

**DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA:** o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de Publicidade e Propaganda

**UNIVERSITY TEACHING:** the process of teaching and learning in the Advertising and Propaganda courses

**DOCENCIA UNIVERSITARIA:** el proceso de enseñanza y aprendizaje en los cursos de Publicidad y Propaganda

Igor Aparecido Dallaqua Pedrini<sup>1</sup>

Silvana Malusá<sup>2</sup>

## RESUMO

Discutir a Docência Universitária nos cursos de Publicidade e Propaganda é poder contribuir para a formação profissional dos docentes publicitários. A presente pesquisa tem por objetivo estudar e analisar o grau de importância do processo de ensino e aprendizagem para os professores universitários de 22 universidades públicas que lecionam nos cursos de Publicidade e Propaganda. Como aporte metodológico, dentro das abordagens quantitativas e qualitativas, aplicou-se um instrumento de pesquisa dividido em três partes: I- Identificação dos sujeitos; II – Categoria de análise: Ensino e Aprendizagem e III – composta pela questão aberta “Como você facilita o ensino e aprendizagem de seus alunos?”. O resultado mostrou que o uso das abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem (Cognitivismo, humanismo e sócio-cultural) ilustra a prática docente dos professores que levam em conta os alunos para articular e o processo de ensino e aprendizagem. São indícios de que o professor publicitário busca conhecer as inovações que ocorrem na área, além de obter conhecimentos para saber ensinar.

**Palavras-chave:** Docência Universitária. Professor-publicitário. Ensino e aprendizagem.

## ABSTRACT

To discuss University Teaching in the Advertising and Propaganda courses is to be able to contribute to the professional training of advertising teachers. This research aims to study the importance of the teaching and learning process for university professors from 22 public universities in Brazil that teach in Advertising and Propaganda courses. As a methodological contribution, within the quantitative and qualitative approaches, a research instrument was applied in three parts: I- Identification of the subjects; II - Category of analysis: Teaching and Learning and III - composed by the open question “How do you facilitate the teaching and learning for your students?”. The result showed that the use of innovative approaches to teaching and learning (Cognitivism, humanism and sociocultural) illustrates the teaching practice of teachers that take into account students to articulate and the process of teaching and learning. They are indications that the advertising teacher seeks to know the innovations that occur in the area, besides obtaining knowledge to know how to teach.

**Keywords:** University Teaching; Advertising teacher; Teaching and Learning.

## RESUMEN

Discutir la Docencia Universitaria en los cursos de Publicidad y Propaganda es poder contribuir para la formación profesional de los docentes publicitarios. La presente investigación tiene por objetivo estudiar y analizar el grado de importancia del proceso de enseñanza y aprendizaje para los profesores universitarios de 22 universidades públicas que enseñan en los cursos de Publicidad y Propaganda. Como aporte metodológico, dentro de los enfoques cuantitativos y cualitativos, se aplicó un instrumento de investigación dividido en tres partes: I- Identificación de los sujetos; II - Categoría de análisis: Enseñanza y Aprendizaje y III - compuesta por la cuestión abierta “¿Cómo usted facilita la enseñanza y el aprendizaje de sus alumnos?”. El resultado mostró que el uso de los enfoques innovadores de enseñanza y aprendizaje (Cognitivismo,

<sup>1</sup> Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Barra do Garças - MT, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7911-0768>. E-mail: [ia.pedrine@gmail.com](mailto:ia.pedrine@gmail.com).

<sup>2</sup> Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Uberlândia - MG, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-1054-2036> E-mail: [silmalusa@yahoo.com.br](mailto:silmalusa@yahoo.com.br)

humanismo y sociocultural) ilustran la práctica docente de los profesores que tienen en cuenta sus alumnos para articular el proceso de enseñanza y aprendizaje. Son indicios de que el profesor publicitario busca conocer las innovaciones que ocurren en el área, además de obtener conocimientos para saber enseñar.

**Palabras clave:** Docencia Universitaria; Profesor publicitario; Enseñanza y Aprendizaje.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem a preocupação de analisar as ideias que os professores-publicitários têm sobre a sua prática pedagógica, levando-se em consideração o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem.

Por isso, esta pesquisa pretendia conhecer: i) Qual o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda atribuem à categoria ensino e aprendizagem? E ii) Quais as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica? Assim, tem-se como objetivos gerais: estudar e analisar o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda atribuem à categoria ensino e aprendizagem. Buscou-se compreender e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica.

Como metodologia utilizou-se uma abordagem quantitativa e qualitativa, com uma questão aberta. O instrumento de pesquisa foi apresentado e apreciado pelo Conselho de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Uberlândia CEP-UFU e foi aprovado, obtendo o CAAE: 53488915.8.0000.5152, sob o parecer número 1.559.982.

O corpus da pesquisa se debruçou em analisar as respostas de 86 sujeitos, professores publicitários, com formação inicial em Publicidade e Propaganda ou polivalente, baseados em 22 Universidades Públicas da esfera Federal e Estadual que possuíam os cursos de Comunicação Social com Habilitação em Publicidade e Propaganda, Comunicação Social – Habilitação em Publicidade e Propaganda ou Comunicação Social – Publicidade e Propaganda. Os critérios para que a pesquisa fosse realizada somente com docentes de universidades públicas foram: a existência de um processo seletivo ou concurso público para o ingresso dos docentes; o desejo de que tenham título de mestre ou doutor; a dedicação dos professores para atividades de ensino, pesquisa e extensão.

## 2 DISCUSSÕES ACERCA DA DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

Uma das características mais conhecidas da docência universitária entre os cursos de bacharelado é a dimensão técnica e científica.

A demasiada atenção a esse perfil sobrepõe o entendimento integral da atividade docente, que remete “ao que de mais pessoal existe em cada professor” (ISAIA, 2003, p. 374).

Tratar da personalidade não significa escondê-la, ainda mais sob o argumento de que se trata de características singulares a cada ser humano. Não se deve esquecer que todos os docentes têm um percurso histórico e formativo que os levaram a ingressar na carreira. Em sua prática pedagógica desempenham um papel ético e político na esfera de labor e do contexto social no qual são partes integrantes. Usam e articulam saberes e fazeres para compreender e avaliar os alunos, bem como desenvolver estratégias de ensino.

O ponto inicial para se entender esses elementos está nos mecanismos de ingresso à profissão docente.

Nas instituições de ensino superior (IES) públicas o ingresso do professor acontece por meio de concurso público, quando para cargos efetivos, ou processo seletivo, quando há a necessidade de contratar professores substitutos. É desejável, conforme a Lei de Diretrizes e Bases – LDB, art. 66, titulação acadêmica, seja doutorado ou mestrado.

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

Já o ingresso na docência entre as IES particulares, como apontara Masetto (2012), a indicação de amigos ou reconhecimento no mercado de trabalho são motivos para iniciar a carreira.

Sobre o início na carreira docente no ensino superior, Isaia; Maciel; Bolzan (2011, p.428), complementam: “A entrada apresenta como característica marcante a falta de preparação específica para este nível de ensino. Assim, grande parte das escolhas é acidental na busca de iniciar uma atividade laboral após a formação exigida para o ingresso no magistério superior”.

