode ajudar, ele acredita que a postura do professor deve mudar, que deve entender que hoje é apenas um facilitador e não o dono da informação.

[...] Eu uso a tecnologia, mas infelizmente, hoje nosso maior inimigo se chama Google, se chama internet, por incrível que pareça. [...] hoje o professor tem que entender que ele é um facilitador, porque ele não pode mais chegar e falar assim: vou falar sobre planejamento, porque já tem tudo na rede, então se eu não der minha abordagem, simplesmente vou ler os slides e projetar. [...] Se você for pensar, não é isso que vai fazer a diferença. Mas sim, estou tendo aula com uma pessoa que tem mais de mil comerciais produzidos e isso não tá no slide share, isso que tem que ser valorizado. (Antonio)

Esse movimento de mudança do professor exige também a mudança do aluno, que deixa de ser um mero expectador e passa a ter uma atuação mais ativa em sala de aula. É por este motivo que não é possível mudar o contexto todo sozinho. A partir do momento que o aluno perceber que toda a instituição mudou e não apenas aquela aula, tudo passa a fazer sentido para ele. Por isso, é necessário o envolvimento da instituição, da coordenação, do núcleo docente, dos outros professores. Charlot e Silva (2010, p. 55), apresentam um dos maiores desafios que as universidades enfrentarão: formar os “professores de alunos” e não os “professores de disciplinas”, como definem abaixo:

Por funcionarem na mesma lógica da universidade tradicional, os "professores de disciplinas" terão mais dificuldade a adaptar-se às mudanças contemporâneas do que os "professores de alunos". Em revanche, mais ancorados em uma problemática do saber, eles aceitarão mais facilmente uma sociedade embasada na pesquisa e acompanharão com menos custo as permanentes evoluções do conhecimento.

Apesar de acreditar que o aluno tem essa percepção de já saber tudo, o professor Antonio passa, em sua fala, a impressão de estar adaptado a um novo formato de aula para um novo perfil de docente universitário:

[...] quando estou dando aula eu não considero a ideia que eu sei um monte de coisas e os caras não sabem e isso me dá uma flexibilidade para enfrentar um desafio que eu acho que todos os professores enfrentam e que eu enfrento de forma mais leve, que é assim, hoje por conta da *internet*, você tem o aluno que já vem sabendo tudo. (Antonio)

O professor Pedro também faz um relato sobre o papel do professor em relação à dificuldade que o aluno tem em realizar uma pesquisa mais aprofundada:

[...] Talvez ainda nosso papel seja importante nesse sentido, porque nós temos essa paciência de ir buscar, de se aprofundar, garimpar coisas, mas elas estão ali para todo mundo, só que a gente consegue fazer isso. E quando você pede pra eles fazerem, você fica meio decepcionado. (Pedro)

Apesar de entender que o professor não é mais a única fonte de conhecimento, percebe-se que o entrevistado não faz uma reflexão sobre o papel do professor, de incentivar e ensinar a pesquisar. Esse entendimento é o primeiro passo para trazer o aluno para a sala de aula, mudando o processo de ensino e aprendizagem praticado historicamente, que faz muito pouco sentido no mundo contemporâneo, onde o conhecimento está ao alcance de todos. Esse desafio enfrentado pelo docente só pode ser resolvido se houver, por parte do professor, interesse na mudança, senão, continuará sendo mais um obstáculo na relação com o aluno.

Cunha (2001, p. 87) explica como deve ser o novo papel do docente: deixar de se perceber como depositário das verdades e das certezas e se esmerar em transmitir tudo o que sabe para os alunos. Para a autora, manter o paradigma da "aula magistral" "[...] é decretar a extinção dessa profissão, que, facilmente e com vantagem, vê-se substituída pelos meios de comunicação e pelas mídias". Mas ela apresenta a direção em que deve ser reconstruída a função docente:

Há, entretanto, uma função que a máquina não faz, pois só a sensibilidade humana pode intervir interpretativa e interativamente no conhecimento. Essa função é ser ponte entre o conhecimento disponível de todas as maneiras e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos.

4.3 Relação teoria e prática

As DCNs do curso de Comunicação Social com ênfase em PP tratam da relação teoria e prática quando afirmam que o egresso deverá ser capaz de: “utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso; assimilar criticamente conceitos que permitam a apreensão de teorias e usar tais conceitos e teorias em análises críticas da realidade”, além de afirmar que é desejável que o aluno consiga “assimilar criticamente conceitos que permitam a compreensão das práticas e teorias referentes à publicidade e à propaganda”. Assim como as Diretrizes, a instituição Alfa também trata da mesma forma este assunto e, ainda, apresenta no texto sobre a organização curricular que “as disciplinas práticas devem habilitar e capacitar o estudante para o saber fazer, sem, contudo, desprezarem a fundamentação teórica”.

Promover a relação entre teoria e prática é, sem dúvida, um desafio presente em todos os cursos de formação profissional. A dicotomia entre a dimensão teórica e dimensão prática é frequentemente denunciada pelos estudantes universitários, ao mesmo tempo em que os professores formadores buscam novas formas de promover a relação entre estas duas dimensões.

Vazquez (2007, p. 237) afirma que as relações entre teoria e prática devem ser tratadas mais como uma diferença do que uma oposição. E que só podem ser consideradas oposição, quando essas relações forem “estabelecidas em uma base falsa, seja porque esta última tende a desligar-se da teoria, seja porque a teoria se nega a vincular-se conscientemente com a prática”. Portanto, a teoria faz sentido quando está totalmente vinculada à atividade prática e assim deve ser tratada essa relação.

Nas entrevistas, foi perguntado aos professores o que eles consideram ser importante na formação do aluno. A professora Ana disse:

Muito mais que a teoria é a prática. Muito mais a prática. Uma prática acompanhada da teoria. (Ana)

Sobre essa mesma questão, o professor Pedro disse que tanto a técnica quanto o conteúdo cultural devem ser considerados na formação do aluno:

Acho que uma coisa não sobrevive muito sem a outra não. O cara vai ter um conhecimento mais técnico, mas já volta naquela questão do conteúdo, de saber questionar. (Pedro)

Os dois professores acreditam que é importante a formação prática ou técnica, mas que precisa da teoria, para que o estudante tenha conteúdo, saiba questionar. Vazquez (2007, p. 232) explica que a teoria “somente existe por e em relação com a prática, já que nela encontra seu fundamento, seus fins e critério de verdade”. Esse equilíbrio é o que deve ser percebido pelos professores na hora de apresentar o conteúdo teórico. O professor Pedro diz que uma grande dificuldade é que os alunos percebam o quanto é importante entender a teoria, porque eles não veem o sentido de se aprofundar em um assunto, em fazer uma pesquisa mais ampla e se dedicar um pouco mais em cada trabalho. Em suas palavras:

[Os alunos] não entendem a importância disso, que reflexo isso vai ter lá na frente. Isso me preocupa, a gente tem um papel também importante nesse sentido, desgastante, de tentar mostrar para eles que isso não é o suficiente. (Pedro)

Apesar de entender que cabe ao professor deixar claro o sentido do que é apresentado, o professor afirma que este é um trabalho desgastante. E fica difícil de realizar quando o docente acredita que este trabalho é somente dele. Decorre para o curso, o colegiado e a instituição, pensarem em uma proposta curricular que atenda as demandas de formação dos alunos e, ao mesmo tempo, favoreça o desenvolvimento de conhecimentos e competências necessárias ao exercício da profissão.

O docente deve desenvolver novas maneiras e estratégias de se relacionar com esses alunos e tem que aprender a lidar com um perfil diferenciado do jovem. Ele deve constantemente rever suas estratégias de aula, para mobilizar os alunos. Mas precisa de suporte e orientação para realizar este trabalho. Gaeta e Masetto (2013, p. 54) falam do conceito de aprendizagem colaborativa, que, apesar de ser discutido desde o século XVIII, ganhou força nos dias de hoje.

A aprendizagem colaborativa trabalha em um paradigma diferente da aprendizagem do ensino tradicional ao rejeitar o processo de ensino unilateral, de cima para baixo, *memorístico*, com a atitude passiva e cordata dos alunos. Ao contrário, ela encoraja a participação e a cooperação, respeitando as habilidades de cada um, compartilha autoridade e responsabilidade entre os participantes, promove a

reflexão e a construção do conhecimento conjunto baseadas no consenso por meio da colaboração. A coautoria entre professor e alunos faz da aprendizagem um processo ativo e efetivo.

Os autores ressaltam, porém, que essa aprendizagem não pode ser reduzida a trabalhos em grupo e sim, requer “um planejamento de situações bastante complexo, em que se tem a expectativa de que os alunos construam coletivamente seu novo conhecimento por meio de uma troca constante de reflexões e avaliações”. (p.55). Cabe à instituição uma orientação em relação ao planejamento das aulas, por ser de fundamental importância nesse tipo de aprendizagem.

Em relação a esse planejamento das aulas, percebe-se nas falas dos entrevistados que não existe muita orientação, que cada professor desenvolve da maneira que acredita ser melhor. Quando questionados sobre a rotina de trabalho, sobre como se preparam para suas aulas, temos algumas respostas relevantes dos entrevistados, que cabem ser expostas. O professor Antonio relata da seguinte forma sua rotina de preparação das aulas:

[...] minhas aulas sempre foram muito mais práticas do que teóricas, o que me proporciona certo relaxamento. Eu tenho que tomar muito cuidado, porque eu simplesmente posso dar uma aula hoje à noite sem estudar, sem preparar nada dessa aula. Porque se eu chegar na sala de aula e contar as experiências que eu vivi só hoje, eu já seguro a aula. (Antonio)

É necessário entender se, eventualmente, um simples relato de experiência pode resultar no aprendizado do aluno. O próprio professor continua sua fala, afirmando que nem todos os alunos valorizam os relatos de experiência. . Quando o professor explica que suas aulas têm um conteúdo “mais prático do que teórico”, porque costuma levar para a sala de aula sua experiência vivida no mercado de trabalho, acredita que nem sempre os alunos têm maturidade para acompanhar este tipo de proposta. Na sua fala:

[...] o aluno infelizmente não vê isso, um ou outro que fala: pô que legal, esse cara dá aula para gente. Mas no geral, é: ‘cadê o slide [...], cadê o material didático, você não colocou o material didático no *moodle*?’ E eu fico assim: ‘puxa, os caras estão mais preocupados com a apostila da disciplina, do que efetivamente com a pesquisa!’ E esse é o maior conflito que eu vivo como profissional dando aula. [...] E me pego, às vezes com pessoas assim: ‘você não vai dar matéria? É porque você fica só falando, o que vai cair na prova?’ E aí é um conflito para mim, esse aluno não entendeu o que eu estou fazendo aqui. (Antonio)

É preciso investigar como os relatos de experiências dos professores podem efetivamente contribuir para o aprendizado do aluno e como o estudante

compreende o papel desses relatos para a sua formação. Segundo Libâneo (2003, p. 8), o caminho para que se encontre esse equilíbrio, exige dos professores do ensino superior um constante repensar sobre sua metodologia de trabalho, ou seja, ir além das técnicas de ensino para que o aluno aprenda a pensar no que está sendo apresentado pelo professor.

O ensino universitário precisa hoje ajudar o aluno a desenvolver habilidades de pensamento e identificar procedimentos necessários para apreender. A metodologia de ensino, na verdade, não são as técnicas de ensino, o uso do vídeo, do trabalho em grupo, da aula expositiva. Metodologia é como você ajuda seu aluno a pensar com os instrumentos conceituais e os processos de investigação da ciência que você ensina.