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

Outra pesquisadora a evidenciar este problema é Castanho (2012) quando conclui que “o professor universitário é o único profissional de nível superior do qual não se exige formação para o exercício da profissão. Isso redundando em muitas situações ruins de ensino e aprendizagem” (CASTANHO, 2012, p.65).

A consequência apontada pela autora é mais contundente quando, a partir da perspectiva de Zabalza (2004), a universidade é tida como a instituição marcada pela indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão. É como se uma parte desse tripé estivesse faltando e, por isso, é substituído pelos conhecimentos adquiridos pela experiência no mercado de trabalho ou científica, afinal “quem sabe, automaticamente, sabe ensinar e é referendada pela ausência da institucionalização de uma formação específica para o ingresso e progressão docente” (LEITE; RAMOS, 2007, p. 31).

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

## **2.1 Prática pedagógica: o processo de ensino e aprendizagem**

Refletir sobre o ensino e a aprendizagem levam a investigar sobre quem é o responsável por esse processo.

Para Abreu e Masetto (1985, p.5) ensinar está vinculado ao “professor como o agente principal e responsável”. Desse modo, o ensino depende das habilidades e das qualidades de relacionamento e expressão do professor.

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

Masetto (2003) caracteriza a aprendizagem no ensino universitário como aquela em que o aluno tem aquisição e domínio crítico da metodologia, técnica e conhecimentos científicos. Isso é realizado em um ambiente em que o discente se sinta livre para ser

responsável pelas informações que busca, sabendo relacionar um conjunto teórico de determinada disciplina e compará-las e aplicá-las em situações reais.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A abordagem tradicional do ensino parte do pressuposto de que a inteligência é uma faculdade que torna o homem capaz de armazenar informações, das mais simples às mais complexas. Nessa perspectiva é preciso decompor a realidade a ser estudada com o objetivo de simplificar o patrimônio de conhecimento a ser transmitido ao aluno que, por sua vez, deve armazenar não somente os resultados do processo (LEÃO, 1999, p.189).

O professor se vê como o detentor de todas as informações de um campo de saber, seja pelo caráter de pesquisador ou de atuação em um determinado período de sua vida experimentado no ambiente de trabalho.

Epistemologicamente calcado no empirismo, o professor considera o aluno como alguém desprovido de conhecimentos ou que chega ao ensino superior com um desenvolvimento insuficiente, seja ele cognitivo, presente em expressões como os alunos não sabem pensar, por exemplo; seja ele informacional ou cultural, quando os professores dizem que os alunos não têm bagagem para acompanhá-lo (MARZARI, 2015).

As aulas são, em sua totalidade, expositivas e demonstrativas, contemplam a coletividade. Desse modo, “a participação do aluno é muito restrita quando são usados os métodos expositivos” (MALUSÁ; MONTALVO, 2002, p.199). Espera-se que o aluno receba e assimile todas as informações comunicadas na aula que, depois, são conferidas por meio de trabalhos, exercícios ou provas individuais.

É a IES quem constrói uma atmosfera para esse tipo de ensino e aprendizagem e respalda a cristalização dessa abordagem em sala.

O ensino e aprendizagem na abordagem comportamentalista, arraigado também ao empirismo, parte do pressuposto de que os comportamentos humanos podem ser moldados pelas vias da educação.

Ao justapor essa abordagem ao cenário do ensino universitário, tem-se o professor como a figura responsável em aplicar um conteúdo previamente organizado, seja pela IES ou pelo Estado. Esses conteúdos são organizados e construídos de acordo com a cultura de uma dada comunidade ou classe profissional.

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

Entretanto, Skinner (2002) mostra que um professor não transfere ao aluno um conhecimento, mas um comportamento, sendo que o conhecimento será adquirido à medida que o aluno usa esse comportamento para agir ao estar em contato com o objeto ou ação aprendida.

Os conceitos inovadores pressupõem que o aluno é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem, desse modo, articulam-se teorias inatistas, interacionistas e sócio-interacionistas.

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

Calcado nas teorias de Carl Rogers, Zimring (2010) aponta que a essência da aprendizagem é o significado. Com isso, ela tem envolvimento pessoal, tanto em seus aspectos sensoriais como cognitivos. É autoiniciada, parte sempre do indivíduo, mesmo

que os estímulos sejam externos. É difusa, uma vez que é construída, a aprendizagem diferencia as atitudes, comportamento e personalidade do aluno. A avaliação é realizada pelo próprio aluno.

A abordagem cognitivista tem seus fundamentos no interacionismo. Jean Piaget talvez seja o autor mais famoso desta abordagem. Entretanto, ao tratar do ensino superior, diante dos quatro estádios de desenvolvimento cognitivo no qual classifica as fases da aprendizagem, os alunos já chegam com o conhecimento científico pronto à aula universitária.

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

Diante deste cenário, é válido observar nas teorias de Piaget, o processo de obtenção de soluções de problema, principalmente no que diz respeito à equilíbrio majorante.

O papel do professor no ensino e aprendizagem é atuar como um mediador entre sujeito-objeto e objeto-sujeito.

Desse modo, “aprendizagem significativa ocorre quando a nova informação ancora-se a conceitos ou proposições relevantes, preexistentes na estrutura cognitiva do aprendiz” (MOREIRA, 1999, p. 153). Pode-se considerar a estrutura cognitiva como o modo no qual os conceitos estão organizados hierarquicamente. No qual cada um é uma representação das experiências sensoriais do indivíduo.

O ensino e aprendizagem pela abordagem sócio-cultural tem suas bases nas teorias sócio-interacionistas. A base teórica circunda o pensamento de Vygotsky, ainda que suas investigações tenham se debruçado sobre a construção do sujeito, abarcando a infância e adolescência, alguns princípios do autor são fundamentais para se pensar no ensino superior.

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

Esse aspecto interacionista, que também coloca o professor como um mediador da aprendizagem, tem dois objetos principais; o instrumento e o signo.

De acordo com Bessa (2008), o instrumento, isto é, o objeto social feito para ter uma função, está carregado de significado pelo modo como foi produzido, trazendo aspectos históricos e políticos dos autores que empregaram em sua feitura o seu modo de trabalho que transforma a natureza.

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

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

A condição de existência é uma condição de inacabamento, é consciente, pois necessita ser transformada em discurso, em narrativa, para tanto, é percebida a cada

experiência com o mundo que o cerca. Para Freire (2011), o espaço de vida é onde o aluno aprende a viver. Já o espaço da existência envolve a relação com o mundo, onde cada experiência é simbolizada por meio da linguagem, pertencendo a uma cultura herdada e que está em plena construção.

### 2.3 Processos metodológicos e corpus da pesquisa

Uma vez que esta investigação teve a necessidade de abranger a busca de tendências e análise da docência universitária dos cursos de Publicidade e Propaganda, foi necessário que os dados fossem quantificados, mesmo para as perguntas abertas.

Desse modo, “as respostas aos questionários são analisadas com relação à frequência com que ocorrem e à sua distribuição por meio de toda a amostra, e as respostas nas entrevistas são analisadas e comparadas, desenvolvendo-se, por exemplo, uma tipologia” (FLICK, 2004, p. 275).

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

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

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

Os locais da pesquisa foram as 22 universidades públicas brasileiras que oferecem o curso de Publicidade e Propaganda, sendo 18 federais e quatro estaduais.

Os sujeitos da pesquisa foram professores, efetivos ou substitutos, que tenham graduação em Publicidade e Propaganda ou diplomados como polivalentes na área de Comunicação Social.

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado via *web*, por meio de questionário disponibilizado na plataforma Google Docs que, segundo Silva, Lós, Lós (2011), é possível convidar os sujeitos para participarem da pesquisa, já que é enviado a cada membro do universo o endereço eletrônico para responder ao questionário; é possível se fazer o acompanhamento em tempo real do andamento da pesquisa e, assim, redirecionar convites para preenchimento dos questionários, caso necessário. Entretanto, vale lembrar que não é possível identificar quem respondeu ou não ao instrumento de pesquisa.

Os cuidados para o envio do instrumento de pesquisa foi fundamental. Em posse do contato dos professores que compõem o universo desta investigação, foi enviado um documento introdutório, pontuando os objetivos e pretensões da pesquisa, instruções sobre o preenchimento e *link* para acessar instrumento de pesquisa.

Ao ser direcionado à página principal do questionário, foi apresentado ao sujeito o termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE). Quando da aceitação, o sujeito foi direcionado para o início da pesquisa. O instrumento fora articulado perguntas fechadas e uma aberta. Nas questões fechadas da Parte I do questionário, que versa sobre os dados gerais dos sujeitos pesquisados, buscou-se elencar os aspectos formativos para atuar como docente no ensino superior dos entrevistados. Na Parte II, ao tratar do processo de ensino e aprendizagem, articulou-se a escala Likert de valoração, com 5 pontos, sendo eles: (1) Nunca; (2) Quase Nunca; (3) Eventualmente; (4) Quase

Sempre e (5) Sempre. Na Parte III a pergunta aberta “Como você facilita o ensino e aprendizagem dos alunos”?

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

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

## 2.4 Análises e Discussões

A partir da coleta de dados e aplicação do instrumento foi possível perfilar os entrevistados como segue: são publicitários, formados entre os anos de 1992 e 2007. Do total, 66,3% possuem especialização, sendo que a maior parte dos sujeitos (20,9%) a cursaram em alguma área técnica referente à agência de publicidade tais como planejamento ou criação. A maior parte, 46,5% dos entrevistados disse ter finalizado a especialização entre 1996 e 2011. O título de Mestre foi obtido por 87,2% dos sujeitos e com alocação na Área das Ciências da Comunicação ou áreas correlatas, totalizando 51,2% das respostas e foi concluído entre os anos de 2000 até 2011 (67,4% das menções). Possuem o título de Doutor 73,3% dos sujeitos entrevistados.

As áreas de Comunicação Social e disciplinas correlatas foram cursadas por 37,3% dos professores-publicitários, o intervalo que vai de 2002 até 2017 foi o que mais obteve obtenção de títulos, totalizando 68,6% dos apontamentos. Apenas 20,6% dos entrevistados disseram ter realizado o estágio pós-doutoral, e foi finalizado entre os anos de 2014 e 2017 por 12,8%, sendo que a área de Comunicação Social e suas interfaces foram cursadas por 9,3%.

Uma segunda graduação fora cursada por 12,7% do total de entrevistados, 8,1% finalizou o curso entre os anos de 2002 e 2014 e optaram por permanecer na área da Comunicação Social, por meio da habilitação em jornalismo (3,5% de todos os entrevistados). Os anos de experiência como docente variam de 7 a 22 anos desempenhando a função para 79,1% dos profissionais entrevistados, porém 52,3% disseram que tiveram algum tipo de formação pedagógica para atuar como professor.

O tipo mais comum de formação, para 27,9%, foi em cursos de formação e capacitação oferecidos pelas próprias IES em que atua; outro aspecto significativo é que para 20,9% os conhecimentos formais sobre pedagogia vieram das disciplinas ou programas de mestrado ou doutorado. Por outro lado, 47,7% perceberam não ter nenhuma formação para Docência Universitária, indicando que não houve uma relação entre adquirir os conhecimentos pedagógicos com o fato de obter titulação de mestre ou doutor. Atuaram profissionalmente na área publicitária 90,7% dos professores-publicitários, sendo que os anos de experiência vão de 4 a 15 anos para 54,7% das respostas.

O percurso formativo e profissional dos sujeitos entrevistados revelou uma formação científica e técnica consolidada, seja pela maioria possuir o título de doutor, quanto por cursá-los em programas de pós-graduação da área de Comunicação Social e suas interfaces. A maior parte dos docentes tem experiência profissional na atividade publicitária. Entretanto, no que se refere à formação para a docência, metade dos entrevistados disseram tê-la e a aprendeu em paralelo à formação científica ou pela atuação em programas de formação promovidos pelas IES em que trabalha. O que chamou a atenção é o tempo em que atuam como docentes, a maioria com mais de sete anos de experiência.

Sobre o que se refere às perguntas fechadas (escala Likert) obteve-se os seguintes resultados. Ao articular a afirmativa “Na maior parte do semestre letivo proponho ao aluno que resolva problemas a partir de *briefings* reais ou fictícios” desejava-se averiguar se

os professores traziam para a sala exercícios práticos, advindos ou não da atividade publicitária. A resposta (4) Quase Sempre foi a opção valorada por 32 (37,2%) sujeitos entrevistados; (5) Sempre foi assinalada por 25 (29,1%) participantes; para 18 (20,9%) entrevistados a assertiva foi assinalada como (3) Eventualmente; 9 (10,5%) sujeitos a consideraram como (2) Quase Nunca e; 2 (2,3%) a assinalaram como (1) Nunca.

Quadro 01 - Valorações sobre as propostas de solução de problemas a partir de *briefings*

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

O *briefing*<sup>3</sup> pode ser considerado uma das principais ferramentas de trabalho da atividade publicitária, por meio dele é que se inicia qualquer novo trabalho na agência de publicidade. A opção (4) Quase Sempre foi a que recebeu mais valorações, 37,2% que, somada com a opção (5) Sempre, totalizam 57 (66,7%) das respostas. Esse resultado traz o *briefing* como um indicativo de articulação de trabalhos práticos em sala de aula. Trata-se de aplicação de uma ferramenta que serve como ponto inicial para a construção da atividade publicitária. Porém, quando utilizado em sala de aula, o *briefing* recebe outra função, a de colaborar para uma atividade de ensino e aprendizagem focada no papel ativo do aluno.