Considerando as outras entrevistas sobre a rotina de trabalho, a professora Ana descreve seu planejamento de aulas da seguinte forma:

Geralmente eu tenho o conteúdo programático da própria faculdade e eu tento atualizar se eu já dou essa disciplina. Um vídeo mais atual, digito algo na internet, procuro *slide share*, com apresentações maravilhosas. Às vezes eu pego três *slides share* de promoção e faço um *mix* e busco atualizar. Se eu não tenho aquela disciplina aí sim, o trabalho é maior, porque primeiro você vai atrás da teoria, atrás da imagem, de um vídeo que complemente, de um trabalho que eles possam fazer para reter o conhecimento. [...] Hoje estou tendo tempo pra isso. Não remunerada da forma que eu gostaria, mas com mais tempo. (Ana)

Percebe-se que a forma de trabalho da professora é essencialmente expositiva, embora exista a preocupação em buscar o apoio das novas tecnologias, como a apresentação de um vídeo para complementar o conteúdo e, também, com a elaboração de trabalho, com a intenção de que os alunos retenham o conteúdo apresentado. Uma questão importante a ressaltar, é que, apesar de a professora não considerar que é bem remunerada para esse trabalho de preparação das aulas, hoje entende que o faz melhor, porque tem mais tempo disponível para isso. Ela se refere ao fato de estar exclusivamente atuando como professora naquela fase de sua vida, como mais tempo para planejar suas aulas por não estar trabalhando durante o dia.

O professor Pedro apresenta sua técnica de ensino, que ele diz ter desenvolvido por meio de tentativa e erro, buscando sempre progredir:

[...] E foi uma coisa assim: tentar dar uma aula expositiva, mas com cara de conversa. Foi mais ou menos isso que acabou dando certo, entrar no universo do aluno com cara de conversa mesmo, fazer com que eles participassem, não só recebessem. O professor falando e eles dizendo amém. Então acho que juntei essas

duas coisas: é uma aula expositiva, mas acho que peguei um pouco do que já vinha aplicando nas orientações e fiz um bem bolado e a coisa acabou indo. (Pedro)

Nesse caso, a aula expositiva torna-se diferente, pois o professor demonstra uma preocupação com que os alunos não sejam passivos durante a aprendizagem. Gaeta e Masetto (2013, p. 81) apresentam um capítulo sobre a docência com o uso da tecnologia e afirmam que os professores que fazem uso de tecnologias nas suas aulas percebem a diferença pela variedade do uso de técnicas, que quebram a rotina das aulas e motivam os alunos a participar. Essas diferenciações no uso da tecnologia “incentivam as atividades dinâmicas, levando os aprendizes a saírem de uma situação passiva de espectadores da ação individual do professor para uma atitude mais proativa nas aulas”.

Um bom exemplo de atividades dinâmicas nos cursos de Publicidade Propaganda são as agências experimentais das universidades. Esses espaços proporcionam aos alunos as experiências e vivências profissionais nas atividades reais em trabalhos desenvolvidos para a comunidade, para a própria instituição e também em campanhas educativas. Como as Diretrizes Nacionais do curso e também os Projetos Pedagógicos não preveem a obrigatoriedade de estágio, essa prática acontece nessas agências oferecidas pelas instituições. É importante ressaltar que o estágio obrigatório vem sendo a questão mais discutida pelas universidades que estão participando dos debates sobre as novas Diretrizes Nacionais¹². O principal ponto levantado pelas instituições é que existem poucos espaços para estágio nas agências de publicidade e nos veículos de comunicação na grande maioria das cidades, inviabilizando a formação do aluno se for obrigatório o cumprimento do estágio. O relato do professor Antonio mostra o quanto é interessante essa prática, o quanto os alunos que fazem estágio na agência experimental da faculdade percebem a diferença da intervenção prática no momento do aprendizado:

[...] eu pego essa molecada que está estagiando comigo, eles falam que em seis meses que estão aqui aprenderam comigo o que não aprenderam em quatro anos de faculdade, porque estão fazendo e aprendendo. Eu queria trazer isso para dentro da sala de aula, mas infelizmente não é viável. (Antonio)

Nota-se que a percepção do professor é que este tipo de aprendizado é muito mais eficiente, o aprender fazendo, embora, em sua opinião, não seja viável levar

¹² Existe um espaço virtual de discussão sobre as novas Diretrizes do curso de Publicidade e Propaganda, onde diversas universidades do Brasil estão participando.

para a sala de aula. Mas a professora Ana relata uma situação em que ela consegue levar esse trabalho prático para a sala de aula. Ela leciona uma disciplina chamada Marketing Promocional e conta que aplica um trabalho em que cada aluno deve realizar um evento sozinho destacando a compreensão em relação à teoria apresentada na sala de aula e a vivência prática.

[...] Eu treino o olhar dele para jogar ele nos lobos, mas ele vai aprender mais lá nos lobos do que aqui. Ele também vai ver mais pertinência e relevância em saber do meu conteúdo, para lá fora ele poder olhar melhor. É praticamente assim: a matéria é eventos. Então eu vou dizer que têm vários eventos, cerimonial, eventos esportivos, mas agora você vai lá resolver e fazer um. Ele tem que fazer planilhas, apresentar os custos, qual o tema, que abordagem, do que esse público gosta? [...] Para poder levar o que tem pertinência e relevância. Para mim é isso: a teoria tem que existir, tem sim. Mas, a teoria só, sem alguém que tenha vivência com aquela teoria, não tem vida. Ela é morta.

É interessante notar nesses últimos relatos, que o professor Antonio e a professora Ana percebem a importância que existe em aprender praticando, pois ambos aplicam essa técnica de aula. A diferença é que o professor Antonio só consegue ter essa interação com o aluno na agência experimental da faculdade e tem dificuldades para transportar essa prática para a sala de aula.

Outra forma de incentivo à prática realizada nas instituições é o Trabalho de Conclusão de Curso que os alunos do último ano de PP desenvolvem. Nas duas instituições, Alfa e Beta, os estudantes devem criar uma campanha publicitária completa para um produto escolhido pelo grupo e desenvolvem essa campanha ao longo do ano, com a orientação de todos os professores, cada um em sua área. Trata-se de um trabalho interdisciplinar, pois é necessário o envolvimento de todas as disciplinas para a realização do projeto. No final do primeiro semestre, é apresentada para uma banca de professores a primeira etapa do projeto, que são o planejamento e os resultados das pesquisas realizadas. No segundo semestre são desenvolvidos o plano de mídia, a criação de todas as peças publicitárias, incluindo a produção do filme para a TV e as ações de promoção. No final do ano, a apresentação do trabalho é feita para uma banca formada por professores e também é convidado um profissional que atue na área de publicidade, que não dá nota, mas é uma forma de prestigiar os alunos, mostrando a importância do seu trabalho e a relevância para o mercado. Este formato de trabalho de conclusão de curso tem como objetivo estimular o trabalho em equipe, fazer com o que o aluno tenha a experiência de tomar decisões estratégicas de campanhas e de propor soluções de

problemas de comunicação, além de fazer com que ele entenda o fluxograma e a integração das disciplinas.

O trabalho de conclusão de curso de PP tem sido também uma pauta recorrente nas discussões das novas Diretrizes Nacionais. Algumas universidades acreditam que a opção por fazer uma monografia deveria ser eliminada, porque tira do aluno a oportunidade de aprendizado que a realização da campanha publicitária proporciona. Outras universidades acreditam que se faz necessário manter a opção por monografia, já que, diferente da realização desse trabalho em grupo, essa outra modalidade incentiva o crescimento acadêmico e desperta no aluno o olhar de pesquisador. A primeira opção se apresenta como uma base da formação do aluno para o mercado de trabalho, ficando bem próximo do que ele irá encontrar em sua vida profissional, onde ele é capaz de descobrir as dificuldades e aprender como enfrentar. Ou seja, um trabalho prático e focado na vivência da profissão. A segunda opção, a monografia, é um trabalho essencialmente teórico e aprofundado. Mais distante do dia a dia da profissão do publicitário e mais voltada para as técnicas que envolvem um trabalho acadêmico. Prática e teoria à disposição do aluno no momento de conclusão do curso.

4.4 Práticas docentes que favorecem a criatividade e o uso de novas linguagens pelo aluno

De acordo com as DCNs do curso de Comunicação Social com habilitação em PP, o uso de novas linguagens aparece como competência e habilidade do egresso, da seguinte forma:

- Dominar as linguagens habitualmente usadas nos processos de comunicação, nas dimensões de criação, de produção, de interpretação e da técnica;
- Ter competência no uso da língua nacional para escrita e interpretação de textos gerais e especializados na área.

A instituição Alfa apresenta o mesmo texto das Diretrizes e a instituição Beta expõe como competência a comunicação oral e escrita.

O domínio da linguagem é essencial para desenvolver diversas características amplamente valorizadas no ambiente de trabalho. Masetto (2003, p.

80) apresenta algumas habilidades que o mercado de trabalho espera de um profissional. São aspectos da personalidade que podem ser desenvolvidos no período em que o aluno está na universidade, por meio da aprendizagem:

[...] trabalhar em equipe, buscar novas informações, conhecer fontes e pesquisas, dialogar com profissionais de outras especialidades dentro de sua área e com profissionais de outras áreas que se complementam para realização de projetos ou atividades em conjunto, comunicar-se em pequenos e grandes grupos, apresentar trabalhos. (MASETTO, 2003, p. 80)

Nota-se a importância de o aluno sair da universidade apresentando domínio da linguagem tanto nacional, quanto as usadas no ambiente de comunicação, para ser capaz de desenvolver algumas das características citadas por Masetto.

Embora não seja mencionada a palavra criatividade no texto das DCN e da instituição Alfa, é exigido como competência que o aluno seja capaz de experimentar e inovar no uso das linguagens relativas ao processo de comunicação e que também reflita criticamente sobre as práticas profissionais. No perfil do egresso, espera-se que o aluno tenha “capacidade de criação, produção, distribuição, recepção e análise crítica referentes às mídias, às práticas profissionais e sociais relacionadas com estas, e a suas inserções culturais, políticas e econômicas”.

Segundo Mitjans Martínez (2002, p. 193), é possível identificar algumas características pessoais que estão fortemente ligadas à produção criativa e que podem ser indicadores das possibilidades criativas do aluno. Entre elas, destacam-se questionamento, reflexão, independência, segurança, flexibilidade e audácia, que são, portanto, características necessárias para que o aluno tenha condições de desenvolver experimentação, inovação, capacidade de criação, reflexão e análise crítica, conforme descrito nas DCN e no Projeto Pedagógico da instituição Alfa.

Já a instituição Beta descreve como habilidade do egresso do curso, que o aluno deve “usar a criatividade para favorecer o posicionamento de marcas, produtos e serviços”. Também apresenta no texto, referente ao objetivo do curso, a seguinte citação: “espera-se que na vivência prática traga sempre uma constante análise de sobre ‘o que fazer’, ‘como fazer’, ‘por que fazer’, buscando constantemente, com criatividade, as soluções para os problemas existentes nas diversas áreas da Propaganda”. Esses questionamentos e a busca de soluções também podem ser considerados características de um processo criativo. Barreto

(2007, p.2) explica que “a capacidade de ver as coisas de um ponto de vista novo é fundamental para o processo criativo, e essa capacidade repousa na vontade de questionar toda e qualquer premissa”.

A criatividade é uma das características mais marcantes do publicitário. Costuma ser um dos motivos de escolha da profissão, o fato de o aluno se considerar criativo. E também é quase senso comum relacionar publicidade com criatividade. Isso acontece porque a forma de contato das pessoas com o universo da propaganda se dá por meio dos comerciais de TV, dos anúncios de revista, das placas de outdoor. E uma propaganda criativa ganha pontos na cabeça do consumidor, sai na frente e pode ser capaz de atropelar a concorrência. A criatividade é um dos maiores trunfos no momento de se destacar e ganhar espaço em um mercado tão concorrido. Na hora da decisão de compra, o consumidor pode optar pelo produto que o atingiu de alguma forma e comprar aquele em que a mensagem fez mais sentido e foi transmitida de forma mais criativa.

Mas, a publicidade envolve vários departamentos que vão muito além da área de criação, dos criativos da agência. E em diversas outras áreas, algumas competências são mais importantes do que apenas ser uma pessoa criativa. Esse é um dos motivos pelo qual a criatividade não deve ser considerada como característica obrigatória para atuar neste mercado de trabalho.