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

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

A articulação das linguagens e a sua combinação com as vozes das instituições que permeiam o anúncio, tais como o anunciante e veículos de comunicação, é visto pelo autor como um dos aspectos que pode avivar o uso do *briefing*. Esta é uma ferramenta que abre possibilidades metodológicas em sala de aula para articular a teoria e prática, entretanto, muitas vezes é utilizado em [...] aulas centradas em relatos de vivências do professor no mundo do trabalho publicitário, exposição de *cases*, exemplos de peças publicitárias premiadas, criação e apresentação de campanhas publicitárias para um cliente real, aulas expositivas dialogadas (PETERMANN; HASEN; CORRÊA, 2015, p. 214).

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

<sup>3</sup> Lange (2010) define o *briefing* como “[...] um dos elementos técnicos mais importantes na atividade publicitária. E por meio dele que ocorre o início do planejamento de uma campanha. Tal instrumento é também de fundamental importância para a elaboração da estratégia criativa a ser adotada na veiculação das peças publicitárias”.

Preocupação com a interdisciplinaridade foi verificada com a assertiva “Desenvolvo aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com professores de outras disciplinas”. Para 48 (55,8%) entrevistados a assertiva foi considerada como (3) Eventualmente; 17 (19,8%) sujeitos a valoraram como (4) Quase Sempre; a opção (2) Quase Nunca foi valorada por 12 (14,0%) sujeitos; (5) Sempre foi assinalada por 8 (9,3%) entrevistados e 1 (1,2%) a valorou como (1) Nunca.

Quadro 02 - Valorações sobre a participação de outros professores no desenvolvimento das aulas, projetos e/ou trabalhos

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

Fonte: Elaborado pelos autores.

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

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

Embora não garanta efetivamente a realização de um trabalho interdisciplinar legítimo, sinaliza um desejo de romper com a solidão pedagógica<sup>4</sup>, buscando integrar-se a outros professores com foco no ensino e aprendizagem. “O trabalho docente é referenciado na coletividade, na interação com os pares, com os alunos, com a comunidade escolar, com o conhecimento, com a cultura, entre outros aspectos” (MOREIRA; CHAMON, 2012, p.134).

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

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

Quadro 03 - Valorações sobre os questionamentos dos alunos servirem como reavaliação e modificação dos conteúdos das disciplinas

Os questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas são referências para reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina	Frequência	Porcentagem
(3) Eventualmente	15	17,4
(4) Quase Sempre	43	50,0
(5) Sempre	28	32,6
Total	<b>86</b>	<b>100,0</b>

Fonte: Elaborado pelos autores.

<sup>4</sup> Isaia (2006, p.3) define Solidão pedagógica como o “[...] sentimento de desamparo dos professores frente à ausência de interlocução e de conhecimentos pedagógicos compartilhados para o enfrentamento do ato educativo” .

Nesta assertiva, não houve avaliações negativas sobre o processo de reavaliar e modificar os conteúdos planejados para a disciplina que será ministrada ao longo do semestre. A inferência leva a suspeita de que a reformulação do plano de ensino seja uma constante, ainda mais quando se junta às opções (4) Quase Sempre e (5) Sempre que totalizam 71 (82,6%) respostas.

Este resultado demonstra uma oposição, pois “para a maioria de nossas escolas superiores e de nossos professores, o conteúdo possui uma relevância toda especial. Em geral, é o conteúdo da disciplina que define o plano, os exercícios, a avaliação [...]” (MASETTO, 2003, p. 141).

Ao considerar que, na maior parte das vezes, o trabalho docente gira em torno do conteúdo da disciplina, a mudança promovida a partir das dúvidas e reflexões dos alunos evidencia uma perspectiva construtivista, pelo menos em propiciar um ambiente com liberdade para expressão de dúvidas, perspectivas e reflexão.

A assertiva “Os trabalhos práticos são aplicados para comprovar aquilo que foi dito em aulas expositivas” tinha o intuito de conhecer a relação entre a exposição de conceitos e a sua relação com a prática publicitária. A maior parte, 37 (43,0%) dos entrevistados responderam (5) Sempre; 32 (37,2%) responderam (4) Quase Sempre; 15 (17,4%) entrevistados a valoraram como (3) Eventualmente; a avaliação (2) Quase Nunca foi assinalada por 2 (2,3%) sujeitos. Nenhum dos entrevistados assinalou a opção (1) Nunca.

Quadro 04 - Avaliações sobre os trabalhos práticos aplicados servirem para comprovar o que foi dito em aulas expositivas

Os trabalhos práticos são aplicados para comprovar aquilo que foi dito em aulas expositivas	Frequência	Porcentagem
(2) Quase Nunca	2	2,3
(3) Eventualmente	15	17,4
(4) Quase Sempre	32	37,2
(5) Sempre	37	43,0
Total	86	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao somar as opções (5) Sempre e (4) Quase Sempre foram obtidos 69 (80,2%) das respostas concordando que os trabalhos reforçam as aulas expositivas.

Como técnica de ensino, a aula expositiva é de natureza teórica. “[...] os professores a usam para transmitir e explicar informações aos alunos. Estes tem atitude de ouvir, anotar, por vezes perguntar, mas, em geral, de absorvê-las para reproduzir futuramente” (MASETTO, 2003, p.96).

Ao relacionar a técnica da aula expositiva aos trabalhos práticos da atividade profissional está se considerando a reprodução teórica, validando o seu funcionamento. O trabalho prático, neste caso, funciona como um modelo mais próximo da realidade dos alunos, como estratégia de fixação dos conceitos. “Verifiquei que a principal estratégia que o professor utiliza para explicitar suas proposições é o uso de exemplos. E mais, parece que quando consegue construir exemplos que sejam familiares ou próximos aos alunos, mais êxito tem na compreensão dos conceitos.” (CUNHA, 1995, p.143).

Os resultados obtidos pelas valorizações são evidências de abordagens de ensino de natureza tradicional ou comportamental. A confirmação para esse evidência pode vir com as respostas para a questão aberta “Como você facilita o ensino e aprendizagem de seus alunos”? A partir dessa questão construiu-se o quadro abaixo com as abordagens pedagógicas reunindo na Abordagem Tradicional 27 (31,4%) respostas; a Abordagem Tecnista/Comportamental ficou com 15 (17,4%) respostas; seguida com o mesmo score pela Abordagem Cognitivista. As Abordagens Humanística e Sócio-histórica cultural reuniram cada uma (15,1%) das respostas.

Quadro 05 - As abordagens pedagógicas na fala dos professores publicitários

Abordagens pedagógicas	Frequência	Porcentagem
Abordagem Tradicional	27	31,4
Abordagem Tecniciста/Comportamental	15	17,4
Abordagem Humanística	13	15,1
Abordagem Cognitivista	15	17,4
Abordagem Sócio-Histórica Cultural	13	15,1
Não Respondeu	6	7,0
Total	86	100,0

Fonte: Elaborado pelos autores.

Os conceitos predominantes de ensino, ao somar as Abordagens Tradicionais à Tecniciста/Comportamental, totalizaram 48,8% das respostas. Já os conceitos inovadores, totalizaram 47,8% das falas, juntando as frequências das subcategorias Abordagem Humanística, Cognitivista e Sócio-Histórica Cultural.