Outro motivo pelo qual a criatividade não deve ser usada como critério de seleção na área de publicidade, é o fato de que essa característica pode ser estimulada e desenvolvida em qualquer pessoa. Numa pesquisa realizada nos Estados Unidos¹³, confirmou-se que a criatividade é uma habilidade natural de todos. Segundo a pesquisa, conduzida pela NASA (*National Aeronautics and Space Administration*), com 1.600 pessoas, ao crescer o ser humano desaprende de ser criativo¹⁴. O motivo que faz a criança ser um indivíduo mais criativo que o adulto, é porque ela é naturalmente mais livre de autocensura e de preocupação com o julgamento das outras pessoas. Castanho não entra de forma muito profunda no assunto, mas apresenta essa questão por meio dos estudos e conclusões de

¹³ Pesquisa citada pelo escritor George Land no livro “Ponto de Ruptura e Transformação”, (Ed. Cultrix, 1990)

¹⁴ Essa citação foi extraída do texto localizado no site www.administradores.com.br, artigo escrito por Aguilar Pinheiro, que é Diretor de Aprendizagem da Associação Brasileira de Administração Profissional e Aprendizagem organizacional – Asbrapa.

Beaudot (1976). Castanho (2000, p. 86) questiona: pode-se ensinar a ser criativo? O autor explica que

[...] os resultados das pesquisas permitem a resposta afirmativa. Fala-se em elaborar projetos de ensino que propiciem a originalidade, a fluência, a flexibilidade, a reconstrução, etc.; reintroduzir na classe a complexidade do real, *preservando modos diferentes de se lhe aproximar*. (grifo do autor)

Algumas características são mais percebidas em pessoas criativas, como a curiosidade, o poder de observação, a flexibilidade e o senso de oportunidade. O profissional com essas características tem sido almejado em todos os ambientes de trabalho. Portanto, o estímulo à criatividade não se restringe ao curso de publicidade e deve ser utilizado como forma de incentivo ao aprendizado significativo de alunos de quaisquer cursos.

O incentivo à criatividade parte da intenção do professor em proporcionar uma aula criativa, em criar um ambiente criativo e em se colocar de forma criativa frente ao aprendizado do aluno. Espera-se que no curso de publicidade os professores sejam naturalmente criativos e só por isso, sejam capazes de produzir uma aula criativa. Mas não necessariamente essa é uma realidade. A aula criativa depende também de um ambiente criativo e nem sempre isso é possível nas instituições de ensino. O relato da professora Ana, que ministra a disciplina de Criatividade e Inovação em uma das instituições de ensino em que trabalha, conta a dificuldade que tem para realizar uma aula diferente com sua turma:

[As instituições de ensino] tinham que ter um ambiente um pouquinho mais pertinente e relevante com o que eles vão viver na vida lá fora. Acho que é uma das maiores dificuldades. Dar uma aula de Criatividade e Inovação num ambiente igual de todos! O que você pode fazer? Puxar as cadeiras e ficar em roda? Mas se eu quiser sentar no chão? [...] Eu acho que PP [Publicidade e Propaganda] por essa dinâmica, merecia que as instituições fossem mais mentes abertas, vivessem. [...] Não tem nada a ver, não casa, o quebra cabeça não fecha. Porque lá fora é tudo um bando de descolados e na universidade, eles ficam no mesmo andar de Filosofia! (Ana)

O professor Antonio destaca também a dificuldade em enfrentar a infraestrutura das instituições em que atua:

[...] eu ainda vejo uma dificuldade, porque PP tem uma dinâmica do aluno que tem um *IMac* na casa dele, um computador super de ponta. E [...] o cara vai assistir uma aula de redação publicitária e eu quero trazer uns filmes, mostrar como é aquele roteiro e aí eu ligo o meu computador numa televisão e o cara que está lá no fundo não vê a qualidade. Eu não posso aumentar o áudio, porque senão vai atrapalhar na sala do lado. [...] Eu dou aula de comunicação integrada no terceiro ano [...] numa

sala que nem projetor tem. Eu levo meu projetor e projeto na lousa, ou seja, a qualidade é horrível. Mais para poder projetar alguma coisa. (Antonio)

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. Mitjás Martínez (2002, p. 202) afirma que “o cenário social e institucional onde a escola se insere, por sua constituição histórica e por suas próprias características, não tem favorecido a criatividade e a inovação”. Enfatiza que nem nas instituições particulares, que são supostamente mais livres e disponibilizam de mais incentivos, não é percebida uma situação diferente. Embora a autora trate de escolas, é possível notar a mesma situação nas universidades. Castanho (2000, p. 77) diz, inclusive, que “num momento de tantas dúvidas e poucas certezas, podemos afirmar que nossas faculdades, são, no geral, pouco ou nada criativas”. Porém, segundo Mitjás Martínez (2002, p. 202) é necessário entender o espaço de trabalho que se tem e buscar ações que permitam desenvolver a criatividade, apesar da falta de incentivo por parte da instituição:

Trabalhar a dimensão organizacional da escola como espaço de desenvolvimento da criatividade e da inovação, significa reconhecer os limites e as possibilidades que oferece e aproveitar estas últimas para a elaboração de ações sistêmicas que potencializam a criatividade e a inovação também na sala de aula.

Se a falta de incentivo para a prática de atividades mais inovadoras é percebida nas instituições de ensino de um modo geral, no curso de publicidade isso é mais contundente, porque é uma diferença muito grande da realidade que os alunos estarão inseridos quando se tornarem profissionais, conforme constatado acima pela professora Ana. As empresas de propaganda costumam oferecer ambientes modernos e criativos, como forma de incentivo aos seus profissionais, completamente diferente do ambiente acadêmico. A professora Ana explica a importância de entender o que ela chama de “ritmo da profissão” e usar isso na universidade:

[...] Se a gente tivesse uma sala de Criatividade e Inovação, isso ia reverberar em todas as outras universidades. Porque essa galera é assim: “na minha universidade tem pufe no corredor; [...] na minha universidade é tudo colorido!” Esse é o ambiente deles! Eu lembro de um aluno contando nas aulas: “eu trabalho numa agência que tem cordas penduradas e uma árvore dentro. Tem uma sala que você vai lá e rabisca na parede quando está cansado!” Isso é o jovem de publicidade! Não no

mesmo andar de Filosofia! Não é o ritmo da profissão, o ritmo da profissão é o cara que chega de gravata colorida, [...] tênis, chinelo havaiana.

Com o mesmo sentimento da professora Ana, o professor Antonio lamenta a dificuldade de tentar trazer novidades e materiais profissionais, com o intuito de apresentar uma aula mais interessante para o aluno e acaba esbarrando na falta de estrutura que um curso de publicidade precisaria ter:

[...] Enquanto houver esse desnivelamento [entre a universidade e o mercado de trabalho] ainda é o maior prejuízo que tem. Porque não tem como hoje a gente estar num mercado e falar de propaganda só falando. Se a gente for pesquisar, até em termos de oratória, a gente sabe que a maioria dos alunos são visuais, não auditivos e nem sinestésicos. Então o visual: ele tem que ver o filme, tem que sentir a campanha, tem que ouvir o comercial. Eu dando, no caso, redação publicitária, projeto um anúncio de revista página dupla na televisão, quem é que vai ler? E o mais importante, não é só impacto do layout, é o texto e acaba comprometendo. Então isso é ainda um desafio que acaba prejudicando. (Antonio)

O jovem tende a ser mais livre e espera que a universidade seja como ele. Ele questiona o ambiente mais antiquado, busca uma forma de transformá-lo e busca o incentivo dos professores. O docente que atua no curso de Publicidade normalmente está no ambiente de trabalho e por este motivo, acaba entendendo o desejo do jovem de que sua universidade seja mais parecida com ele.

É fato que, tão importante quanto o envolvimento da instituição, é a participação ativa do docente. Mitjás Martínez (2002, p. 192) explica a importância do docente em propiciar atitudes e ações criativas no processo de ensino, como forma de constituir “a base para a capacidade de aprender a aprender, tão valorizada hoje como competência profissional e conseqüentemente como objetivo educativo importante”.

É notório que o ensino tradicional não estimula a inovação e a criatividade e que além de um ambiente propício, o professor também precisa estar comprometido com esse desafio. Barreto (2007, p. 4) afirma que um grande passo que se impõe ao professor é que ele desenvolva um novo compromisso pedagógico, transformando sua didática em ensino criativo. Segundo a autora, esse ensino deve ser:

[...] *interessante*, ou seja, que desperte a admiração do aluno; *instigante*, que suscite indagação acerca do que está sendo estudado; e *inteligente*, que possibilite ao aluno identificar a utilidade dos conhecimentos para sua vida. Isso é criatividade, aqui entendida como um elemento fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (grifo do autor)

Muitos professores já despertaram para necessidade de uma nova postura na educação para acompanhar as exigências do mundo contemporâneo, principalmente no ensino superior. Verifica-se que o ensino tradicional já vem sendo substituído por novas práticas. Por isso, Castanho (2000, p. 87) alerta sobre o desenvolvimento da criatividade como proposta de uma nova ideia de ensinar e aprender. A autora diz que o professor, “principal ator da situação universitária”, vive num contexto social e político que é preciso levar em conta no momento de transição e que soluções criativas para os dilemas atuais são necessárias e urgentes.

Em algumas falas dos entrevistados, percebe-se que os professores sabem que é preciso repensar a forma de dar aula, mas ainda apresentam dilemas que não conseguem solucionar. O professor Antonio acredita que sua aula é muito boa, “redondinha”, como ele próprio qualifica, mas esbarra em alguns formatos do ensino tradicional, como ter que aplicar prova. Ele narra um exemplo de uma situação que enfrentou recentemente:

Outro dia uma menina do primeiro ano da manhã falou para mim: achei sua aula sensacional – porque minha aula é realmente bem redondinha do ponto de vista didático – só tenho uma crítica: você ainda está dando prova da década de 90! Por que, se sua aula é tão dinâmica? Por que você ainda dá prova de pergunta e resposta? E eu pensei: ‘pode crer’. Isso aconteceu agora e eu nunca tinha me tocado. Então estou dando dinâmica, estou dando um monte de coisas para o cara ver, mais prática, aprender fazendo e de repente eu estou dando prova! Mas se você for fazer uma avaliação coletiva, tipo, vou dar um trabalho em grupo, eu não tenho como avaliar essa classe, isso aí é fato. (Antonio)

Nota-se que ele realmente acredita que deveria mudar seu sistema de avaliação, mas tem dificuldade em aplicar uma avaliação individual sem que seja uma prova de perguntas e respostas.

Outro dilema apresentado por Barreto (2007, p. 2) é que a educação tem que ter como fim preparar o aluno para enfrentar os desafios da vida e não somente ensinar uma técnica a ele. E, claro que este movimento,

[...] gera novos desafios para o ensino, uma vez que não basta ensinar o que é conhecido; é também necessário capacitar o aluno para questionar, refletir, transformar e criar, através de um método educativo que prime pelo ensino que facilita a aprendizagem, bem como toda a aprendizagem que desperta o sentimento, favorecendo novas criações.

O docente tem, afinal, que estar envolvido com o processo, tem que estar próximo do aluno. Nota-se nas falas do professor Pedro que ele tem uma forma de tratar os alunos mais próxima, que ele apresenta traços de afetividade no seu estilo de dar aula e que isso acaba facilitando o relacionamento entre ele e seus alunos:

[...] tem estilos de dar aula, não que um seja certo ou errado, mas o que eu adoto consigo trazer o aluno para mim, uma coisa talvez mais próxima de amizade. [...] Eu não consigo ser meio sargento, sabe? Lógico que quando preciso ser duro, sou mesmo e eles estranham: ‘você não está bem hoje, o que aconteceu?’ Eles estranham, porque eu estou sempre tranquilo, sempre conversando. Eu tenho dificuldade de cobrar muito, de parecer que eu sou pai e mãe dando bronca. Eu tenho essa dificuldade, às vezes acho que sou da idade deles, eu fico me enganando. Tento conversar do mesmo jeito que eles conversam, mas a aparência entrega e não tem jeito. Mas eu tento que eles me enxerguem como alguém mais próximo deles, de falar a linguagem deles. Isso tem me ajudado. Às vezes me prejudica em algumas coisas, porque tem gente que não sabe separar e quando você vai cobrar, ele fala: ‘pô, você não era assim, você mudou’ e isso às vezes me prejudica. Mas eu não tenho grandes problemas. Muitas vezes eu ouço reclamação de outros professores: ‘ah, essa turma é impossível, esse pessoal é não sei o que’. A gente tem uma leitura da sala, mas às vezes acho que tem certo exagero, que eu falo: ‘será que é tudo isso mesmo? Será que eles são assim?’ ‘Você vai dar aula para essa turma semestre que vem? Ih! Você está perdido!’ E você fala: ‘ai meus Deus do céu... lá vem encrenca’. E você começa com a turma e fala: ‘cadê aquela turma que tinham me falado isso, isso e isso?’ [...] Eu não consigo ter grandes problemas. (Pedro)

Castanho (2000, p. 78) apresenta narrativas elaboradas por profissionais liberais em um encontro em que foi solicitado que resgatassem, na memória educativa, um professor marcante em sua trajetória escolar. Ela constata nas falas que “a presença de características emocionais, por parte do professor, [...] facilitaram a aprendizagem declarada dos alunos”. E também, “que as descrições de professores criativos geralmente vêm acompanhadas de características docentes ligadas ao domínio afetivo: professores que amavam o que estavam fazendo, professores apaixonados pelo ofício de ensinar”.

Mitjáns Martínez (2002, p. 195) também destaca certas características notadas nos professores criativos:

Os professores que se destacam por seus níveis de criatividade em sua atividade profissional possuem maior sensibilidade para a inovação e a mudança, o que lhes permite perceber com maior clareza as possíveis expressões de criatividade de seus alunos em sala de aula, ser mais tolerantes com muitos comportamentos vinculados à expressão criativa e ter maior disposição para investir tempo e esforço em ações que estimulem o desenvolvimento da criatividade.

A professora Ana relata uma situação que viveu em uma instituição que já lecionou, quando teve oportunidade de dar aula em um ambiente diferente da sala de aula convencional. Ela conta como foi válida a experiência e demonstra, como no texto acima, sua sensibilidade para inovação e a clareza em desenvolver aulas mais criativas, por ter à disposição um local diferente:

[Nessa instituição] eles tinham uma sala de aula de judô. Eu sempre pedia a sala emprestada, porque ela era toda de tatame. Eles tiravam o sapato, eu colocava numa roda, fazia dinâmicas e tal. [...] Eu tinha que fazer requerimento pra 10 pessoas, mas era muito mais legal e que investimento tinha aquela sala de judô? Uns tatames, colchonetes forrados, podia ser geral, eu garanto que todas as pessoas que tiveram aquela aula curtiram muito mais que qualquer aula de livro, de caderno, de lousa...

Percebe-se na fala da Ana, inclusive, a predisposição para investir tempo e esforço (conforme descrito por Mitjans Martínez), que no caso dela, era ter que fazer vários requerimentos para poder utilizar a sala, e que, mesmo assim, a professora relata essa experiência com entusiasmo, porque conseguiu proporcionar uma aula melhor para aquela turma.

Finalizando este desafio, as palavras de Castanho (2000, p. 87) mostram o quanto é necessário se pensar em mudanças de paradigmas. Este texto foi escrito há 15 anos e ainda hoje, percebe-se que muito pouco movimento foi feito. A urgência almejada por Castanho não aconteceu. Pouco se inova em sala de aula, pouco se corre riscos, pouco se pensa na aprendizagem do aluno.

Urge pensar numa nova forma de ensinar e aprender, que inclua a ousadia de inovar as práticas de sala de aula, de trilhar caminhos inseguros, expondo-se, correndo riscos, não se apegando ao poder docente, com medo de dividi-lo com os alunos e também de desvencilhar-se da racionalidade única e pôr em ação outras habilidades que não as cognitivas apenas. Pensar-se como participante do desvelamento do mundo e da construção de regras para viver com mais sabedoria e mais prazer.

4.5 A responsabilidade social da profissão e os compromissos éticos

Se a dificuldade em se desenvolver aulas diferenciadas e criativas são tão reais ainda, o despertar de um compromisso ético e responsável no aluno parece quase uma utopia. Rios (2011, p. 241) diz que “utopia é o que ainda não é, mas que pode vir a ser”, portanto é necessário que se tenha uma visão utópica, que se tenha esperanças, para que não se perca o sentido de um trabalho competente e eficaz.

Freire (2011, p. 34) afirma que ensinar exige estética e ética, “decência e boniteza de mãos dadas”. Ele explica que ensinar baseando-se nos princípios éticos é ir além do treinamento técnico e desenvolver no aluno um caráter formador. “O ensino dos conteúdos não pode dar-se alheio à formação moral do educando. Educar é substantivamente formar”.

Considerando também que estes princípios estão dispostos nas Diretrizes Nacionais do curso, entende-se a importância fundamental de destacar este assunto como um desafio para os professores. No perfil do egresso das Diretrizes, foi definida a necessidade de o aluno saber

[...] utilizar criticamente o instrumental teórico-prático oferecido em seu curso, sendo, portanto, competente para posicionar-se de um ponto de vista ético-político sobre o exercício do poder na comunicação, sobre os constrangimentos a que a comunicação pode ser submetida, sobre as repercussões sociais que enseja e ainda sobre as necessidades da sociedade contemporânea em relação à comunicação social.

No que diz respeito às competências e habilidades das Diretrizes, o egresso do curso de PP deve “posicionar-se de modo ético-político; identificar a responsabilidade social da profissão, mantendo os compromissos éticos estabelecidos”.

A instituição Alfa apresenta a mesma proposta acima e, ainda, coloca como um dos objetivos do curso, “aliar uma formação ética e humanística às práticas da profissão”.

A Beta coloca também como um dos objetivos do curso, “praticar a atividade publicitária sob os desígnios da ética e do respeito à cidadania”. E no item sobre as habilidades a serem desenvolvidas, a instituição tem como proposta que o egresso seja capaz de ter “compreensão do exercício profissional e ético no contexto das sociedades complexas, desiguais, multirraciais e pluriétnicas”.

Os assuntos ética e responsabilidade social devem estar presentes em todas as formas de contato com os alunos. Desde as situações enfrentadas na instituição como um todo, passando por todas as disciplinas e interações em sala de aula. Este tema deve ser tratado de forma transversal e ser considerado de grande importância pelo corpo docente. É possível abordá-lo 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 no currículo a disciplina Ética, já supre a

necessidade de abordar este assunto e que essa disciplina sozinha, será capaz de dar conta desse desafio.

Um exemplo disso é a situação relatada pelo professor Antonio, que vem acontecendo em uma das instituições em que ministra aula. Ele afirma que, devido a uma readequação na proposta curricular dos cursos da área de comunicação social, algumas disciplinas, consideradas por ele essenciais na formação humana do aluno, foram suprimidas. Ele relata o seguinte fato:

[...] As nossas faculdades estão muito mais técnicas e agora com as novas grades, mais ainda. [...] Agora mesmo, eu testemunhei, eu dava aula de ética em Produção Multimídia até o ano passado e a coordenadora falou para mim: 'a gente vai ter que tirar sua disciplina'. Eu dou ética e gestão em planejamento, duas disciplinas, no primeiro e segundo ano. 'A gente está pensando em tirar uma disciplina, precisamos dar uma enxugada na grade, que disciplina você acha melhor tirar: gestão ou ética?' Eu disse, claro que gestão, né! Gestão o aluno pode aprender depois numa pós, mas ética é fundamental. Adivinha o que saiu? Ética! Porque os alunos não vão curtir ética. Mas eles adoram ética! Mas os próximos, quando olharem a grade, vão ver ética, filosofia, e vão cair fora, não vão se matricular. Então eles acharam que para o curso ficar atraente tinha que ter marketing e não ética e aí tira ética da grade. Isso aconteceu em publicidade e jornalismo lá atrás, foi acontecendo com todas. Então temos jornalistas formados que não tiveram ética! Já não teve no ensino médio e não tem nem noção do que é ética e moral, do que é correto, do que não é. (Antonio)

Apesar de o curso optar por subtrair do currículo a disciplina Ética, no Projeto Pedagógico está explicitado que o egresso deverá exercer sua profissão nos desígnios da ética e respeito à cidadania. O entrevistado acredita que a consequência da falta dessa disciplina poderá ser percebida no futuro, quando o aluno estiver no mercado de trabalho:

[...] Hoje não, hoje o cara é um técnico, o cara aprende software, aprende a fotografar, aprende a fazer um texto, ele faz tudo, só que na hora que vai para o mercado [de trabalho] ele puxa o tapete de todo mundo, prospecta cliente dos outros, ele faz tudo de graça, ou seja, ele não tem noção do estrago que ele tá proporcionando. (Antonio)

Além disso, o professor entende que a ausência dessa disciplina na graduação, implica também em dificuldades enfrentadas em cursos de pós-graduação, quando o aluno não tem capacidade de discutir certos assuntos, pela falta de base na graduação. Na fala dele:

Por exemplo, eu dou aula em pedagogia empresarial, em psicomotricidade, vários cursos nessa área de neuropsicologia, comunicação, marketing, todos de pós-graduação, e em quase todos eles eu dou aula de ética e legislação, filosofia e ética. Por incrível que pareça, eu estou dando aula na especialização de uma matéria que

deveria estar no primeiro ano de graduação! E por incrível que pareça, eu dou essa aula para poder debater coisas que, às vezes, esses caras não compreendem. E isso é muito assustador.

Como dito anteriormente, a formação ética e a responsabilidade social devem ser desenvolvidas no aluno em todas as dimensões do curso, por meio da postura ética e responsável da universidade e do seu corpo docente. Como explica Rios (2011, p. 238), “a ética funda-se nos princípios do respeito, da justiça e da solidariedade. Todos e cada um deles apontam para a necessidade do reconhecimento do outro”. Em relação ao trabalho docente, a autora afirma que é com base nos princípios da ética que o professor avalia mais amplamente as dimensões de seu trabalho. “Os critérios que nos fazem estabelecer os conteúdos e os métodos, a forma como estabelecemos nossas relações com os colegas e os alunos, as escolhas que fazemos, deverão ser questionados se não tiverem como fim último o bem comum”.

Fanfani (2007, p. 351) afirma que a docência não é uma atividade neutra e nem individual. É um trabalho coletivo, porque o aprendizado é resultado de um trabalho em equipe, que deve transcender o mero “desenvolvimento de recursos humanos”. Portanto, deve ser “atividade profundamente política, ou seja, comprometida com a formação de uma cidadania ativa e a construção de uma sociedade mais justa, sociedade mais livre e, portanto, mais humana”.

Apesar de os temas elencados aqui como desafios terem sido apreendidos da análise documental, as falas dos professores ilustram como os mesmos percebem esses desafios e como estão lidando com eles. A intenção não é esgotar o assunto, mas sim compreender melhor esses desafios que fazem parte do universo da docência universitária.

Nas entrevistas aspectos relacionados à constituição da identidade docente do professor do ensino superior emergiu com força. Assim, mesmo tendo em vista que não é objetivo da pesquisa discutir a constituição identitária do professor do ensino superior de cursos de PP, considerou-se necessário explicitar como os professores entrevistados se percebem como docentes.

Ser professor do ensino superior em cursos de PP

Como já mencionado, pode-se dizer que, de maneira geral, não há preparação formal ou específica para o professor universitário. A alguns dos desafios enfrentados por ele são decorrentes da ausência de formação para o exercício da docência. Pimenta e Anastasiou (2010, p. 37) afirmam que, na maioria das instituições de ensino superior, “predomina o despreparo e até um desconhecimento científico do que seja o processo de ensino e aprendizagem, pelo qual [os professores] passam a ser responsáveis a partir do instante em que ingressam na sala de aula”. São profissionais de diversas áreas, que quando contratados, recebem as ementas prontas, elaboram seus planos de aula e exercem seu papel de docentes de forma individual e solitária, sem ter passado por nenhum processo formativo.