As falas dos sujeitos que foram organizadas na subcategoria Abordagem Tradicional valeram-se de respostas que evidenciassem o conhecimento centrado no professor e com foco no conteúdo da disciplina. Foram 27 (31,4%) respostas agrupadas. Dentre elas, as mais representativas estão expressas nas falas dos Sujeitos 27, 35 e 46, onde facilitam o ensino e aprendizagem de seus alunos:

Usando ferramentas de apoio adequadas e falando sobre o tema com acuidade (S.27);

em:

Toda aula é ministrada através de PowerPoint, que intercala conceitos teóricos com exemplos de publicidades nacionais e estrangeiras. Cada módulo de conhecimento gera exercícios para uma aplicação prática dos conceitos, ou metodologias ministradas, como avaliação de nota. Vinda de palestrantes, e a solicitação de pesquisa de referências publicitárias (S. 35);

ou:

Disponibilizando textos, conteúdos de aulas e materiais complementares no blog das disciplinas (S. 46).

Esses fragmentos mostram, por um lado, o conteúdo da disciplina sendo o aspecto mais importante da aula, pois, como mostrou o Sujeito 27, é o tema da aula que elege a metodologia que será utilizada no processo de ensino. O Sujeito 46 também segue este princípio, porém, se utiliza de ferramentas tecnológicas para complementar o conteúdo da disciplina. Mesmo utilizando-se de recursos tecnológicos e materiais extras, é notória, nas falas dos sujeitos, a figura do professor enquanto detentor do conhecimento. Conforme aponta Maia, Scheibel, Urban (2009) e Gil (2010), na abordagem tradicional o professor é o transmissor do conteúdo e o aluno apenas o recebe, por meio de aulas expositivas com conteúdos já prontos e estabelecidos.

O Sujeito 35 se baseia, entretanto, num outro movimento, aquele de que todo o conteúdo passe pela mesma ferramenta tecnológica, o *Power Point*. Este é um indicativo de que todas as aulas são expositivas, os exemplos servem para corroborar o que fora dito pelo professor.

De acordo com Sanches (2016, p.8), o *Power Point* não é explorado como ferramenta educacional multimídia nos dias de hoje, mas apenas como “apresentador linear de *slides*, seu papel nos primórdios de sua existência. Sua importância na colaboração para o desenvolvimento de competências e habilidades desejáveis para o século em que vivemos é vasta e deve ser realçada”, mostrando que a tecnologia, neste caso, não está a favor de processos de ensino e aprendizagem revolucionários.

As respostas que foram organizadas na subcategoria Abordagem Tecnicista/ Comportamental apresentavam traços de um ensino que moldasse o comportamento do aluno com base nas características exigidas pelos postos de trabalho na área de Publicidade e Propaganda ou se utilizasse das tecnologias de comunicação e informação como uma proposta para fixar o conteúdo, seja por meio de textos complementares ou exercícios. Foram 15 (17,4%) respostas selecionadas para esta categoria. As falas dos Sujeitos 25, 36 e 63 foram as que melhor representam a totalidade de respostas reunidas nesta subcategoria.

Busco trazer exemplos atualizados, vídeos, cases, palestras. Proponho a aplicação dos conceitos em práticas de sala de aula e nas avaliações (S. 25);

também:

Por meio de interações via redes sociais digitais, disponibilização de conteúdo on-line, exercícios práticos para maior fixação, contato com outros pesquisadores e profissionais do mercado (S. 36);

e:

Com práticas acompanhadas em sala de aula, visita técnicas e leituras dirigidas (S. 63).

A fala do Sujeito 25 mostra os exemplos atualizados, advindos da prática publicitária nos postos de trabalho como um modo de corroborar o que é dito em sala de aula e, por isso, devem ser seguidos pelos alunos, afinal serão conteúdos solicitados na avaliação. Nesta passagem, mostram-se como elemento central de preocupação os professores comportamentalistas em que se inspiram no processo de ensino e aprendizagem como reforços, recompensas e muito treinamento. Os chamados estímulos-respostas citados por Skinner (1973) mostrando que o comportamento é moldado e condicionado. A relação professor-aluno é técnica, onde o aluno é responsivo e condicionado. A aprendizagem é vista como mudança de comportamento, no mecanismo de estímulo e resposta behaviorista.

Outra característica dos elementos relacionados a essa subcategoria aparece na fala do Sujeito 36, quando se utiliza das TICs para disponibilizar conteúdos e aplicar exercícios de fixação. De acordo com Tajra (2001), é importante o professor conhecer bem os recursos disponíveis dos meios digitais escolhidos (seja eles rede sociais, *sites*, *blogs* ou programas interativos) para sua atividade de ensino, somente assim estará apto a realizar atividades dinâmicas, criativas, seguras e com os objetivos desejados.

Neste contexto, é fundamental colocar o conhecimento à disposição de um número cada vez maior de pessoas e para isso é preciso dispor de ambientes de aprendizagem em que as novas tecnologias sejam ferramentas instigadoras, capazes de colaborar para uma reflexão crítica, para o desenvolvimento da pesquisa, sendo facilitadoras da aprendizagem de forma permanente e autônoma. O trabalho com a Internet constitui um meio relevante de possibilidades pedagógicas, já que não se limita ao que constitui estritamente uma disciplina, permitindo a inter e a pluridisciplinaridade, possibilitando uma educação global, estimulando os processos de tratamento da informação, nos conteúdos e programas de cada nível. (FORBELONI, 2014, p.17).

A presença dos profissionais atuantes em agências de publicidade, bem como as visitas técnicas, serve como apresentação de um comportamento comum nos postos de trabalho para os alunos.

Foram classificadas na subcategoria Abordagem Humanística 13 (15,1%) respostas. A organização foi conduzida por falas que consideravam aspectos dos alunos para selecionar o conteúdo ou trabalhar as metodologias em aula. Desse modo os professores-publicitários diziam facilitar o ensino e a aprendizagem de seus alunos:

Propondo diferentes pontos de contato do aluno com os conteúdos da disciplina (S. 5);

OU:

Propondo reflexões; estimulando a criatividade; aproximando com o contexto pessoal (S. 8).

e:

Através de debates e também disponibilizando horários para atendimentos individuais (S. 78).

As respostas apresentam diferentes aspectos de abordar o aluno para que os professores-publicitários possam desenvolver a sua prática pedagógica. Diferem-se em cada uma das respostas, os aspectos pelo qual, dentro da estrutura e dinâmica das aulas, os sujeitos entrevistados consideram o aluno como centro do processo de ensino e aprendizagem. É nesta categoria que se pode observar o professor promovendo a autorrealização do aprendiz, valorizando suas individualidades para o conhecimento. A grande contribuição teórica para esta categoria vem de Carl Rogers (1985) onde criou conceitos sobre a autonomia na educação. Aqui o professor torna-se facilitador da aprendizagem. Neste sentido deve-se considerar:

[...] a) liberdade para a curiosidade do aluno, permitindo que este se remeta a novas direções ditadas pelos seus próprios interesses e abrindo tudo ao questionamento e à exploração; b) como qualidades que facilitam a aprendizagem, talvez a mais básica seja a atitude de autenticidade do facilitador. O professor sendo ele mesmo com os alunos, tendo uma atitude honesta e real quanto ao que sente e pensa em relação àquilo que é produzido pelos alunos, a probabilidade de obter sucesso é maior; c) que o facilitador deve ter apreço, aceitação e confiança com relação ao aluno, suas opiniões e seus sentimentos. Isso faz com que o aluno sinta-se importante, um indivíduo diferenciado e não apenas mais um; e d) a compreensão empática, que significa colocar-se na posição do aluno para compreender suas reações frente àquilo que lhe é apresentado no processo de aprendizagem (ROGERS, 1985 p.126-127).

Assim, diante das respostas apresentadas, verifica-se que esta abordagem metodológica, ainda que complexa e pouco utilizada pelos professores, é comum no curso de Publicidade e Propaganda, principalmente como estímulo à criatividade.

As respostas reunidas na subcategoria Abordagem Cognitiva traziam como tema as práticas docentes que eram construídas a partir do conhecimento prévio dos alunos e, por isso, os estimulava à pesquisa. Nessa relação, foi comum também encontrar falas de sujeitos que se diziam mediadores do conhecimento. Partindo desses elementos, obteve-se 15 (17,4%) respostas, dentre as quais, podem ser representadas nas falas dos sujeitos 4, 16 e 55:

Busco: - aperfeiçoar os métodos de ensino e avaliação; - referências atuais e inovadoras; - referências teóricas que possam fundamentar a melhor decisão; - construir um cenário completo para a resolução de problemas; - dar auxílio extraclasse e, eventualmente, fora de horário (S. 4);

também:

Sendo apenas mediadora em sala de aula (S. 16);

OU:

Por meio de estímulo que participem ativamente das aulas, questionem, concedam seus pontos de vista, reflitam e busquem materiais que complementem os trabalhados em aula (S. 55).

O sujeito 4 apresenta a busca por métodos de ensino e referências para construir cenários para resolução de problemas, além de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, realizando talvez, como o Sujeito 16, o papel de mediador na sala de aula; atribuições também na fala do Sujeito 55 que instiga a reflexão junto aos alunos. Entre os defensores desta abordagem estão Piaget (1972) que afirma que a interação com o seu meio social é fundamental para que o indivíduo desenvolva a aprendizagem e Ausubel (1980) em que acredita que o fator isolado mais importante influenciando a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe.

Novas ideias e informações podem ser aprendidas e retidas na medida em que conceitos, ideias ou proposições relevantes e inclusivos estejam adequadamente claros e disponíveis na estrutura cognitiva do indivíduo e funcionem, dessa forma, como “âncora” para novas ideias, conceitos ou proposições. (MOREIRA, 2008, p.2).

Assim, o professor torna-se de fato mediador do conhecimento como mencionado nas falas dos sujeitos acima.

Outro modelo que pode ser classificado nesta subcategoria é o uso de metodologias ativas e da escuta ativa:

Aulas expositivas, projetos de atividades práticas com base nas metodologias ativas e sempre acompanhando o desenvolvimento para tirar dúvidas e discutir os possíveis caminhos como eles, da mesma forma que se faz nas reuniões de equipe nas agências (S. 24);

e:

Escuta ativa (S. 48).

Sobre as metodologias ativas é preciso considerar a evolução tecnológica, o acesso das novas gerações e de como as utilizam no processo de ensino e aprendizagem. As mudanças impactam ainda o papel do docente, transformando-o em um verdadeiro orientador de estudos ao invés de mero transmissor de conteúdo, exigindo também do aluno uma nova postura: a de protagonista de seu próprio aprendizado.

Podemos entender Metodologias Ativas como formas de desenvolver o processo de aprender que os professores utilizam na busca de conduzir a formação crítica de futuros profissionais nas mais diversas áreas. A utilização dessas metodologias pode favorecer a autonomia do educando, despertando a curiosidade, estimulando tomadas de decisões individuais e coletivas, advindas das atividades essenciais da prática social e em contextos do estudante. Dentre uma das Metodologias Ativas mais utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir, posicionar-se de forma crítica. (BORGES; ALENCAR, 2014, p.119).

Assim, tais metodologias tornam-se mais populares nos cursos de Graduação em Publicidade e Propaganda, tendo em vista que os professores partem do *briefing* para exercícios e desafios das disciplinas em sala de aula. Segundo Berbel (2011), as Metodologias Ativas baseiam-se em formas de desenvolver o processo de aprender, utilizando experiências reais ou simuladas, visando às condições de solucionar, com sucesso, os desafios advindos das atividades essenciais da prática social em diferentes contextos.

A subcategoria Abordagem sócio-histórica cultural abarcou 13 (15,1%) das respostas. As características que nortearam a organização das falas se referiam à autonomia, aos aspectos contextuais, ideológicos e políticos dos alunos. Exemplo disso estão nas falas dos Sujeitos 9, 22 e 71.

Promovendo a autonomia, o respeito às diferenças sociais, cognitivas e políticas e tornando a aula um direito e um prazer, em vez de um dever e obrigação (S. 9);

além de que:

Facilitar é um termo muito dúbio. Prefiro pensar em compartilhamento e engajamento. Sobre esses dois últimos busco uma participação mais efetiva por meio de dinâmicas onde a realidade deles é levada em conta, mas sempre buscando base teoria/conceitual relevante e atualizada. Além de pensar exercícios de inovação e criatividade com forte amparo em métodos de trabalho de cunho visual como design thinking<sup>5</sup> e prototipação<sup>6</sup> (S. 22);

e:

Penso que a facilidade está em não tornar a relação entre professor e aluno em um via de mão única, mas em um via de mão dupla. Na qual eles possam perceber que assim como tenho muito a ensinar, tenho muito a aprender com eles, vejo que isso os motiva muito. A cada semestre, a cada nova turma sinto renovar todas as minhas referências, compreender as mudanças que ocorrem no ciclo do processo criativo, ao mesmo tempo em que percebe-se as demandas e as lacunas que mercado apresenta a partir da análise da construção deles enquanto profissionais da área da publicidade (S. 71).

Percebe-se nas falas dos Sujeitos a preocupação com o conhecimento compartilhado. O ensinar e o aprender tornam-se o todo das partes e o processo de ensino e aprendizagem ocorre de forma flexível, considerando-se o conhecimento sócio-histórico-cultural dos sujeitos, suas realidades e condições de vida.

Vygotsky (1991) compreende que a construção da consciência ocorre por meio das relações sociais mediadas por artefatos culturais, ou seja, a aprendizagem acontece por meio da relação do indivíduo com o ambiente e com outros sujeitos, de modo que “[...] as origens das formas superiores de comportamento conscientes deveriam ser achadas nas relações sociais que o indivíduo mantém com o mundo exterior. Mas o homem não é apenas um produto de seu ambiente, é também um agente ativo no processo de criação deste meio” (VYGOTSKY, 1991, p. 25).