A falta de uma formação específica não impede, porém, que os professores tenham a preocupação de fazer um bom trabalho e buscar alternativas para melhorar suas aulas. Veiga, Resende e Fonseca (2000, p. 161), em uma pesquisa de campo realizada com professores universitários que ministravam suas disciplinas em espaços não-convencionais da sala de aula, observaram que:

[...] o fato dos professores universitários não terem uma formação pedagógica não chegou a anular seus esforços no sentido de realizar um trabalho competente. Se, por um lado, não anulou, por outro, impediu que explorassem com maior profundidade as possibilidades do ensino com qualidade, respaldadas em fundamentação pedagógica.

As implicações da falta de formação foram destacadas pelos professores nas entrevistas, bem como a percepção que possuem sobre sua identidade profissional. Antonio, por exemplo, explicita a importância dada para sua atividade como publicitário em paralelo à docência. Ele acredita que isso o qualifica na sala de aula, que é o que os alunos valorizam: a atuação no mercado de trabalho, ter aula com um publicitário que está trabalhando.

[...] Mas na minha aula sempre deixei claro: eu não sou professor, eu sou publicitário, que estou aqui para passar minha experiência para vocês. Eu falo para os alunos que eu não me considero um professor, eu sou um publicitário dando aula. Mas na prática, eu sei que minha aula não é das piores, não sou o melhor professor, mas já me considero um bom professor. [...] Para mim, o que vai te dar respeito na sala de aula é o que você faz no mercado. (Antonio)

É certo que a formação inicial em publicidade e a atuação do professor no mercado de trabalho são importantes para o exercício da docência no ensino

superior desse curso. Nota-se que apesar de o Antonio lecionar no ensino superior a 23 anos, tem dificuldade para reconhecer e assumir sua identidade docente.

De acordo com Pimenta e Anastasiou (2010, p. 106), “essa desconsideração acerca da profissão docente pode levar a não construção dessa capacidade de conceber e implementar novas alternativas diante da realidade do ensino, que nos desafia com seu movimento, suas crises e seus problemas”. Nota-se exatamente isso nessa fala do professor, uma acomodação em relação ao exercício da docência, principalmente quando diz que sua aula não é das piores. A partir do momento que se assume como publicitário e não professor, não se sente comprometido em ser o melhor professor, embora considere que é um “bom publicitário professor”.

Quando questionado sobre a sua rotina de trabalho e como organiza e planeja suas aulas, relatou:

[...] Como eu me considero um publicitário professor, eu me preparo todo dia para ser um bom publicitário, porque eu acredito que sendo um bom publicitário hoje, eu sou um bom professor. [...] eu tenho certeza que se um dia eu parar de ser publicitário, a minha aula vai cair, porque eu vou ser um desses professores que eu criticava. Então, eu falo assim: eu sou publicitário e vou continuar sendo publicitário a vida inteira. Então eu não sou professor. É isso! (Antonio)

A fala desse professor retrata a compreensão de muitos professores do ensino superior e a dificuldade em reconhecer a identidade docente. Para Antonio, assim como para a imensa maioria dos professores universitários, não houve um tempo de formação para a docência “e o desenvolvimento de competências para o magistério não foi possível de forma sistemática e assistida” (GAETA e MASETTO, 2013 p. 98).

Não se pode culpar o professor que tem essa compreensão. É preciso lembrar que as condições de contratação de docentes especialmente nas universidades privadas é um dos fatores que colabora para esse entendimento. Cabe lembrar que os três professores entrevistados nesta pesquisa, trabalham como horistas e dispõem de poucas horas para exercer a docência.

Tendo em vista que não há preparação formal ou específica para o professor do ensino superior, é comum que os docentes recorram a “professores modelos” que são pessoas cujas características e atitudes marcam a memória afetiva e que constituem uma importante fonte de referência na construção do papel de professor

e que orientam as práticas docentes. Ana, por exemplo, ao relatar como se tornou professora de PP, relatou:

Eu tinha a vontade de ir para a sala de aula. Veio de olhar para professores que eram profissionais do mercado e que davam aulas maravilhosas e professores que só tinham cara de livro e não traziam experiência, era um conteúdo seco, sem vida. Eu olhava um professor que [...] vivia a mídia e vinha para a sala de aula com conteúdo muito vivo. E eu conseguia entender mais, porque eu gosto de ter a prática, quando a coisa fica muito no texto, eu não consigo. Então, quando eu olhava esses professores eu pensava: queria ser que nem eles. E como eu fui para o mercado e vivi a latência do mercado, eu pensava: nossa, eu ia conseguir dar uma aula muito legal, eu ia conseguir falar sobre isso de uma forma muito bacana. (Ana)

Nota-se que a motivação da Ana para o exercício da docência passa pela admiração que tinha por um professor que possuía vivência do mercado de trabalho. Por experiência própria, ela projeta sua atuação como professora na sua experiência como publicitária. Gaeta e Masetto (2013, p. 109), explicam que

Uma identidade profissional se constrói com base no significado que a profissão tem para cada um, na sua história de vida, no seu modo de situar-se no mundo. Assim, a identidade do professor se estabelece com base no que significa para ele “ser professor”

Para essa docente ser um bom professor de Publicidade é atuar no mercado de trabalho, pois essa é sua história de vida, foi essa a maneira que encontrou para poder exercer sua função docente. Gaeta e Masetto (2013, p. 109) afirmam que a identidade é algo que se constrói ao longo da vida, “é um processo de tomada de consciência gradativa das capacidades e possibilidades, das revisões de seus valores e seus saberes, de suas necessidades e de como satisfazê-las”.

Os três professores entrevistados, ao relatarem sobre como aprenderam a ser professor, trouxeram suas vivências na construção de seu papel enquanto formador:

[...] achei que precisava me aprofundar e fui fazendo uma pós-graduação atrás da outra, fiz cursos de extensão, didática, onde achava que podia melhorar, eu ia lá e fazia um curso, fazia pesquisa. Não deu outra: eu comecei a fazer cursos que efetivamente não me ajudavam em nada. [...] Eu descobri que a gente não nasce professor, a gente se torna professor e aí as especializações ajudaram nisso, de aprender. Mas na prática, o que mais me fez melhorar como professor, foi dar aula todo ano e não os cursos. (Antonio)

Acabou sendo mesmo na raça, não tinha um modelo. [...] foi tentativa, erro, tentativa, erro e até chegar um ponto que eu falei: isso aqui funciona, desse jeito funciona, se eu fizer assim os alunos não estarão motivados. [...] Acho que a experiência acaba de ajudando a mudar ao longo do tempo, você vai mais tranquilo, vai mais seguro, por mais que você não saiba o que vai acontecer, porque cada aula é uma surpresa, [...] mas os riscos já são menores. A forma de conduzir diante de algumas situações que acontecem, no início eu me perdia, hoje eu já tenho uma facilidade neste sentido. (Pedro)

O divisor de águas para mim foi uma disciplina chamada didática, no curso de pós com ênfase em Marketing que fiz. O professor explicava como usar um audiovisual, como usar um *power point*, retroprojektor. Ele fazia a gente viver aquilo, tenho até hoje o material dele. Uma vez ele distribuiu um texto enorme para os alunos e começou a ler. Todo mundo sentado, umas 40 pessoas e ele começou a ler. Ele ficou lendo por 15 minutos, um olhando para o outro, achando que o cara estava maluco. Aí ele parou e perguntou: 'gostaram?' Ninguém sabia se falava ou não e ele disse: 'seus alunos odiariam assim como vocês odiaram. Não se faz isso com ninguém!' Ele fazia a gente viver o que era positivo e negativo. [...] Ele falava assim: 'vai apresentar! Escolhe um tema e vai lá e fala!' Ele jogava a gente na vida para fazer. E estimulava a gente a viver ali um grande laboratório para aprender a ser melhor. (Ana)

Os professores apresentaram diferentes olhares para essa fase de construção do papel docente. O Antonio buscou em cursos, mas acredita que aprendeu na prática, dando aula todos os anos. O Pedro nem tentou aprender em cursos, acredita que foi tentando, errando e consertando e que sua experiência de hoje traz mais segurança para atuar. A professora Ana conta que a aula de didática do curso de pós-graduação foi essencial para aprender a ser professora. Apesar de diferentes visões, de uma forma geral, todos os professores citam principalmente técnicas de aula como forma de aprendizado na docência.

No entanto, como bem destacam Gaeta e Masetto (2013, p. 100) uma das competências necessárias para a docência no ensino superior é a competência pedagógica, que compreende os "conhecimentos, habilidades e atitudes que o professor necessita para atuar em sala de aula", que vai muito além de ensinar técnicas de aula.

Sem a competência pedagógica, ou seja, sem uma formação específica para a docência, é muito difícil que os professores desenvolvam uma identificação com a profissão docente. Eles não se capacitaram para exercer essa profissão da mesma forma que se prepararam para serem publicitários. É nesse sentido que a constituição da identidade docente do professor do ensino superior se mostra como um desafio a ser enfrentado pelos professores universitários. A identidade condiciona a capacidade de trabalhar e de se apropriar do espaço da aula. De acordo com Gaeta e Masetto (2013, p. 110):

O professor que tem claro seu papel docente, dificilmente se abate com as mazelas do dia a dia ou se desestrutura com a complexidade das expectativas que se acumulam sobre si, mas tem uma atitude profissional de adequação de seu perfil às novas demandas educacionais e/ou sociais.

Os desafios elencados a partir das DCNs e dos Projetos Pedagógicos, corroborados pelos professores entrevistados, colocam em evidência a complexidade da docência no ensino superior. Assim, com o objetivo de provocar algumas reflexões sobre os desafios de ser professor no curso de PP, foram tecidas algumas considerações que se fizeram necessárias para concluir este trabalho, conforme exposto a seguir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a análise dos desafios apresentados e considerando todas as exigências que envolvem a docência no ensino superior, faz-se necessário evidenciar algumas considerações, sem nenhuma pretensão de esgotar o assunto.

No decorrer do processo investigativo foi possível colocar em evidência algumas das dificuldades e desafios que envolvem a atuação dos professores do ensino superior de modo geral e mais especificamente de docentes que atuam em cursos de PP. Com base nessas evidências e tendo como objetivo responder às questões que nortearam esta pesquisa buscou-se problematizar e explicitar encaminhamentos que podem favorecer a atuação docente em cursos de PP.

A mudança de perfil do estudante que ingressa no ensino superior pareceu ser um aspecto que merece atenção dos professores e das instituições de ensino superior. Como já destacado, a massificação do ensino superior tem favorecido uma significativa diversidade nas salas de aula. Tem sido cada vez mais difícil traçar um perfil comum do aluno, porque sua origem se dá de diferentes níveis sociais, econômicos e culturais, diferentes saberes e competências desenvolvidas, divergências nas motivações e expectativas em relação à profissão, diferenças de personalidade e de experiências de vida (GAETA e MASETTO, 2013 p. 35). Soma-se a isso, as características dessa geração, formada por jovens multitarefas, que já nasceram conectados com o mundo.

E é nesse contexto complexo e heterogêneo que ocorre o processo de aprendizagem para formação de um novo profissional. A complexidade em que se dá a ação docente tem exigido mudanças na forma de lidar com os estudantes. E é nessa busca de caminhos possíveis para o enfrentamento dos desafios que decorrem da relação com os graduandos que o professor precisa estar mais próximo do universo do estudante, buscando entender como ele aprende e o que faz sentido para ele.

As mudanças percebidas nos estudantes também estão ligadas às mudanças do mundo, que ocorrem em uma velocidade e uma complexidade cada vez maior. O jovem que está inserido nesse contexto, já nasceu em um cenário diferente das gerações anteriores e por isso têm uma relação diferente com o conhecimento e com o processo de aprendizado. Há ainda que se considerar as implicações das

lacunas de formação na educação básica para o desempenho acadêmico. Segundo Gaeta e Masetto (2013, p. 39), os estudantes “buscam a utilidade do aprender, com respostas objetivas às suas perguntas, evitando perder-se nesse enorme universo de informações que estarão sempre disponíveis quando precisarem”. Além disso, desenvolveram habilidades para poder sobreviver no mundo atual: aprendem de forma não linear, conectam informações de diferentes áreas, são digitais e não analógicos, resolvem problemas baseados em metodologias ativas e flexíveis (2013, p. 39).

Para professores, coordenadores e a universidade como um todo, acompanhar esse movimento não é tarefa fácil, porque ninguém tem real e completa noção do que está acontecendo. Mas é urgente e necessário refletir e entender as implicações dessas mudanças, bem como delinear novas perspectivas de ação. O professor, por exemplo, deve se libertar do peso de ser a única fonte de sabedoria e conhecimento, para assim, deixar de ser somente um transmissor de informações, que hoje se encontra disponível a todos que se dispõe a encontrá-la. A esse respeito, Roldão (2005, p. 18) ressalta que

[...] informação não é sinónimo de conhecimento. A informação é, e será cada vez mais, oferecida abundantemente, mas permanece em estado bruto. Sem análise, sem organização, sem avaliações - sem leitura. Só a cultura, construída socialmente nos grupos e sociedades, e transmitida de geração a geração, permite apropriar significados comuns, mediante um conjunto de processos de referenciação e descodificação, simbolização e interpretação, que constroem sentidos e permitem “ler” a informação e organizá-la em corpos de significados que a transformem em saberes – utilizáveis e comunicáveis.

Portanto, fica claro que o papel do professor deve ser o de fazer a ponte entre o que está disponível e as estruturas cognitivas, culturais e afetivas dos educandos (CUNHA, 2001 p.87). Para que isso seja possível, é necessário ter muita clareza do que é importante que o aluno aprenda, para que se possa indicar as fontes de informação que ele deve buscar e, assim, tornar o espaço da aula um momento de colaboração e trabalho conjunto. Uma forma de facilitar esse processo é a reorganização das estruturas de aulas, direcionando o foco para o que é fundamental e relevante, planejando ações e atividades, adequando conteúdos para essas ações, inserindo novas estratégias de aula. Espera-se superar a recorrente compreensão de que a aula é um momento de transmissão e recepção.

Esse quadro traz implicações para os cursos de PP que precisam analisar com mais atenção o perfil e as necessidades dos estudantes que ingressam nesses cursos para que seja possível avaliar os desafios que terão que enfrentar e, conseqüentemente, reestruturar as práticas formativas. Desse modo, torna-se cada vez mais necessário que os cursos de PP deem maior atenção ao modo de conceber, organizar e desenvolver o projeto formativo visando formar para responder às novas situações de trabalho. E dificilmente se conseguirá desempenhar bem essa tarefa desconsiderando a heterogeneidade, as diferenças e as particularidades.

No entanto, o contexto de complexidade em que as universidades atuam pouco favorece para que se dê a devida atenção aos projetos de formação, às práticas de ensino desenvolvidas pelos docentes e às novas demandas impostas pelos estudantes.

Ainda mais quando se trata do curso de PP, que apresenta algumas características diferenciadas em relação a outros cursos, decorrentes de desafios peculiares dessa área. O fato de os conteúdos apresentados em aula serem muito dinâmicos e necessitarem de constante atualização; as novas tecnologias e plataformas ao alcance de todos, mudando as formas de trabalhar com as novas mídias; as mudanças de hábitos das pessoas, que levam a constantes questionamentos em relação à forma de se aproximar do consumidor, são exemplos de desafios que os profissionais dessa área enfrentam, que refletem no ensino de PP. Isso implica em construir um movimento constante de aproximação com o mercado de trabalho.

Outro aspecto que se destaca nos resultados é a importância da constituição da profissionalidade docente no ensino superior. A ausência da formação específica para ser professor dificulta a construção de uma identidade, pois os professores de ensino superior tornam-se professores no exercício da docência, sem formação prévia. Por este motivo, a identificação com a profissão docente não é um processo natural, principalmente para os professores que dedicam apenas poucas horas do seu dia para a docência, trabalhando nas instituições particulares de ensino onde, normalmente, chegam para “dar” a aula e vão embora assim que terminam. Cabe lembrar que esse pouco envolvimento também é favorecido pelo regime de contratação. Roldão (2005, p. 18), chama a atenção para isso, afirmando que

[...] o exercício docente no ensino superior continua muito marcado por uma concepção empobrecida de ensinar como mero acto de passagem, vinculado a um procedimento de ensino que permanece individual e isolado, e escassamente alimentado por saberes pedagógicos.

Trabalhar sem formação específica, sem apoio institucional e, ainda, sem ter a oportunidade de desenvolver um trabalho conjunto, entre pares, pouco favorece para que o professor desenvolva uma identificação com a profissão docente. Assim, além de não ser formado para atuar como professor, ele ainda tem que realizar seu trabalho na cultura do individualismo, tendo que enfrentar sozinho, os inúmeros desafios que surgem ao longo do percurso profissional.

A intenção aqui não é colocar exclusivamente sob a responsabilidade do professor do ensino superior o enfrentamento dos desafios que se colocam ao exercício da docência no processo de formação profissional. Também é preciso colocar em evidência a responsabilidade das Instituições de Ensino Superior nesse processo. É cada vez mais necessário o envolvimento da coordenação pedagógica, de um trabalho com todo o corpo docente, para que o processo de ensino seja construído a várias mãos. É preciso reconhecer que o isolamento do trabalho docente constitui um obstáculo não só ao acesso e à partilha de novas ideias, como à possibilidade de encontrar soluções para os problemas e desafios vivenciados (MORGADO, 2005).

Cabem as Instituições de Ensino Superior a criação de espaços formativos sistemáticos que favoreçam o desenvolvimento profissional e o aprendizado da docência. Isso implica considerar as opiniões dos professores e, sobretudo, ouvi-los falar dos problemas que enfrentam quando se veem diante de práticas inovadoras ou maneiras de lecionar desconhecidas, que demandam apoio por parte dos pares. Os processos de formação continuada no ensino superior devem considerar também outros aspectos, como a atenção ao clima de colaboração entre os professores, bem como o apoio e a presença de recursos necessários às inovações.

Assim, superar o isolamento do trabalho docente é condição essencial para que as instituições apresentem proposições mais avançadas e consistentes em seus projetos formativos. Para tanto, é preciso reconhecer “[...] a força da cultura instalada, no plano social e simbólico” para que seja possível introduzir mudanças

graduais que possibilitem tornar a ação de ensinar uma forma mais elaborada de promover a apropriação do conhecimento pelo estudante (ROLDÃO, 2005, p. 122).

Por fim, considerou-se pertinente encerrar este trabalho com as palavras de Cunha (2001, p. 89), alimentando a esperança de despertar nos professores universitários esse sentimento de cuidado e afeto pelos alunos, que é o verdadeiro transformador do processo de aprendizagem.

Sem pieguices, o que nos estimula é o semblante de nossos alunos, ávidos por um mundo melhor, provocando a nossa reação, desinstalando o nosso ceticismo, precisando acreditar no poder de sua geração, querendo ser parceiros de uma nova ordem social.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. *et al.* O trabalho docente do professor formador no contexto atual das reformas e das mudanças no mundo contemporâneo. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 227, p. 122-143, jan./abr., 2010.
- ALMEIDA, Maria Isabel. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo, SP: Cortez, 2012.
- ALMEIDA, Patrícia Cristina Albieri de. **Relatório de pós-doutorado** Supervisora Dra. Marli Eliza Dalmazo Afonso de André. Número do processo: 2007/00744-9. São Paulo, 2009.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos e ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville, SC: Univille, 2004.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.
- BARRETO, Maribel Oliveira. **O papel da criatividade no ensino superior**. Diálogos & Ciência, revista da rede de ensino FTC. Ano V, nº 12, dez 2007.
- BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos **Docência na universidade**. Campinas: Papyrus, 1998.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares da Área de Comunicação Social e suas Habilitações**. Brasília: 2001.
- BRASIL, Ministério da Educação. MEC/INEP. **Censo da Educação Superior**. Brasília: 2012.
- CASTANHO, Maria Eugênia L.M. A Criatividade na sala de aula universitária. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. (orgs.) **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.
- CHARLOT, Bernard. O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador na contradição. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**. Salvador, BA: 2008.
- CHARLOT, Bernard; SILVA, Veleida Anahí da. De Abelardo até a classificação de Xangai: as universidades e a formação dos docentes. **Educar**, Curitiba, Editora UFPR, n. 37, p. 39-58, maio/ago. 2010.
- CEZAR, Jean Carlos Brito. **Vendo o Futuro, Vivendo o Futuro**. Joinville, SC: Clube de Autores, 2012.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus, 1989.
- CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação da formação do professor universitário. In: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Plano Editora, 2001. p. 79-92
- CUNHA, Maria Isabel; ZANCHET, B. M. B. Sala de aula universitária e inovações:

construindo saberes. **Educação & Linguagem**, v. 15, p. 229-249, 2007.

CUNHA, Maria Isabel e SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. Salvador, BA: EDUFBA, 2010.

DURAND, José Carlos. **Educação e ideologia do talento no mundo da publicidade**. Cadernos de Pesquisa, v. 36, n. 128, p. 433-450, maio/ago. 2006.

ENRICONE, Délcia. A universidade e a aprendizagem da docência. In: CUNHA, Maria Isabel. (Org.) **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FANFANI, Emílio Tenti. **Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente**. Educação & Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 99, p. 335-354, maio/ago., 2007a.

FIGUEIRA NETO, Arlindo Ornelas e SOUZA, Sandra. A formação em propaganda. In: AQUINO, Victor. **A USP e a invenção da propaganda: 40 anos depois**. São Paulo: FUNDAC, 2010. p. 73-92

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel (Orgs.). **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo, SP: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2011.

GAETA, Cecília e MASETTO, Marcos T. **O professor iniciante no ensino superior: aprender, atuar e inovar**. São Paulo: Senac São Paulo, 2013.

ISAIA, Sílvia Maria de Aguiar e BOLZAN, Doris Pires Vargas Aprendizagem docente na educação superior: construções e tessituras da professoralidade. **Educação**. Porto Alegre – RS, ano XXIX, n. 3 (60), p. 489 – 501, set./dez. 2006.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de graduação na universidade: a aula universitária**. Goiânia: UCG, 2003.

MASETTO, Marcos T. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MITJÁNS MARTÍNEZ, Albertina. **A criatividade na escola: três direções de trabalho**. Linhas Críticas, Brasília, v. 8, n° 15, jul./dez. 2002.

MORAES, Roque. **Análise de Conteúdo**. Educação, ano XXII, n.37, p.7-32, mar., 1999.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente**. Portugal: Porto Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo, SP: Cortez, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

RIOS, Terezinha Azerêdo. Ética na docência universitária: a caminho de uma universidade pedagógica? In: PIMENTA, Selma Garrido e ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores** (orgs.). São Paulo: Cortez, 2011. p. 229-245

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **NUANCES UESP- Brasil**: junho, 2005.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12 n. 34, jan./abr. 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade In: SANTOS, Boaventura de Sousa e ALMEIDA FILHO, Naomar de (Orgs.). **A universidade no século XXI: para uma universidade nova**. Coimbra, out., p. 13-104, 2008.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências In: MASETTO, Marcos T. (Org.) **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Praxis**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales (CLACSO). São Paulo: Expressão Popular, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Golçalves de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro e CASTANHO, Maria Eugênia L.M. **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

YOUNG, Michael F.D. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação** v. 16 n. 48, set.-dez. 2011. p. 609-810

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2004.

APÊNDICE A: Formulário de questões iniciais**Formulário prévio**

- Nome: _____
- Idade: _____
- Formação inicial – curso, Instituição, data:

- Especialização – curso, Instituição, data:

- Mestrado – curso, Instituição, data:

- Doutorado – curso, Instituição, data:

- Instituições que leciona: _____

- Há quanto tempo leciona: _____
- No momento, atua no mercado de trabalho () sim () não
- Há quanto tempo atuou/atua no mercado de trabalho: _____

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista

ROTEIRO ENTREVISTA PROFESSORES

A. Contato inicial:

- O entrevistador se apresenta ao entrevistado e fornece dados sobre sua própria pessoa, sua instituição de origem e o tema da pesquisa;
- Solicita permissão para gravação da entrevista e o assegura o direito ao anonimato;
- Combina contato por e-mail para leitura da pré-análise e para consideração do entrevistado, caso seja necessário.
- Entrega um formulário de caracterização ao entrevistado e solicita a ele o preenchimento imediato.