Como se observa, Vygotsky, em sua teoria do desenvolvimento, considerou as implicações psicológicas das questões sociais, culturais e históricas e colocou o ser humano como protagonista da própria aprendizagem. Importante nesta abordagem ainda é enxergar o professor com uma postura democrática e, diante deste cenário, inevitável não se lembrar do educador brasileiro Paulo Freire (2011) que acredita que o homem deve ser compreendido em sua totalidade e não como sujeito isolado em que pensar e agir criticamente a realidade na busca de transformá-la faz parte da sua natureza, no caminho de sua humanização.

Freire (2011) trabalhava com o conceito de autonomia como a capacidade de agir por si, de poder escolher e expor ideias, agir com responsabilidade, com autonomia. O educador que se propõe a trabalhar na perspectiva realmente progressista está se dispondo a reconhecer-se como parceiro de seu aluno e a promover desenvolvimento. Ao final, tal prática resultará em uma formação, dele e de seu aluno, libertária e autônoma.

<sup>5</sup> Para Vianna (2012, p. 13-14) “Design Thinking se refere a maneira do designer de pensar, que utiliza um tipo de raciocínio pouco convencional no meio empresarial, o pensamento abduutivo. Nesse tipo de pensamento, busca-se formular questionamentos através da apreensão ou compreensão dos fenômenos, ou seja, são formuladas perguntas a serem respondidas a partir das informações coletadas durante a observação do universo que permeia o problema. Assim, ao pensar de maneira abduitiva, a solução não é derivada do problema: ela se encaixa nele”

<sup>6</sup> Segundo Ambrose e Harris (2011, p. 222) “Protótipos são usados para testar a viabilidade técnica de uma ideia e ver se ela funciona como objeto físico [...]. Os protótipos também podem testar os aspectos visuais de um projeto ao apresentá-los da maneira como seriam produzidos, o que também oferece a oportunidade de verificar, quando pertinente, o projeto em três dimensões”.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa procurou analisar o grau de importância que os professores universitários, formados e atuantes no curso de Publicidade e Propaganda atribuem à categoria ensino e aprendizagem visando compreender e descrever as ideias que esses professores possuem acerca da sua prática pedagógica. Para tanto, utilizou-se da pesquisa quali-quantitativa em um universo de 22 universidades públicas (estaduais e federais) que ofertavam o curso de Publicidade e Propaganda. Os sujeitos da pesquisa foram professores, efetivos ou substitutos, que tenham graduação em Publicidade e Propaganda ou diplomados como polivalentes na área de Comunicação Social.

O instrumento de pesquisa foi disponibilizado via *web*, por meio de questionário no Google Docs, ressaltando que não foi possível identificar quem respondeu ou não ao instrumento de pesquisa.

Sobre as assertivas das questões fechadas no que se refere ao ensino e aprendizagem verificou-se, na primeira assertiva, *o briefing* sendo utilizado como uma técnica de ensino e aprendizagem, 66,7% dos professores valoraram como Quase Sempre e Sempre a seguinte frase *Na maior parte do semestre letivo proponho ao aluno que resolva problemas a partir de briefings reais ou fictícios*. Esse dado revela o constante uso do *briefing* na aula publicitária, indicando a articulação de esforços práticos no processo de ensino e aprendizagem, porém não é possível dizer se por meio dele se trabalha com aspectos teóricos e práticos da profissão.

Outra afirmativa valorada dizia respeito à abertura dos sujeitos entrevistados para a interdisciplinaridade, que foi sintetizada na frase: *Desenvolvo aulas, projetos e/ou trabalhos em conjunto com professores de outras disciplinas*. Como resultado, 55,8% dos respondentes consideraram esse tipo de ação como realizada Eventualmente o que indica distanciamento da prática interdisciplinar.

Já a assertiva *Os questionamentos levantados pelos alunos durante as aulas são referenciais para a reavaliação e modificação dos conteúdos da disciplina* não obteve nenhuma valoração negativa (Quase Nunca ou Nunca), infere-se que a prática pedagógica do professor publicitário está centrada no aluno. Este resultado soa como contraditório quando comparado às valorações da assertiva: *Os trabalhos práticos são aplicados para comparar aquilo que foi dito e aulas expositivas* que obteve 80,2% das valorações como Quase Sempre e Sempre, pois indica que os trabalhos práticos são dados para comprovar o que fora demonstrado pelo professor.

Com a organização das respostas à pergunta *Como você facilita o ensino e aprendizagem de seus alunos* as contradições das respostas tornaram-se mais tênues. A subcategoria prática baseada no ensino obteve 39,5% das respostas, enquanto que a prática baseada na aprendizagem obteve 44,2%. Quando se observa esses resultados pelos conceitos pedagógicos que guiam a prática docente, a simetria fica mais nítida, pois os conceitos pedagógicos predominantes (abordagens Tradicional e Tecnicista) obtiveram 48,8% das respostas e os conceitos pedagógicos inovadores (abordagens Humanista, Cognitivista e Sócio-histórica Cultural) obtiveram 47,8% das respostas.

O uso das abordagens inovadoras de ensino e aprendizagem (Cognitivism, humanismo e sócio-cultural) ilustra a prática docente dos professores que consideram os alunos para articular e avaliar o processo de ensino e aprendizagem. São indícios de que o professor-publicitário busca conhecer as inovações que ocorrem na área, além de obter conhecimentos para saber ensinar.

A pesquisa mostrou que os professores-publicitários se preocupam com a aprendizagem de seus alunos e o modo como se desenvolvem em suas disciplinas, entretanto, essa ideia está combinada às abordagens predominantes no que se refere aos conteúdos e conhecimentos técnicos da profissão, principalmente aqueles que são utilizados nos postos de trabalho.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, C. A.; MASETTO, M. T. **O professor universitário em Aula: prática e princípios teóricos**. 4. ed. São Paulo: MG Ed. Associados, 1985.
- AMBROSE, G.; HARRIS, P. **Design thinking**. Porto Alegre: Bookman, 2011. ISBN: 978-85-7780-826-7.
- ARLACÃO, I. O outro lado da competência comunicativa: A do professor. *In*: FAZENDA, I. C. A (Org.). **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas: Papirus, 1998. p. 21-30.
- AUSUBEL, D.P.; NOVAK, J.D.; HANESIAN, J. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980. ISBN: 9788520100844.
- BERBEL, N. A. N. As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes. **Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan./jun. 2011.
- BESSA, V. H. **Teorias da aprendizagem**. Curitiba: IESDE Brasil S. A., 2008.
- BORGES, T. S; ALENCAR, G. Metodologias ativas na promoção da formação crítica do estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do ensino superior. **Cairu em Revista**, Salvador, ano 3, n. 4, p. 119-143, jul./ago. 2014.
- BRASIL. Lei 12.772, de 18 de dezembro de 2012. Dispõe sobre a estruturação do Plano de Carreiras e Cargos de Magistérios Federal. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 18 dez. 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12772.htm). Acesso em: 15 mar. 2017.
- CASTANHO, M. E. Pesquisa em pedagogia universitária. *In*: CUNHA, M. I. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas: Papirus, 2012. p. 63-74.
- CUNHA, M. I. **O bom professor e sua prática**. 5. ed. Campinas: Papirus, 1995.
- FAZENDA, I. A aquisição de uma formação de professores. *In*: FAZENDA, I. C. A. **Didática e interdisciplinaridade**. 18. ed. Campinas: Papirus, 2008. p. 11 – 20.
- FERNANDES, C. M. B. Formação do professor universitário: Tarefa de quem? *In*: MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012. p.103-122.
- FIGUEIRA, A. M. R.; GHEDIN, E. A teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel e o ensino de ciências. *In*: GHEDIN, E. (Org.). **Teorias Psicopedagógicas do Ensino Aprendizagem**. Boa Vista: UERR Editora, 2012. p. 233-254.
- FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.
- FORBELONI, J. V. **Caderno de práticas pedagógicas e o uso das TICs**. Mossoró: EdUFERSA, 2014.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.
- GIL, A. C. **Didática do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 2010.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: Como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 12. ed. Rio de Janeiro: Record, 2011.
- ISAIA, S. M. A. Verbete ciclos de vida profissional docente. *In*: MOROSINI, M. C. et al. **Enciclopédia de pedagogia universitária**. Porto Alegre: RIES; INEP, 2003.