B. Questões desencadeadoras:

1. Conte como você se tornou professor do curso de Publicidade e Propaganda e fale sobre seu percurso acadêmico e profissional.
 - Já havia pensado em dar aula, complementação financeira, vontade de dividir conhecimento
2. Como você aprendeu / está aprendendo a ser professor no ensino superior?
 - Onde buscou referências, pediu ajuda para professores, como prepara as aulas, quais as principais mudanças ao longo do desenvolvimento profissional, como era sua atuação antes e hoje
3. Como é a sua rotina de trabalho? Como você organiza as disciplinas que você trabalha com os alunos?
 - Rotina de trabalho, preparação das aulas, exercícios
4. Quais os principais desafios que você enfrenta como professor de PP e como lida com estes desafios?
 - Desafios na sala de aula – teoria, aulas expositivas, atenção do aluno
 - Relação professor/aluno – sala de aula, ambientes virtuais, redes sociais
 - Relação com a I.E. – cobrança de conteúdo, formas de avaliação
5. O que você considera importante na formação do aluno durante o período na Universidade?

- Conteúdo técnico, conteúdo cultural, ferramentas, debates
6. Como são os seus alunos?
- De um modo geral, como costumam se comportar, você percebe que gostam / se interessam pela sua aula
7. O que você acredita que motiva os alunos a buscarem o curso de PP?
- Quais as suas percepções sobre as motivações dos alunos

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

A presente pesquisa propõe-se a estudar os desafios dos professores de cursos de PP. Os dados para o estudo serão coletados por meio de entrevistas (gravadas) realizadas com docentes de cursos de PP. O material será posteriormente analisado sendo resguardado o nome dos participantes, bem como a identificação do local da coleta de dados. A divulgação do trabalho terá finalidade acadêmica, esperando contribuir para um maior conhecimento do tema estudado. Aos participantes cabe o direito de retirar-se do estudo a qualquer momento, sem prejuízo algum. Os dados coletados serão utilizados na dissertação de mestrado de Isabela Wippich Jorge Nocetti, aluna do Mestrado em Educação da Universidade Católica de Santos.

Pelo presente instrumento, que atende às exigências legais, o (a) senhor (a) _____, ciente dos procedimentos aos quais será submetido (a), não restando quaisquer dúvidas a respeito do lido acima e explicado, firma seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO de concordância com a participação na pesquisa proposta. Fica claro que o sujeito de pesquisa pode, a qualquer momento, retirar seu CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO e deixar de participar do estudo e fica ciente que todo trabalho realizado se torna informação confidencial, guardada por força do sigilo profissional.

Local e data

Assinatura/ CPF:

APÊNDICE D: Falas dos entrevistados organizadas por desafio

ASSUNTO	PROFESSOR	FALA
Perfil do aluno	Antonio	[...] Eu dou aula há muito tempo, mas o que eu percebo é que foi mudando (os alunos), foi acontecendo uma transformação nesses anos.
	Antonio	Hoje a gente tem uma realidade assim: [...] o aluno vem assistir a primeira aula e no intervalo vai para o bar e volta no segundo horário, às 22h, com bafo de cerveja, tipo - cadê a lista para assinar? [...] Hoje eu vejo assim: primeiro ano 100 alunos. Aí, tem a queda dos matriculados, mas vamos supor que ninguém saia. Então tem 100 alunos na sala de aula no primeiro semestre, no segundo semestre já tem 80, os outros 20 vêm um dia ou outro e vai caindo, segundo ano, terceiro ano, quarto ano, a ponto de no quarto ano você ter 30% de uma classe que assiste sua aula no geral. Vão assistir uma disciplina ou outra que é fundamental, mas se forem aulas sequenciais, tipo pesquisa que teve no terceiro ano já nem aparece no quarto ano, porque já aprendeu tudo, então acaba tendo um esvaziamento muito grande. E isso se dá por causa da internet, mas também por causa do comportamento social, a sociedade mudou e a gente tem que entender.
Desafio do curso	Ana	[...] Eu acho que de todos os cursos, um dos mais difíceis de ser professor é o de PP [Publicidade e Propaganda], porque a comunicação sofre transformação diária, em segundos, minutos, as coisas vêm mudando, mudando, internet, blog, muita coisa. Essas mudanças todas exigem muito mais que um curso de matemática, de direito. A literatura não está no livro, a gente tem que ir atrás de um case. [...] Os nossos olhos têm que estar muito mais focados no dia a dia, no minuto a minuto, no que tá acontecendo em rede social, nessa nova forma de comunicação que não acontece com cursos de matemática, português, história. As coisas não mudam tanto!
Didática	Antonio	[...] Eu tenho essa percepção de que, eu acredito muito mesmo, é uma crença, que o aluno quer ouvir coisas que não estão nos livros ou na internet, não adianta eu falar que hoje a McCann pegou a conta do Itaú, sei lá, qualquer bobagem, eles falam: pô isso tá no Meio & Mensagem. Então eles querem saber, ontem rolou isso e aquilo, falar coisas que não estão nas mídias e não estão nos livros e isso você vive e consegue trazer.
	Pedro	[...] o modelo é como se já estivesse pronto. O que eu faço é atualizar, mudar os exemplos, falando de uma técnica e você tem que ilustrar e eu já trago algo mais atual e não ficar usando as coisas de antigamente.
	Ana	[...] É pesquisando, atualizando, melhorando. Eu olho para as coisas e falo 'já está velho', preciso melhorar. [...] É um desafio maluco trazer o que acontece no mundo lá na frente e criar sincronismo com o conteúdo que precisamos passar. Porque aí sim a gente consegue a atenção deles. [...] Porque têm muitos professores que estão lá dando as mesmas coisas do século passado, mas o mundo está mudando. [...] Então, eu acho que tenho que melhorar muito, mas a primeira aula foi pior do que é hoje, mas ainda tenho muito para melhorar. Isso [a vontade de

		melhorar] tem que estar presente no professor de PP, pelo amor de Deus!
	Antonio	[...] Então a gente tem que estar muito atualizado, porque gera respeito para esse público, esse grupo, que são as pessoas que efetivamente vem fazer publicidade mas já acha que sabe tudo.
	Pedro	[...] Antes você tinha que obrigar os caras a irem à biblioteca, ler, para poder acrescentar alguma coisa na formação deles, motivar em relação a isso, tal. E hoje está tudo na mão, tudo fácil, o acesso é muito grande, eles acessam isso com uma facilidade também e talvez esse seja o problema, essa facilidade, porque aí tudo acaba sendo imediato, você não tem uma pesquisa mais profunda, você pega um trabalho eles não se aprofundam, fica tudo superficial e muito rápido, porque as primeiras informações que eles conseguiram, 'está pronto, resolvi meu problema, está pronto, está aqui, tá feito'. Porque eles entendem que se eles recebem a informação muito rápido, eles têm que devolver essa informação muito rápido também e aí a qualidade dessa informação vai se perdendo.
Acesso às informações	Antonio	[...] O cara antes de fazer Publicidade foi numa feira de profissões, assistiu uma palestra minha ou sua, assinou o Meio & Mensagem, ele acha que já é publicitário. [...] Então ele acha que é bobagem, que a aula é muito infantil, isso e aquilo. Esse é um conflito que eu vejo por parte dos alunos que é muito grande, que o cara acha que já sabe tudo e que não precisa do professor e efetivamente é uma situação mais vulnerável, em todas as áreas.
	Ana	[...] Eu acho que é um desafio muito grande pra quem encara PP, estar no mundo, ser do mundo. Não basta estar, porque senão o aluno sabe de coisas que aconteceram nas redes sociais, já, nesse minuto e você não sabe e fica órfão.
	Antonio	[...] Eu uso a tecnologia, mas infelizmente, hoje nosso maior inimigo se chama Google, se chama internet, por incrível que pareça. [...] hoje o professor tem que entender que ele é um facilitador, porque ele não pode mais chegar e falar assim: vou falar sobre planejamento, porque já tem tudo na rede, então se eu não der minha abordagem, simplesmente vou ler os slides e projetar. [...] Se você for pensar, não é isso que vai fazer a diferença. Mas sim, estou tendo aula com uma pessoa que tem mais de mil comerciais produzidos e isso não tá no slide share, isso que tem que ser valorizado.
	Antonio	[...] o aluno infelizmente não vê isso, um ou outro que fala: pô que legal, esse cara dá aula pra gente. Mas no geral, é: cadê o slide? [...] cadê o material didático, pô, você não colocou o material didático no <i>moodle</i> ? E eu fico assim: pô, os caras estão mais preocupados com a apostila da disciplina, do que efetivamente com a pesquisa. E esse é o maior conflito que eu vivo como profissional dando aula.
	Antonio	[...] quando estou dando aula eu não considero a ideia que eu sei um monte de coisas e os caras não sabem e isso me dá uma flexibilidade para enfrentar um desafio que eu acho que todos os professores enfrentam e que eu enfrento de forma mais leve, que é assim, hoje por conta da <i>internet</i> , você tem o aluno que já vem sabendo tudo.

	Pedro	[...] Talvez ainda nosso papel seja importante nesse sentido, porque nós temos essa paciência de ir buscar, de se aprofundar, garimpar coisas, mas elas estão ali para todo mundo, só que a gente consegue fazer isso. E quando você pede pra eles fazerem, você fica meio decepcionado.
Teoria e Prática	Ana	Muito mais que a teoria é a prática. Muito mais a prática. Uma prática acompanhada da teoria.
	Pedro	Acho que uma coisa não sobrevive muito sem a outra não. O cara vai ter um conhecimento mais técnico, mas já volta naquela questão do conteúdo, de saber questionar.
	Pedro	[Os alunos] não entendem a importância disso, que reflexo isso vai ter lá na frente. Isso me preocupa, a gente tem um papel também importante nesse sentido, desgastante, de tentar mostrar para eles que isso não é o suficiente.
	Antonio	[...] minhas aulas sempre foram muito mais práticas do que teóricas, o que me proporciona certo relaxamento. Eu tenho que tomar muito cuidado, porque eu simplesmente posso dar uma aula hoje à noite sem estudar, sem preparar nada dessa aula. Porque se eu chegar na sala de aula e contar as experiências que eu vivi só hoje, eu já seguro a aula.
	Antonio	[...] o aluno infelizmente não vê isso, um ou outro que fala: pô que legal, esse cara dá aula para gente. Mas no geral, é: 'cadê o slide [...], cadê o material didático, você não colocou o material didático no moodle?' E eu fico assim: 'puxa, os caras estão mais preocupados com a apostila da disciplina, do que efetivamente com a pesquisa!' E esse é o maior conflito que eu vivo como profissional dando aula. [...] E me pego, às vezes com pessoas assim: 'você não vai dar matéria? É porque você fica só falando, o que vai cair na prova?' E aí é um conflito para mim, esse aluno não entendeu o que eu estou fazendo aqui.
	Pedro	[...] E foi uma coisa assim: tentar dar uma aula expositiva, mas com cara de conversa. Foi mais ou menos isso que acabou dando certo, entrar no universo do aluno com cara de conversa mesmo, fazer com que eles participassem, não só recebessem. O professor falando e eles dizendo amém. Então acho que juntei essas duas coisas: é uma aula expositiva, mas acho que peguei um pouco do que já vinha aplicando nas orientações e fiz um bem bolado e a coisa acabou indo.
	Antonio	[...] eu pego essa molecada que está estagiando comigo, eles falam que em seis meses que estão aqui aprenderam comigo o que não aprenderam em quatro anos de faculdade, porque estão fazendo e aprendendo. Eu queria trazer isso para dentro da sala de aula, mas infelizmente não é viável.
	Ana	[...] Eu treino o olhar dele para jogar ele nos lobos, mas ele vai aprender mais lá nos lobos do que aqui. Ele também vai ver mais pertinência e relevância em saber do meu conteúdo, para lá fora ele poder olhar melhor. É praticamente assim: a matéria é eventos. Então eu vou dizer que têm vários eventos, cerimonial, eventos esportivos, mas agora você vai lá resolver e fazer um. Ele tem que fazer planilhas, apresentar os custos, qual o tema, que abordagem, do que esse público gosta? [...] Para poder levar o que tem pertinência e relevância. Para mim é isso: a teoria tem

Criatividade		que existir, tem sim. Mas, a teoria só, sem alguém que tenha vivência com aquela teoria, não tem vida. Ela é morta.
	Ana	[As instituições de ensino] tinham que ter um ambiente um pouquinho mais pertinente e relevante com o que eles vão viver na vida lá fora. Acho que é uma das maiores dificuldades. Dar uma aula de Criatividade e Inovação num ambiente igual de todos! O que você pode fazer? Puxar as cadeiras e ficar em roda? Mas se eu quiser sentar no chão? [...] Eu acho que PP por essa dinâmica, merecia que as instituições fossem mais mentes abertas, vivessem. [...] Não tem nada a ver, não casa, o quebra cabeça não fecha. Porque lá fora é tudo um bando de descolados e na universidade, eles ficam no mesmo andar de Filosofia!
	Antonio	[...] eu ainda vejo uma dificuldade, porque PP tem uma dinâmica do aluno que tem um <i>IMac</i> na casa dele, um computador super de ponta. E [...] o cara vai assistir uma aula de redação publicitária e eu quero trazer uns filmes, mostrar como é aquele roteiro e aí eu ligo o meu computador numa televisão e o cara que está lá no fundo não vê a qualidade. Eu não posso aumentar o áudio, porque senão vai atrapalhar na sala do lado. [...] Eu dou aula de comunicação integrada no terceiro ano [...] numa sala que nem projetor tem. Eu levo meu projetor e projeto na lousa, ou seja, a qualidade é horrível. Mais para poder projetar alguma coisa.
	Ana	[...] Se a gente tivesse uma sala de Criatividade e Inovação, isso ia reverberar em todas as outras universidades. Porque essa galera é assim: “na minha universidade tem pufe no corredor; [...] na minha universidade é tudo colorido!” Esse é o ambiente deles! Eu lembro de um aluno contando nas aulas: “eu trabalho numa agência que tem cordas penduradas e uma árvore dentro. Tem uma sala que você vai lá e rabisca na parede quando está cansado!” Isso é o jovem de publicidade! Não no mesmo andar de Filosofia! Não é o ritmo da profissão, o ritmo da profissão é o cara que chega de gravata colorida, [...] tênis, chinelo havaiana.
Teoria e Prática	Antonio	[...] Enquanto houver esse desnivelamento [entre a universidade e o mercado de trabalho] ainda é o maior prejuízo que tem. Porque não tem como hoje a gente estar num mercado e falar de propaganda só falando. Se a gente for pesquisar, até em termos de oratória, a gente sabe que a maioria dos alunos são visuais, não auditivos e nem sinestésicos. Então o visual: ele tem que ver o filme, tem que sentir a campanha, tem que ouvir o comercial. Eu dando, no caso, redação publicitária, projeto um anúncio de revista página dupla na televisão, quem é que vai ler? E o mais importante, não é só impacto do layout, é o texto e acaba comprometendo. Então isso é ainda um desafio que acaba prejudicando.
	Antonio	Outro dia uma menina do primeiro ano da manhã falou para mim: achei sua aula sensacional – porque minha aula é realmente bem redondinha do ponto de vista didático – só tenho uma crítica: você ainda está dando prova da década de 90! Por que, se sua aula é tão dinâmica? Por que você ainda dá prova de pergunta e resposta? E eu pensei: ‘pode crer’. Isso aconteceu agora e eu nunca tinha me tocado. Então estou dando dinâmica, estou dando um monte de coisas para o cara ver, mais prática, aprender fazendo e de repente eu estou dando prova! Mas se você for fazer uma avaliação coletiva, tipo, vou dar um trabalho em grupo, eu

		não tenho como avaliar essa classe, isso aí é fato.
	Pedro	[...] tem estilos de dar aula, não que um seja certo ou errado, mas o que eu adoto consigo trazer o aluno para mim, uma coisa talvez mais próxima de amizade. [...] Eu não consigo ser meio sargento, sabe? Lógico que quando preciso ser duro, sou mesmo e eles estranham: 'você não está bem hoje, o que aconteceu?' Eles estranham, porque eu estou sempre tranquilo, sempre conversando. Eu tenho dificuldade de cobrar muito, de parecer que eu sou pai e mãe dando bronca. Eu tenho essa dificuldade, às vezes acho que sou da idade deles, eu fico me enganando. Tento conversar do mesmo jeito que eles conversam, mas a aparência entrega e não tem jeito. Mas eu tento que eles me enxerguem como alguém mais próximo deles, de falar a linguagem deles. Isso tem me ajudado. Às vezes me prejudica em algumas coisas, porque tem gente que não sabe separar e quando você vai cobrar, ele fala: 'pô, você não era assim, você mudou' e isso às vezes me prejudica. Mas eu não tenho grandes problemas. Muitas vezes eu ouço reclamação de outros professores: 'ah, essa turma é impossível, esse pessoal é não sei o que'. A gente tem uma leitura da sala, mas às vezes acho que tem certo exagero, que eu falo: 'será que é tudo isso mesmo? Será que eles são assim?' 'Você vai dar aula para essa turma semestre que vem? Ih! Você está perdido!' E você fala: 'ai meus Deus do céu... lá vem encrenca'. E você começa com a turma e fala: 'cadê aquela turma que tinham me falado isso, isso e isso?' [...] Eu não consigo ter grandes problemas.
	Ana	[Nessa instituição] eles tinham uma sala de aula de judô. Eu sempre pedia a sala emprestada, porque ela era toda de tatame. Eles tiravam o sapato, eu colocava numa roda, fazia dinâmicas e tal. [...] Eu tinha que fazer requerimento pra 10 pessoas, mas era muito mais legal e que investimento tinha aquela sala de judô? Uns tatames, colchonetes forrados, podia ser geral, eu garanto que todas as pessoas que tiveram aquela aula curtiram muito mais que qualquer aula de livro, de caderno, de lousa...
Ética e compromisso social	Antonio	[...] As nossas faculdades estão muito mais técnicas e agora com as novas grades, mais ainda. [...] Agora mesmo, eu testemunhei, eu dava aula de ética em Produção Multimídia até o ano passado e a coordenadora falou para mim: 'a gente vai ter que tirar sua disciplina'. Eu dou ética e gestão em planejamento, duas disciplinas, no primeiro e segundo ano. 'A gente está pensando em tirar uma disciplina, precisamos dar uma enxugada na grade, que disciplina você acha melhor tirar: gestão ou ética?' Eu disse, claro que gestão, né! Gestão o aluno pode aprender depois numa pós, mas ética é fundamental. Adivinha o que saiu? Ética! Porque os alunos não vão curtir ética. Mas eles adoram ética! Mas os próximos, quando olharem a grade, vão ver ética, filosofia, e vão cair fora, não vão se matricular. Então eles acharam que para o curso ficar atraente tinha que ter marketing e não ética e aí tira ética da grade. Isso aconteceu em publicidade e jornalismo lá atrás, foi acontecendo com todas. Então temos jornalistas formados que não tiveram ética! Já não teve no ensino médio e não tem nem noção do que é ética e moral, do que é correto, do que não é.
	Antonio	[...] Hoje não, hoje o cara é um técnico, o cara aprende software, aprende a fotografar, aprende a fazer um texto, ele faz tudo, só que na hora que vai para o mercado [de trabalho] ele puxa o

		tapete de todo mundo, prospecta cliente dos outros, ele faz tudo de graça, ou seja, ele não tem noção do estrago que ele tá proporcionando.
	Antonio	Por exemplo, eu dou aula em pedagogia empresarial, em psicomotricidade, vários cursos nessa área de neuropsicologia, comunicação, marketing, todos de pós-graduação, e em quase todos eles eu dou aula de ética e legislação, filosofia e ética. Por incrível que pareça, eu estou dando aula na especialização de uma matéria que deveria estar no primeiro ano de graduação! E por incrível que pareça, eu dou essa aula para poder debater coisas que, às vezes, esses caras não compreendem. E isso é muito assustador.
Identidade docente	Antonio	[...] Mas na minha aula sempre deixei claro: eu não sou professor, eu sou publicitário, que estou aqui para passar minha experiência para vocês. Eu falo para os alunos que eu não me considero um professor, eu sou um publicitário dando aula. Mas na prática, eu sei que minha aula não é das piores, não sou o melhor professor, mas já me considero um bom professor. [...] Para mim, o que vai te dar respeito na sala de aula é o que você faz no mercado.
	Antonio	[...] Como eu me considero um publicitário professor, eu me preparo todo dia para ser um bom publicitário, porque eu acredito que sendo um bom publicitário hoje, eu sou um bom professor. [...] eu tenho certeza que se um dia eu parar de ser publicitário, a minha aula vai cair, porque eu vou ser um desses professores que eu criticava. Então, eu falo assim: eu sou publicitário e vou continuar sendo publicitário a vida inteira. Então eu não sou professor. É isso!
	Ana	Eu tinha a vontade de ir para a sala de aula. Veio de olhar para professores que eram profissionais do mercado e que davam aulas maravilhosas e professores que só tinham cara de livro e não traziam experiência, era um conteúdo seco, sem vida. Eu olhava um professor que [...] vivia a mídia e vinha para a sala de aula com conteúdo muito vivo. E eu conseguia entender mais, porque eu gosto de ter a prática, quando a coisa fica muito no texto, eu não consigo. Então, quando eu olhava esses professores eu pensava: queria ser que nem eles. E como eu fui para o mercado e vivi a latência do mercado, eu pensava: nossa, eu ia conseguir dar uma aula muito legal, eu ia conseguir falar sobre isso de uma forma muito bacana.
	Antonio	[...] achei que precisava me aprofundar e fui fazendo uma pós-graduação atrás da outra, fiz cursos de extensão, didática, onde achava que podia melhorar, eu ia lá e fazia um curso, fazia pesquisa. Não deu outra: eu comecei a fazer cursos que efetivamente não me ajudavam em nada. [...] Eu descobri que a gente não nasce professor, a gente se torna professor e aí as especializações ajudaram nisso, de aprender. Mas na prática, o que mais me fez melhorar como professor, foi dar aula todo ano e não os cursos.
	Pedro	Acabou sendo mesmo na raça, não tinha um modelo. [...] foi tentativa, erro, tentativa, erro e até chegar um ponto que eu falei: isso aqui funciona, desse jeito funciona, se eu fizer assim os alunos não estarão motivados. [...] Acho que a experiência acaba de ajudando a mudar ao longo do tempo, você vai mais tranquilo, vai mais seguro, por mais que você não saiba o que vai acontecer,

		porque cada aula é uma surpresa, [...] mas os riscos já são menores. A forma de conduzir diante de algumas situações que acontecem, no início eu me perdia, hoje eu já tenho uma facilidade neste sentido.
Identidade docente	Ana	O divisor de águas para mim foi uma disciplina chamada didática, no curso de pós com ênfase em Marketing que fiz. O professor explicava como usar um audiovisual, como usar um <i>power point</i> , retroprojetor. Ele fazia a gente viver aquilo, tenho até hoje o material dele. Uma vez ele distribuiu um texto enorme para os alunos e começou a ler. Todo mundo sentado, umas 40 pessoas e ele começou a ler. Ele ficou lendo por 15 minutos, um olhando para o outro, achando que o cara estava maluco. Aí ele parou e perguntou: 'gostaram?' Ninguém sabia se falava ou não e ele disse: 'seus alunos odiariam assim como vocês odiaram. Não se faz isso com ninguém!' Ele fazia a gente viver o que era positivo e negativo. [...] Ele falava assim: 'vai apresentar! Escolhe um tema e vai lá e fala!' Ele jogava a gente na vida para fazer. E estimulava a gente a viver ali um grande laboratório para aprender a ser melhor.