ISAIA, S. M. A.; MACIEL, A. M. R.; BOLZAN, D. P. V. Pedagogia Universitária: desafio da entrada na carreira docente. **Revista Educação**, Santa Maria, n. 3, v. 36, p. 425-440, set./dez. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/viewFile/2978/2422>. Acesso em: 25 ago. 2019.

LANGE, T. Verbete: briefing. *In: Enciclopédia INTERCOM de comunicação*. São Paulo: Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação, 2010.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, jul. 1999. p. 187-206. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n107/n107a08.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2017.

LEFRANÇOIS, G. R. **Teorias da Aprendizagem: O que o professor disse**. São Paulo: Cengage Learning, 2016.

LEITE, C.; RAMOS, K. Docência universitária: Análise de uma experiência de formação na Universidade de Porto. *In: CUNHA, M. I. (Org.). Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária*. Campinas: Papyrus, 2007. p. 43-62.

LIMA FILHO, D. T. de C. Conceito de interatividade no ensino de publicidade. *In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DA COMUNICAÇÃO*, 33., 2009, Caxias do Sul. **Anais [...]**. Caxias do Sul: [s. n.], 2009. p. 1-15. Disponível em: <http://www.intercom.org.br/papers/nacionais/2010/resumos/R5-3309-1.pdf>. Acesso em: 21 set. 2017.

MAIA, C. M.; SCHEIBEL, M.F.; URBAN, A.C. **Didática: organização do trabalho pedagógico**. Curitiba: IESDE Brasil S.A, 2009.

MALUSÁ, S.; MONTALVO, M. R. B. S. Novas abordagens de ensino e aprendizagem: possibilidades de inovação no ensino superior. **Comunicações – Revista do PPGE da Unimep**. Piracicaba, ano 9, n.1, jun. 2002.

MARZARI, M. Didática no ensino superior: Perspectivas de mudanças. **Instrumento: R. Est. Pesq. Educ.**, Juiz de Fora, v. 17, n. 1, p. 79-88, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://instrumento.ufff.emnuvens.com.br/revistainstrumento/article/view/2859/1963>. Acesso em: 21 out. 2017.

MASETTO, M. Docência Universitária: Repensando a aula. *In: TEODORO, A.; VASCONCELOS, M. L. Ensinar e aprender no ensino superior: Por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária*. 2. ed. São Paulo: Mackenzie; Cortes, 2003. p. 79-106.

MASETTO, M. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. *In: MASETTO, M. (Org.). Docência na universidade*. 11. ed. Campinas: Papyrus, 2012. p. 9-28.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino: As abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. M.; CHAMON, E. M. Q. O. As representações sociais de professores a respeito da pesquisa científica. *In: LEÃO, M. A. B; OLIVEIRA, E. F. Desenvolvimento humano, interdisciplinaridade e pesquisa: Estudos de um programa de Pós-Graduação*. Taubaté: EdUNITAU, 2012. p. 131-150.

MOREIRA, M. A. **Teorias da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, M. A. Organizadores Prévios e Aprendizagem Significativa. **Revista Chilena de Educación Científica**. Chile, v. 7, n.2, 2008, p. 23-30.

PARRA, N. **Caminhos do Ensino: Instrutor, professor, mestre**. São Paulo: Thomsom Pioneira, 2002.

PETERMANN, J.; HANSEN, F.; CORREA, R. S. Práticas no ensino de criação publicitária: Entre a institucionalização e a busca por ludicidade. **Animus-** Revista Interamericana de Comunicação Midiática, Santa Maria, v. 14, n. 28, p. 203-216, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/animus/article/view/20358>. Acesso em: 22 set. 2017.

PIAGET, J. **Psicología de la inteligencia**. Argentina: Editorial Psique, 1972.

RICHARDSON, R. J. **Pesquisa Social: Métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

ROGERS, C. R. **Liberdade para Aprender em nossa década**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

SANCHES, C. E. Power Point como ferramenta educacional e sua contextualização nas TICs. **Revista Tecnologias na Educação**. [s. l.], ano 8, v. 15, p.1-9, 2016. Disponível em: <http://tecedu.pro.br/wp-content/uploads/2016/08/Texto7-Powerpoint-como-ferramenta-educacional-e-sua-contextualiza%C3%A7%C3%A3o-nas-TICs.pdf>. Acesso em: 02 de set. 2017.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 2 ed. São Paulo : Autores Associados, 1998.

SILVA, A. F.; LÓS, D. E. S; LÓS, D. R. S. Web 2.0 e Pesquisa: Um estudo do Google Docs em Métodos Quantitativos. **RENOTE** – Revista Novas Tecnologias na Educação, Rio Grande do Sul, v. 9, n.2, p. 1-10, 2011.

SKINNER, B. F. **O mito da liberdade**. Rio de Janeiro: Editora Bloch, 1973.

SKINNER, B. F. **Sobre o Behaviorismo**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 2002.

SKINNER, B. F. **Ciência e comportamento humano**. 11. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

TAJRA, S. F. **Informática na Educação: novas ferramentas pedagógicas para o professor na atualidade**. 3. ed. São Paulo: Érica, 2001.

VASCONCELOS, C.; PRAIA, J. F.; ALMEIDA, L. S. Teorias de aprendizagem e o ensino/aprendizagem das ciências: da introdução à aprendizagem. **Psicologia Escolar e Educacional**. Maringá, v. 7, n. 1, p. 11-19, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572003000100002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S141385572003000100002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 22 set. 2017.

VIANNA, M. *et al.* **Design thinking: inovação em negócios**. Rio de Janeiro: MJV Press, 2012. ISBN: 978-85-65424-00-4.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

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

ZIMRING, F. **Carl Rogers**. Recife: Editora Massangana, 2010.